



UNIVERSIDADE DE LISBOA

Faculdade de Motricidade Humana



A Avaliação Formativa e o seu impacto na melhoria da aprendizagem

Dissertação elaborada com vista à obtenção do Grau de Doutor em Ciências da Educação na Especialidade de Teoria Curricular e Avaliação

Orientador: Professor Doutor José Alves Diniz

Júri:

Presidente

Reitor da Universidade de Lisboa

Vogais

Doutor José Manuel Fragoso Alves Diniz

Professor Catedrático

Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Doutor Domingos Manuel Barros Fernandes

Professor Associado com Agregação

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Doutora Maria do Céu Neves Roldão

Professora Coordenadora com Agregação Aposentada

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém

Doutor Jorge Manuel Bento Pinto

Professor Coordenador

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

Doutor Carlos Alberto Serrão dos Santos Januário

Professor Associado

Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Filomena Margarida Rodrigues de Araújo

Fevereiro 2015

Agradecimentos

O meu muito, muito obrigada

Ao Professor Doutor José Alves Diniz, pela confiança que em mim depositou, pela disponibilidade que sempre manifestou na orientação deste estudo e pelas sugestões e críticas oportunas que constituíram suportes, sem os quais a realização deste trabalho não teria sido possível.

Aos alunos, pela forma empenhada com que expressaram o seu pensamento e pelo modo como contribuíram para a viabilização deste trabalho e para a minha formação.

Aos colegas que, sem reservas, me abriram as portas das suas aulas e se disponibilizaram para partilhar comigo as suas ideias.

Ao Professor Doutor Domingos Fernandes pela disponibilidade e generosidade com que comigo partilhou os seus saberes.

Aos meus colegas e amigos Adilson Marques, Ana Naia, António Pedro, António Rodrigues, Carlos Januário, Cristina Espadinha, Diniz, Filomena Carnide, João Costa, Maria Martins, Marcos Onofre, Patrícia Coelho e Teresa Castanheira, pelos oportunos contributos em fases cruciais do trabalho.

À colega e amiga Isabel Godinho pela forma decisiva como tem contribuído para a minha formação e pelo privilégio que me concedeu com a sua amizade.

Ao Professor Paulo Abrantes, que continuará sempre presente nas nossas vidas, pela generosidade e inspiração com que contribuiu para o início desta longa caminhada.

Por último, quero dedicar este trabalho aos meus três Jotas - João, Joana e Jaime - por toda a compreensão, paciência e apoio que souberam transmitir e pela forma mágica com que conseguiram transformar os meus momentos de desalento em confiança.

Resumo

A Avaliação Formativa e o seu impacto na melhoria da aprendizagem

O propósito deste estudo era investigar as intenções e práticas de avaliação formativa e os seus efeitos na melhoria da aprendizagem, observados por via da capacidade dos alunos se autoavaliarem, percecionarem as suas aprendizagens e os 'novos passos na aprendizagem'.

O estudo foi orientado pelas seguintes questões de investigação:

- Como se caracterizam e relacionam as conceções e as práticas de avaliação formativa dos professores de EF?
- Quais os efeitos dessas práticas, nomeadamente do *feedback*, na melhoria da aprendizagem?
- Como se caracterizam as perceções dos alunos sobre a sua aprendizagem e como a relacionam com a intervenção do seu professor?
- Como se relacionam as práticas de avaliação formativa com a capacidade dos alunos para se autoavaliarem, percecionarem e autorregular as suas aprendizagens?

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

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

- As formas como os alunos se autoavaliam, percecionam o feedback e a sua aprendizagem e referenciam os seus progressos não são independentes das práticas de avaliação formativa dos seus professores;
- Existe uma diferença de género na perceção dos alunos do feedback, das aprendizagens conseguidas e no estabelecimento de referenciais criteriosais.
- O sucesso ou insucesso registado na disciplina está relacionado com a forma como os alunos se autoavaliam e percecionam as suas aprendizagens.

Palavras-chave: avaliação formativa; avaliação para as aprendizagens; perceção das aprendizagens; autoavaliação; *feedback*.

Abstract

Formative assessment and its impact on the improvement of learning

The main purpose of this study was to investigate the practices of formative assessment and their effect on learning improvement observed through the students' ability for self-assessment, learning perceptions and establishment of new steps in learning.

The study was guided by the following investigation questions:

- How can we characterize the formative assessment practices of the PE teachers?
- What is the impact of these practices, namely of feedback, on the improvement of learning?
- How can we characterize the students' learning perceptions and how do they associate them to their teacher's intervention?
- How formative assessment practices are related to the students' ability for self- assessment, perception and self-regulation of their learning?

Thirty two teachers were interviewed, 36 PE classes were observed, and 134 students of low secondary and secondary school were interviewed.

The main conclusions of the study were:

- The way students conduct their self-assessment, perceive feedback and their learning, and reference their progress regarding their learning goals is not independent of the formative assessment practices of their teachers.
- There are different results based on gender regarding the students' perception of feedback, achieved learning, and the establishment of criteria references.
- Finally, success in the subject is related to students' self-assessment and learning perception.

Keywords: formative assessment; assessment for learning; learning perceptions; self-assessment; feedback.

Índice geral

Agradecimentos.....	v
Resumo	vii
Abstract	ix
Índice geral.....	xi
Índice de Figuras	xiv
Índice de tabelas.....	xv
Índice dos Quadros.....	xviii
Índice de Anexos	xviii
Introdução.....	1
1. Avaliação formativa e sumativa.....	7
1.1 <i>Algumas clarificações conceptuais</i>	7
1.2 <i>Relação entre avaliação formativa e sumativa</i>	18
1.3 <i>O impacto da avaliação na melhoria das aprendizagens</i>	22
2. Quadros Teóricos Referenciais.....	33
2.1 <i>Paradigmas e conceções de avaliação</i>	33
2.1.1. Avaliar é medir	34
2.1.2 A avaliação dos objetivos	35
2.1.3 Avaliar é formular um juízo de valor [sobre o mérito ou valor] com vista à tomada decisão.	36
2.1.4 Avaliar é um processo de construção social que visa a melhoria	37
2.1.5 Avaliação formativa – Muitos conceitos um mesmo propósito.....	38
2.2 <i>Articulação entre avaliação e teorias da aprendizagem</i>	40
2.3 <i>Articulação entre a avaliação e as teorias curriculares</i>	43
3. O papel do aluno e do professor na avaliação para a aprendizagem.....	47
3.1 <i>O papel do aluno</i>	47
3.2 <i>O papel do professor</i>	51
4. Estratégias e fontes de avaliação formativa.....	55
4.1 <i>Feedback de qualidade</i>	55
4.2 <i>Avaliação interpares</i>	60
4.3 <i>Autoavaliação</i>	63
4.4 <i>Tarefas autênticas</i>	70

5.	A Avaliação para a aprendizagem – Estudos e evidências.....	75
5.1	<i>O que pensam alunos e professores?</i>	75
5.2	<i>A avaliação para a aprendizagem em Educação Física</i>	83
6.	Enquadramento geral do estudo	93
6.1	<i>Pertinência e propósito do estudo</i>	93
6.2	<i>Pressupostos e enquadramento do estudo</i>	96
6.2.1	Teorias de aprendizagem	96
6.2.2	Teorias do Currículo	97
6.2.3	Teoria da avaliação formativa	98
6.3	<i>Problema, Questões de investigação e Objetivos</i>	102
7.	Metodologia	105
7.1	<i>Desenho de pesquisa</i>	105
7.2	<i>Contexto da investigação e unidades de análise</i>	110
7.3	<i>Seleção e caracterização da amostra</i>	113
7.4	<i>Instrumentos de recolha de dados</i>	119
7.4.1	Entrevistas	119
7.4.2	Observação direta	120
7.5	<i>Análise e tratamento dos dados</i>	123
7.6	<i>Limitações do estudo</i>	125
7.6.1	Questões relativas ao objeto, objetivos de estudo e unidades de análise	125
7.6.2	Questões relativas à metodologia	126
7.7	<i>Aspetos éticos</i>	127
8.	Apresentação e Discussão dos resultados	129
8.1	<i>O que pensam e o que dizem que fazem os professores de Educação Física?</i>	130
8.1.1	O que pensam e o que dizem que fazem os professores de Educação Física em relação à avaliação?	130
8.1.1.1	Propósito	130
8.1.1.2	Diferenciação curricular	139
8.1.1.3	Objeto de avaliação	141
8.1.1.4	Referências	144
8.1.1.5	Momentos	148
8.1.1.6	Métodos e instrumentos de recolha de informação e tarefas de avaliação	151
8.1.2	O que pensam e o que dizem que fazem os professores de Educação Física em relação à avaliação formativa?	153
8.1.2.1	O que distingue a avaliação formativa da avaliação sumativa?	153

8.1.2.2 Estratégias de avaliação formativa	164
8.1.2.3 Constrangimentos à aplicação da avaliação formativa.....	168
8.1.3 O que pensam e o que dizem que fazem os professores de Educação Física em relação à autoavaliação e à avaliação interpares?	174
8.1.4 O que pensam e o que dizem que fazem os professores de Educação Física em relação às dificuldades manifestadas pelos seus alunos na disciplina?	182
<i>8.2 O que fazem os professores nas aulas de Educação Física?.....</i>	<i>185</i>
8.2.1. Observação das aulas.....	186
8.2.1.1 Descrição geral dos contextos escolares – diferenças e similitudes	186
8.2.1.2 Antes da aula - Entrevista prévia.....	189
8.2.1.3 Durante a aula	194
8.2.1.4 Depois da aula	218
<i>8.3 Coerência entre os discursos e as práticas dos professores (triangulação dos dados).</i>	<i>225</i>
<i>8.4 O que dizem os alunos?.....</i>	<i>231</i>
8.4.1 Análise dos discursos dos alunos sobre as aprendizagens desenvolvidas na aula.....	232
8.4.1.1 Perceção sobre a aprendizagem e autoavaliação	233
8.4.1.2. Perceção dos alunos sobre os objetivos de aprendizagem e o <i>feedback</i> do professor.	257
8.4.1.3. Perceção da aprendizagem por via da intervenção dos pares.....	269
8.4.2 Características significativas dos discursos dos alunos e triangulação dos dados qualitativos e quantitativos.	272
<i>8.5 Relação entre os discursos dos alunos e as práticas de avaliação formativa dos seus professores (triangulação de dados).</i>	<i>277</i>
9. Conclusões e recomendações	293
9.1 Conclusões.....	294
9.2 Recomendações.....	317
Referências Bibliográficas	319
ANEXOS	339

Índice de Figuras

Figura 1 - Avaliação PARA a aprendizagem (adaptado de Harlen, 2006)	12
Figura 2 - Avaliação DA aprendizagem (adaptado de Harlen, 2006).....	13
Figura 3 - Fatores que influenciam a motivação para aprender (ARG, 2002b, p.3).31	
Figura 4 - Ciclo do <i>feedback</i>	56
Figura 5 - A construção da autoavaliação (adaptado de AAIA, s/d)	64
Figura 6 - Autorregulação da aprendizagem e avaliação formativa (adaptado de Andrade, 2010).....	68
Figura 7 - Desenho de investigação.....	106
Figura 8 - Dimensão ‘Propósito’ - Percentagem (%) Professores/categorias (formativo e sumativo)	138
Figura 9 – Finalidades da autoavaliação (Percentagem das unidades de registo/categoria).....	175
Figura 10 – Ciclo de <i>feedback</i> – resultados (percentagem) obtidos pelo grupo A e grupo B.....	214
Figura 11 – Percentagem dos alunos entrevistados por idade.....	232
Figura 12 – Percentagem das categorias encontradas por análise indutiva das respostas dos alunos em relação ao referencial usado para qualificar a sua aprendizagem.....	237
Figura 13 – Percentagem das respostas dos alunos nas categorias encontradas por via da questão ‘E achas que vais aprender isso?’.....	242
Figura 14 – Percentagem das categorias encontradas na análise indutiva das respostas dos alunos à questão ‘Quais são as tuas áreas mais fortes?’.....	246
Figura 15 – Percentagem dos motivos apontados pelos alunos para as dificuldades sentidas na disciplina de Educação Física.....	252
Figura 16 – Percentagem das categorias encontradas pela análise indutiva das respostas dos alunos à questão ‘o que mais poderia ter feito o professor para te ajudar a aprender?’.....	266
Figura 17 – Percentagem das categorias encontradas pela análise indutiva das respostas dos alunos à questão ‘Se tu fosses o professor como é que te ajudavas a aprender?’.....	268
Figura 18 – Percentagem das categorias encontradas pela análise indutiva das respostas dos alunos à questão ‘Os teus colegas ajudaram-te a aprender?’.....	270

Índice de tabelas

Tabela 1 - Caracterização da amostra da 1ª fase do estudo.....	113
Tabela 2 - Caracterização da amostra de professores na 2ª e na 3ª fase do estudo..	117
Tabela 3 - Caracterização da amostra de alunos por professor.....	118
Tabela 4 - Dimensão Propósito - Categorias e subcategorias emergentes a partir da análise indutiva das resposta dos 32 professores à primeira questão da entrevista 'Importa-se de me descrever o modo como avalia? (Com que propósitos?) (Como?) (Quando?) (Com que referências?) (O quê?)'.....	133
Tabela 5 Dimensão Objeto de Avaliação - Categorias e subcategorias emergentes a partir da análise indutiva das respostas dos 32 professores à primeira questão da entrevista 'Importa-se de me descrever o modo como avalia? (Com que propósitos?) (Como?) (Quando?) (Com que referências?) (O quê?)'.....	142
Tabela 6 Dimensão 'Referências' - Categorias e subcategorias emergentes a partir da análise indutiva das respostas dos 32 professores à primeira questão da entrevista 'Importa-se de me descrever o modo como avalia? (Com que propósitos?) (Como?) (Quando?) (Com que referências?) (O quê?)'.....	146
Tabela 7 Dimensão 'Referências' - Categorias e subcategorias emergentes a partir da análise indutiva das respostas dos 32 professores à primeira questão da entrevista 'Importa-se de me descrever o modo como avalia? (Com que propósitos?) (Como?) (Quando?).....	149
Tabela 8 - Resultados obtidos no sistema de categorias multidimensional, encontrado por via indutiva das respostas à questão 'Em que é que difere a avaliação formativa da avaliação sumativa?'	158
Tabela 9 - Resultados obtidos no sistema de categorias, encontrado por via indutiva das respostas à questão 'Recorre à avaliação formativa? Como? Com que estratégias?'	166
Tabela 10 - Frequência absoluta e percentagem das categorias encontradas pela análise indutiva dos discursos dos 32 professores à questão 'Quais os maiores constrangimentos à aplicação da avaliação formativa?'.....	169
Tabela 11 – Estratégias de autoavaliação e avaliação interpares (frequência absoluta e percentagem das unidades de registo e dos professores (por categoria)	177
Tabela 12 - Constrangimentos à autoavaliação (Frequência absoluta e percentagem das unidades de registo e professores por categoria).....	179
Tabela 13 - Matérias ou áreas onde os alunos apresentam mais dificuldades (frequência absoluta e percentagem das unidades de registo e dos professores/categoria).....	183

Tabela 14 – Razões para as dificuldades manifestadas pelos alunos da turma (frequência absoluta e percentagem das unidades de registo e professores/categoria)	184
Tabela 15 – Objetivos (Foco) – Frequência absoluta e percentagem das categorias obtidas pela análise indutiva dos discursos dos 12 professores, na entrevista aplicada imediatamente antes da aula observada.	191
Tabela 16 – Número de matérias abordadas por tempo de aula	194
Tabela 17 – Explicitação de objetivos/critérios/tarefas (categorias encontradas por via da análise indutiva das observações das aulas)	195
Tabela 18 – Organização dos grupos de trabalho (categorias encontradas por da análise indutiva das observações das aulas)	198
Tabela 19 – Estratégias de avaliação formativa (categorias encontradas pela análise indutiva dos registos das observações das aulas)	202
Tabela 20 – <i>Feedback</i> (frequência absoluta e percentagem das categorias encontradas pela análise indutiva dos registos das observações das aulas).....	210
Tabela 21 – Distribuição dos resultados por associação da variável ‘Ciclo do <i>feedback</i> ’ e ‘respostas dos alunos’	215
Tabela 22 – Entrevista pós-aula (resultados obtidos pela análise indutiva das respostas dos 12 professores às questões aplicadas por entrevista).....	219
Tabela 23 – Frequência absoluta e percentagem das categorias obtidas nas respostas à questão ‘O que aprendeste na aula de hoje?’	234
Tabela 24 – Associação da variável ‘o que aprendeste na aula de hoje?’ com a variável ‘sucesso em EF’	236
Tabela 25 - Associação da variável ‘o que aprendeste na aula de hoje?’ com a variável ‘O que deverias ter aprendido na aula de hoje que ainda não conseguiste aprender?’	239
Tabela 26 - Frequência absoluta e percentagem das categorias encontradas nas respostas dos alunos à questão ‘Como vais fazer para melhorares?’	244
Tabela 27 – Frequência absoluta e percentagem das categorias encontradas pela análise indutiva das respostas dos alunos à questão ‘Quais são as tuas áreas mais fortes?’	247
Tabela 28 - Frequência absoluta e percentagem das categorias encontradas na análise indutiva das respostas dos alunos à questão ‘Quais são as tuas maiores dificuldades na disciplina de Educação Física?’	250
Tabela 29 – Frequência absoluta e percentagem das categorias encontradas pela análise indutiva das respostas dos alunos à questão ‘O que vais fazer para melhores a tua classificação?’	255

Tabela 30 – Frequência absoluta e percentagem das categorias encontradas pela análise indutiva das respostas dos alunos à questão ‘o que queria o teu professor que tu aprendesses hoje?’	258
Tabela 31 – Associação da variável ‘O que é que o teu professor queria que tu aprendesses na aula de hoje?’ e “Explicitação dos objetivos pelo professor?’.	259
Tabela 32 – Frequência absoluta e percentagem das categorias encontradas na análise indutiva das respostas dos alunos á questão ‘ O que fez o teu professor para te ajudar a melhorar’.....	261
Tabela 33 – Frequência absoluta e percentagem das categorias encontradas pela análise indutiva das respostas dos alunos á questão ‘O que te disse o teu professor hoje na aula?’	263
Tabela 34 – Frequência absoluta das categorias encontradas pela análise indutiva das respostas dos alunos à questão ‘O que disse o professor hoje na aula?’ por sucesso/insucesso e género.	264
Tabela 35 – Associação da variável ‘O que é que o teu professor queria que tu aprendesses hoje?’ e ‘Grupo de Professores’	280
Tabela 36 – Associação da variável ‘O que aprendeste na aula de hoje?’ com a variável ‘Grupo de professores’	281
Tabela 37 – Associação da variável ‘Referenciais para qualificar as aprendizagens’ e ‘Grupo de professores’	282
Tabela 38 – Associação da variável ‘O que deverias ter aprendido hoje na aula que ainda não aprendeste?’ com ‘Grupo de Professores’.....	283
Tabela 39 – Associação da variável ‘E achas que vais conseguir aprender nas próximas aulas?’ e da variável ‘Grupo de professores’	284
Tabela 40 - Associação da variável ‘Como vais fazer para conseguir aprender isso?’ com a variável ‘grupo de professores’.....	286
Tabela 41 – Associação da variável ‘O que fez o professor para te ajudar a aprender?’ com a variável ‘Grupo de professores’.....	287
Tabela 42 – Associação da variável ‘O que farias tu se fosses o professor?’ com a variável ‘Grupo de professores’.....	288
Tabela 43 – Associação da variável ‘O que te disse o professor hoje na aula?’ com a variável ‘grupo de professores’	289
Tabela 44 – Associação da variável ‘Quais são as tuas áreas mais fortes na disciplina de Educação Física?’ com a variável ‘Grupo de Professores’.	289

Índice dos Quadros

Quadro 1 - Avaliação formativa e avaliação sumativa (adaptado de Stufflebeam & Shinkfield, 2007)	16
Quadro 2 - Teorias da aprendizagem e avaliação (adaptado a partir de James, 2006)	41
Quadro 3 - Teorias curriculares e concepções de currículo segundo Pacheco (2001, pp.35-40)	44
Quadro 4 - Visão Reformada do Currículo (adaptado de Shepard, 2001)	45
Quadro 5 – Sistema de categorias multidimensional encontrado por via indutiva das respostas à questão ‘Em que é que difere a avaliação formativa da avaliação sumativa?’	154
Quadro 6 – <i>Feedback</i> (dimensões e categorias encontradas pela análise indutiva dos registos das observações das aulas)	205
Quadro 7 – Características do <i>feedback</i> (Dimensões) significativas apuradas pelo estado da variável ‘respostas dos alunos’	216
Quadro 8 – Características emergentes do grupo A e B, após análise indutiva dos registos das observações das aulas e classificação automática (anexo 9)	217
Quadro 9 - Características emergentes do grupo A e B, após análise indutiva dos registos das observações das aulas (quadro 8) e das entrevistas antes e após a aula.....	223

Índice de Anexos

Anexo 1 - Guião da entrevista ao Professor.....	340
Anexo 2 - Guião da entrevista ao aluno	341
Anexo 3 - Quadro referencial para identificação da avaliação, usada na sala de aula, com propósitos formativos.....	342
Anexo 4 - Síntese da análise dos registos das observações das aulas	345
Anexo 5 – Respostas dos alunos /dimensões do feedback	346
Anexo 6 - Respostas dos alunos ao feedback/discursos formativos	347
Anexo 7 – Caracterização das ‘respostas dos alunos’ por dimensão do feedback.....	348
Anexo 8 – Características significativas do grupo professores A e B	349
Anexo 9 – Características significativas dos alunos com sucesso/insucesso.....	350

Anexo 10 – Características significativas dos discursos dos alunos por género ...	351
Anexo 11 – Unidades de registo, por dimensão e categoria, eleitas dos discursos dos alunos	352
Anexo 12 - Consentimento informado (professores)	375
Anexo 13 - Consentimento informado (Encarregados de Educação)	376
Anexo 14 - Pedido de autorização ao Diretor de Escola	377
Anexo 15 - Grelha de observação das aulas	378

Introdução

Not everything that can be counted counts and not everything that counts can be counted.

(atribuído a Albert Einstein)

O desenvolvimento deste estudo sustenta-se na convicção de que a avaliação pode ter um contributo central e insubstituível na melhoria e qualidade das aprendizagens.

Nos últimos cem anos, as práticas de avaliação sempre foram desenhadas para separar os alunos com sucesso dos outros e para salientar e controlar essas diferenças. O aluno ‘bom’ e o aluno ‘mau’ foram, durante quase um século, os dois vetores referenciais, validados pela medida e pelos métodos e legitimados por posturas de controlo normativo.

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

Dada a nova missão da escola, de assegurar a formação universal de todas as crianças e jovens, a avaliação tem vindo a assumir um novo papel. Ao focar a sua atenção na aprendizagem, assume como propósito providenciar o suporte e orientação para o ensino e regular os processos de aprendizagem, de forma a promover o sucesso de todos. Ao centrar-se no desenvolvimento da aprendizagem obriga, inclusivamente, a repensar a forma de ensinar e os papéis que professores e alunos assumem no suporte deste processo.

Apesar de algumas facetas dessa evolução já terem ocorrido, estando os professores, pais e alunos mais conscientes da mudança do papel da escola, outras facetas têm vindo gradualmente a ser equacionadas: a assunção de que todos os alunos podem e devem aprender; a necessidade de usar a avaliação, seja formativa ou sumativa, para produzir melhorias na aprendizagem dos alunos; a necessidade de reconceptualizar o que é qualidade na aprendizagem

e na avaliação; e a necessidade de integrar a avaliação no processo de ensino e aprendizagem.

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

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

Em Portugal, os diplomas legais que regulamentam a avaliação nos ensinos básico e secundário já expressam claramente, há mais de vinte anos, essa visão da escola, do ensino e, naturalmente, da avaliação. Mas, será que as práticas de avaliação com estes propósitos formativos, já são reveladoras dessas preocupações? Se essas práticas existem, que efeitos estão a produzir na aprendizagem dos alunos?

Na disciplina de Educação Física o aluno é avaliado enquanto leva a cabo uma atividade específica, sob o olhar do professor que o observa e que tece juízos de valor sobre a qualidade do sucesso revelado. Apesar de, em determinadas circunstâncias, se poder usar outras vias para avaliar em Educação Física, esta questão da avaliação do desempenho em ação, constitui uma diferença fundamental que não pode ser vista, de uma forma tão inequívoca, nas aulas de outras áreas curriculares. O aluno encontra-se a participar na ação, mobilizando os seus saberes para dar resposta aos desafios que as tarefas lhe

proporcionam. Enquanto um professor de outra disciplina pode privilegiar a avaliação em larga escala, através da aplicação de testes iguais para todos os alunos, o professor de Educação Física, dadas as características da sua disciplina e a assunção da diferença como uma mais-valia, não pode avaliar do mesmo modo. Diríamos mesmo que não pode nem quer. Na disciplina de Educação Física as evidências sobre o desempenho do aluno só podem ser recolhidas através da observação, enquanto o aluno trabalha e aprende, individualmente ou em grupo, na aula.

Esta questão coloca ao professor de Educação Física enormes desafios. Se é verdade que a aprendizagem do aluno pode ser observada de qualquer local onde a aula esteja a decorrer, permitindo ao professor intervir e regular permanentemente essa aprendizagem, também é verdade que essa intervenção resulta da capacidade do professor para focar a sua intervenção na aprendizagem dos alunos e na capacidade de tomar decisões rápidas, com base na sua perceção da situação de aprendizagem e na recolha de evidências pertinentes. Requer que o professor de Educação Física rapidamente identifique detalhes essenciais da situação e, intersetando-os com os objetivos definidos para essa aula, com o conhecimento pedagógico do conteúdo e com o conhecimento do desenvolvimento da aprendizagem de cada um dos alunos, intervenha em tempo útil, com propósito formativo.

O aluno aprende na aula de Educação Física ao mobilizar os seus saberes em ação, individualmente e na interação com o grupo, avaliando constantemente a distância entre os objetivos de aprendizagem e o seu desempenho atual e agindo conscientemente no sentido de diminuir essa distância.

Centramos o nosso estudo em dois pressupostos que adiante justificaremos devidamente: que a avaliação formativa tem um papel central e insubstituível na melhoria e qualidade das aprendizagens; e que a avaliação formativa é essencialmente propósito e efeito. Propósito de melhorar as aprendizagens e efeitos que só podem ser materializados e observados com base em indicadores dessa melhoria.

Baseados nesses pressupostos questionamo-nos como é que os professores de Educação Física e os seus alunos usam a avaliação e as informações por ela reveladas, na perspetiva da melhoria da aprendizagem, e de que forma os seus efeitos se fazem sentir.

Tendo tido oportunidade, em 2002, de estudar os pensamentos e concepções dos alunos e professores sobre a avaliação é agora nossa pretensão analisar as suas práticas, no âmbito da avaliação formativa.

É esse o eixo orientador do estudo que levamos a cabo, cujo desenvolvimento apresentamos nos capítulos seguintes.

A dissertação é composta por cinco partes. A primeira parte da dissertação é constituída por cinco capítulos. No primeiro capítulo, procedemos às necessárias clarificações conceptuais dos conceitos de avaliação formativa e sumativa e das relações que se podem estabelecer entre ambas, revelando o conceito que adotaremos no presente estudo. Também faremos uma revisão dos estudos sobre o impacto da avaliação formativa na melhoria das aprendizagens. No segundo capítulo, apresentamos os quadros teóricos conceptuais onde se sustentam as concepções de avaliação, de onde resgataremos, mais tarde, as referências teóricas que enquadram o nosso estudo, no âmbito das teorias da aprendizagem e do currículo. O terceiro capítulo é dedicado aos papéis que alunos e professores podem adotar no processo de avaliação formativa. Apresentamos também uma revisão dos estudos feitos com o foco nos agentes da avaliação. No quarto capítulo, identificamos e clarificamos conceptualmente as estratégias de avaliação formativa, que adotarão um papel fundamental no desenvolvimento do presente estudo. Aproveitando a oportunidade, fazemos também uma revisão dos estudos feitos sobre o *feedback*, a autoavaliação e a avaliação interpares. O quinto capítulo é dedicado à revisão dos estudos feitos sobre o pensamento dos professores e alunos sobre a avaliação e sobre os estudos desenvolvidos em Educação Física, no âmbito da avaliação formativa.

A segunda parte da dissertação é dedicada ao enquadramento conceptual do estudo, onde são explicitadas as referências teóricas que enquadram o nosso estudo e que resultam no levantamento das questões de investigação que dão forma à problemática.

A terceira parte da dissertação diz respeito aos procedimentos metodológicos adotados, esclarecendo sobre os dispositivos encontrados para dar resposta aos objetivos do estudo.

A quarta parte da dissertação é dedicada à apresentação, análise e discussão dos resultados e é composta por um capítulo que se subdivide em três

subcapítulos. No primeiro subcapítulo, são apresentados os resultados relativos às concepções dos professores, sobre o modo como pensam e dizem fazer a avaliação formativa. No segundo subcapítulo, são apresentados e analisados os resultados sobre as práticas de avaliação formativa dos professores, analisando-as, de uma forma particular, em função das respostas dos alunos, na aula. Analisamos também a coerência, no âmbito da avaliação formativa, entre os discursos dos professores e as suas práticas. No terceiro subcapítulo são apresentados os resultados sobre os efeitos das práticas de avaliação formativa, identificados pelos protagonistas da aprendizagem – os alunos. Analisamos a forma como os alunos se autoavaliam, como percebem a sua aprendizagem e a relacionam com as práticas de avaliação formativa dos seus professores, explorando o complexo mundo da autorregulação. Finalmente, na quinta parte da dissertação elaborámos uma síntese das respostas encontradas e que vão ao encontro dos objetivos do estudo. Serão também tecidas algumas recomendações que poderão servir de orientação a investigações futuras.

1. Avaliação formativa e sumativa

1.1 Algumas clarificações conceituais

The most important purpose of evaluation
is not to prove, but to improve.

(Daniel Stufflebeam, 2007, p. 2)

Scriven (1967) usou pela primeira vez os termos *formativa* e *sumativa* em relação à avaliação, para distinguir os papéis que a avaliação pode adotar na educação ou em qualquer outro campo. O autor definiu ainda avaliação como uma atividade metodológica que consistia em “the gathering and combining of performance data with weighted set of goal scales to yield either comparative or numerical ratings” (p. 40). Scriven criticou fortemente outras visões da avaliação, nomeadamente as de Tyler, orientada para a verificação da concretização dos objetivos previamente definidos, e as de Cronbach quando este criticou os testes com referência a normas, tendo esclarecido que não se pode limitar a avaliação a um dos seus papéis – “the formative evaluation” (p. 41). Efetivamente, foi Cronbach o responsável pela identificação do conceito de avaliação formativa, mas foi Scriven que introduziu este termo no léxico da avaliação onde, se conseguiu manter até aos dias de hoje. No entanto, o conceito de avaliação formativa não se tem mantido o mesmo desde que foi criado por Scriven, nos finais dos anos sessenta do século passado. A avaliação formativa, ainda muito orientada para os resultados nos anos 70 do século passado, tem vindo a evoluir gradualmente, revelando-se mais interativa e mais centrada no processo de ensino e na aprendizagem.

Atualmente, estes termos (avaliação formativa e avaliação sumativa) são usados para descrever os diferentes propósitos com que se usa a avaliação. Usar a avaliação para desenvolver e melhorar o processo ensino-aprendizagem é fazê-lo com um propósito formativo (Brookhart, 2001; William, 2006; Bell, 2007). Pelo contrário, usar a avaliação para expressar ou tomar decisões sobre o resultado final de um processo de aprendizagem é fazê-lo com um propósito

sumativo. A Avaliação formativa tem como propósito a melhoria da aprendizagem e, de uma forma articulada, a melhoria do ensino.

Mas, a avaliação pode assumir várias funções:

- A Avaliação orientadora com funções de diagnóstico e prognóstico curricular didático ou outro, com vista ao planeamento e à construção de um percurso escolar, da responsabilidade do professor;
- A avaliação reguladora com o propósito da melhoria das aprendizagens, utilizando estratégias de recolha de evidências, por parte do professor, e estratégias de auto e heteroavaliação que podem e devem ser orientadas pelo professor, mas cuja responsabilidade se centra no aluno. Visa determinar os novos passos na aprendizagem.
- A avaliação sumativa com propósitos de balanço final, perspetivando a sua realização através do conhecimento do objeto de avaliação e dos referenciais a ele associados.

Independentemente da função, a avaliação assume dois propósitos bem definidos: recolher informações que permitam fazer um balanço das aprendizagens conseguidas; e/ou recolher evidências que permitam estruturar, planear e regular as aprendizagens futuras.

De uma forma simples, mas não menos clara, outros autores (Black & Wiliam, 1998b; Assessment Reform Group [ARG], 2002a, 2002b, 1999; Harlen, 2006) referem-se à 'avaliação das aprendizagens' quando querem evidenciar o seu propósito sumativo (Allal, 1986; Perrenoud, 2001a), de balanço ou certificativo (Cardinet, 1993; Perrenoud, 2001a), retroativo ou retrospectivo (Stufflebeam & Shinkfield, 2007) ou, no que se refere ao contexto escolar, o propósito de classificar e informar a comunidade escolar dos resultados obtidos. Esta avaliação utiliza procedimentos e referenciais perfeitamente estabelecidos, segundo protocolos construídos para o efeito.

Os mesmos autores (Black & Wiliam, 1998b; ARG, 2002a, 2002b, 1999; Harlen, 2006) referem-se à 'avaliação para as aprendizagens' quando querem evidenciar os seus propósitos formativos (Allal, 1986; Perrenoud, 2001a), de orientação do ensino ou regulação das aprendizagens (Cardinet, 1993; Perrenoud, 2001a), pró-ativos, prospetivos ou interativos (Stufflebeam & Shinkfield, 2007). Esta avaliação, ao ter finalidades diferentes da primeira, deverá assegurar procedimentos diferenciados, de acordo com essas

finalidades e envolver o compromisso dos seus intervenientes. Colocar a avaliação nesta segunda perspetiva é assumi-la como uma ferramenta poderosa na melhoria e promoção das aprendizagens (Dochy & McDowell, 1997; Boggino, 2009). É colocar a avaliação ao serviço do ensino, da aprendizagem e das comunidades educativas.

Black e Wiliam (1998b) definem avaliação formativa como aquela que inclui todas as atividades concorrentes para a recolha de informação que possa ser usada para melhorar o ensino e a aprendizagem e para adaptar o ensino e a aprendizagem às efetivas necessidades dos alunos.

De acordo com o ARG (2002a) a avaliação para a aprendizagem deve respeitar dez princípios fundamentais:

Assessment for learning

- is part of effective planning;
- focuses on how students learn;
- is central to classroom practice;
- is a key professional skill;
- is sensitive and constructive;
- fosters motivation;
- promotes understanding of goals and criteria;
- helps learners know how to improve;
- develops the capacity for self-assessment;
- recognises all educational achievement.

(ARG, 2002a, p.2)

Estes dez princípios constituirão um dos eixos estruturais em torno do qual se orientará o presente estudo, facto que motiva algumas considerações sobre os mesmos.

Se a avaliação para as aprendizagens deve fazer parte integrante do plano de ensino e aprendizagem, o processo de planeamento deveria providenciar tanto a alunos como aos professores informação passível de interpretar e verificar o progresso na aprendizagem. Com base nessas informações, o plano deverá ser flexível e ajustar-se para assegurar os objetivos da aprendizagem. O planeamento deverá incluir estratégias para assegurar a compreensão, por parte dos alunos, dos objetivos que deverão perseguir e dos critérios que estarão subjacentes à apreciação do trabalho que desenvolverem. Também

deveria ser planejado o modo como os alunos receberiam *feedback* e o modo como poderiam participar na sua avaliação.

Se a avaliação das aprendizagens deve focar-se no modo como os alunos aprendem, o processo de aprendizagem deve ser o foco de atenção tanto para alunos como para professores quando as evidências são recolhidas e interpretadas. Os alunos deverão estar atentos não só àquilo que aprendem como ao modo como o fazem.

Se a avaliação para as aprendizagens deve ser central na prática em sala de aula, muito do que os alunos e professores fazem na sala de aula poderia ser descrito como avaliação. Aquilo que os alunos dizem ou fazem é observado e interpretado e estabelecem-se juízos de valor acerca do modo como estão a aprender. Estes processos de avaliação são essenciais para uma prática diária e envolvem tanto os alunos como os professores na reflexão, diálogo e tomadas de decisão.

Se a avaliação para as aprendizagens deve ser um fator chave na capacidade profissional do professor, aos professores exige-se que planeiem a avaliação, observem a aprendizagem, analisem e interpretem as evidências da aprendizagem, providenciem *feedback* aos alunos e suportem a sua autoavaliação. Os professores deveriam desenvolver estas competências na formação inicial e contínua.

Se a avaliação para as aprendizagens tem impacto emocional, os professores devem estar alerta para o impacto que comentários e classificações têm na confiança e entusiasmo dos alunos e devem ser construtivos no *feedback* que proporcionam. Comentários focados mais no trabalho do que na pessoa são, nesta lógica, mais apropriados para a aprendizagem e motivação.

Se a avaliação para aprendizagens afeta positivamente a motivação do aluno, a avaliação deve dar enfoque aos pontos fortes, às oportunidades para melhorar e não às falhas dos alunos. A comparação com outros que são mais bem-sucedidos não motiva os alunos e pode levar, inclusivamente à desistência. A motivação pode ser preservada e até aumentada através de métodos de avaliação que promovam a autonomia do aluno e providenciem *feedback* e oportunidade para a autorregulação.

Se a avaliação para as aprendizagens deve promover a compreensão dos objetivos traçados e dos critérios de avaliação, pressupõe que sem a

compreensão e interiorização plena, por parte de professores e alunos, dos objetivos de aprendizagem e dos critérios que servirão de referência à sua apreciação não poderá haver envolvimento consciente no processo de aprendizagem.

Se a avaliação para as aprendizagens deve ajudar os alunos a melhorarem, esta questão pode sublinhar-se como a essência proposicional da avaliação formativa, ganhando relevo não só como ajudar os alunos a melhorarem como o facto de os consciencializar sobre os modos como o podem fazer.

Se a avaliação para as aprendizagens deve encorajar a autoavaliação, um aluno capaz de se autoavaliar conhece os objetivos de aprendizagem, interiorizou os critérios para apreciar o seu progresso e é capaz de, em conformidade, gerir a sua aprendizagem.

Se a avaliação para as aprendizagens deve reconhecer todos os desempenhos de todos os alunos, é uma avaliação positiva que reconhece todos os progressos na aprendizagem, os pontos fortes de cada aluno e também as suas dificuldades específicas, possibilitando a intervenção sobre elas.

Na nossa pretensão para caracterizar a avaliação para as aprendizagens e de forma a complementar a definição feita pelo ARG (2002a) recorreremos a outros autores (e.g. Fernandes, 1997; Gardner, 2006a; Stiggins, 2008; Swaffield, 2011), tendo sistematizado um conjunto de pressupostos que permitiram enquadrar conceptualmente a função formativa da avaliação:

- A avaliação para as aprendizagens deve promover a melhoria da aprendizagem;
- A avaliação para as aprendizagens deve utilizar os procedimentos usados na avaliação para assegurar a validade e a fiabilidade da informação recolhida, tendo em conta o seu propósito fundamental – melhorar a aprendizagem;
- A avaliação para as aprendizagens deve promover a divulgação e compreensão dos objetivos de aprendizagem e dos critérios que permitirão ajuizar a sua concretização;
- A avaliação para as aprendizagens deve fazer parte do processo de ensino, possibilitando aos alunos a compreensão dos objetivos de aprendizagem e a forma como a qualidade dos seus desempenhos será apreciada.

- A avaliação para as aprendizagens deve promover o empenhamento dos alunos na sua aprendizagem e na sua avaliação (Figura 1);
- A avaliação para as aprendizagens deve motivar os alunos a mostrar o que podem e sabem fazer;
- A avaliação para as aprendizagens deve combinar informação variada, incluindo a autoavaliação, para justificar as decisões tomadas sobre a aprendizagem e os desempenhos dos alunos;
- A avaliação para as aprendizagens deve ter em conta critérios de qualidade que reflitam um consenso alargado por parte de todos os intervenientes.

Figura 1 - Avaliação PARA a aprendizagem (adaptado de Harlen, 2006)



Por sua vez, a 'avaliação das aprendizagens' ou avaliação sumativa não assume a pretensão de identificar os 'novos passos da aprendizagem'. Como se pode observar nas figuras 1 e 2, adaptadas de Harlen (2006), a avaliação da aprendizagem é um sistema aberto que termina quando é dada a informação sobre o desempenho enquanto a avaliação para a aprendizagem é um sistema que se autoalimenta das evidências que vai recolhendo e interpretando, projetando, consecutiva e conseqüentemente, novos percursos e passos com vista à melhoria das aprendizagens dos alunos.

Figura 2 - Avaliação DA aprendizagem (adaptado de Harlen, 2006)



Desta forma, poder-se-á depreender que o propósito com que se usa a avaliação, ou o tipo de decisão que se pretende tomar, poderá ser o fator determinante na definição dos passos seguintes: a relevância das evidências a recolher, a delimitação do objeto, o estabelecimento de referenciais com vista à emissão de um juízo de valor, os papéis ou responsabilidades dos intervenientes, a conceção ou seleção das estratégias de recolha de informação, a determinação dos momentos mais adequados, a interpretação das evidências e a comunicação aos interessados.

Por vezes, a avaliação sumativa e a formativa são discutidas como se fossem formas ou tipos diferentes de avaliação quando não o são. São discutidas separadamente devido ao facto de terem propósitos diferentes (Harlen, 2005a; 2005b). Uma mesma informação, recolhida pela mesma via, será chamada de formativa se for usada para melhorar a aprendizagem ou sumativa se for usada para sumarizar a avaliação. Enquanto na avaliação formativa existe um propósito claro e inequívoco quanto à sua utilização (melhoria da aprendizagem), na avaliação sumativa podem coexistir vários, nomeadamente: avaliação interna do progresso dos alunos; informar pais e alunos; informar novos professores sobre o que foi concretizado pelos alunos; certificar ou acreditar a aprendizagem, por parte de uma entidade externa; selecionar ou

recrutar para emprego ou entrada na universidade; e ainda, em certa medida e em conjunto com outras informações, para monitorizar o desempenho de professores ou escolas.

Black e Wiliam (1998a) defendem que o conceito de avaliação formativa não é utilizado na literatura de uma forma consistente porque enquanto alguns autores referem que toda a avaliação realizada em contexto de sala de aula é formativa, outros concordam que a avaliação em contexto de sala de aula pode ser formativa apenas se os alunos usarem essas informações com propósitos formativos. Este último argumento coloca o aluno no papel de protagonista, com autonomia na gestão da sua aprendizagem, considerando que a avaliação é formativa quando lhe providencia informação para a melhoria da sua aprendizagem. O aluno adota, neste contexto, um papel importante. A eficácia da avaliação formativa depende inclusivamente de três fatores: se os alunos conseguem perceber como estão na sua aprendizagem; se os alunos sabem como deveriam de estar na sua aprendizagem, tendo em conta os objetivos de aprendizagem; e se agem no sentido de diminuir esta distância (Biggs, 1998). Na mesma linha de pensamento, Perrenoud (1998), tal como outros autores francófonos (e.g. Abrecht, 1994, Allal, 1986), considera que a eficácia da avaliação formativa se pode ver nos efeitos que esta produz na regulação e, principalmente, na autorregulação das aprendizagens. No entanto, como é o professor que tem a responsabilidade de orientar o ensino e dar suporte à aprendizagem, a avaliação formativa também pode ser observada do ponto de vista do professor: a avaliação que enfatiza a intenção de providenciar *feedback* sobre o desempenho do aluno com vista à melhoria da sua aprendizagem. Mas, Sadler (1998) considera oportuno fazer a distinção entre o *feedback* providenciado aos alunos pelo professor e a informação recolhida e interpretada pelo aluno para avaliar o seu trabalho (autoavaliação), ambas com intenções formativas.

Por esse motivo, adotamos a perspetiva de Brookhart (2001), que considera que a avaliação formativa pode ser observada pelo ponto de vista do professor e do aluno. Do ponto de vista do professor a avaliação formativa tem uma dupla intenção: providenciar *feedback* ao aluno com vista à melhoria da sua aprendizagem e regulação da mesma; e recolher informações que possam ser usadas para orientar o ensino, em função das efetivas necessidades dos

alunos. Do ponto de vista do aluno, a avaliação formativa providencia informações sobre a sua aprendizagem, nomeadamente de cariz diagnóstico, promovendo assim a automonitorização, a autorregulação da aprendizagem e, de uma forma mais global, a autonomia para gerir a aprendizagem. O aprender a autoavaliar-se apresenta-se, neste contexto, como um pilar da avaliação formativa que permite, como referem Alves e Machado (2011), o lançar de um olhar crítico sobre si e sobre os seus progressos, na sua aprendizagem. No entanto, só se consegue essa pretensão se for apoiado em critérios de avaliação ou objetivos de aprendizagem, negociados e apropriados, conduzindo a uma tomada de decisão pertinente e sustentada na base de um referencial interiorizado. Revela-se, portanto, importante que ambos, professor e aluno, possuam uma ideia clara dos objetivos de aprendizagem que constituem a referência principal para a avaliação dos progressos na aprendizagem. Nesta lógica de ideias, alguns autores (Gipps, 1994a; Wiggins, 1998; Brookhart, 2001; Taras, 2005) consideram que nenhum processo de avaliação pode ser desenvolvido sem a emissão de um juízo de valor e esse só pode ser produzido se referenciado a critérios ou objetivos de aprendizagem.

Heritage (2007) aponta quatro elementos chave na avaliação considerada formativa: identificação do desvio, *feedback*, envolvimento dos alunos e progressões de aprendizagem.

Na identificação do desvio em relação aos objetivos da aprendizagem uma avaliação formativa deverá conseguir identificar, não o que o aluno faz hoje, mas o que um aluno conseguirá concretizar amanhã (de acordo com a sua 'zona de desenvolvimento potencial'). De uma forma consentânea, o professor deverá adaptar o ensino, de forma a providenciar o suporte e a orientação com vista a essa concretização.

A avaliação formativa deverá providenciar *feedback* a vários níveis. *Feedback* para o professor sobre o nível dos alunos e suas perspetivas de desenvolvimento, permitindo-lhe planear o ensino; *feedback* para guiar os alunos num processo contínuo de ajustes e adaptações, providenciando novos passos na aprendizagem, com vista aos objetivos, produzindo efeitos na aprendizagem, na motivação dos alunos e no seu conceito de autoeficácia.

Melhorar a aprendizagem, através da avaliação formativa, implica o envolvimento ativo dos alunos na sua avaliação, o desenvolvimento das suas

capacidades de autoavaliação e a compreensão do que necessitam de fazer para melhorar a sua aprendizagem.

Por último, se a avaliação formativa pretende providenciar informação ao professor e ao aluno sobre a aprendizagem, tem de estar intimamente articulada ao processo de desenvolvimento e à progressão na aprendizagem. Dever-se-á ter então uma ideia clara dos novos passos da aprendizagem, do que se espera concretizar e dos progressos que efetivamente estão a ser feitos. O estabelecimento de critérios de sucesso e a sua interiorização por parte dos intervenientes assume, neste âmbito, particular importância, permitindo a observação clara dos progressos na aprendizagem.

Stufflebeam e Shinkfield (2007) resumem da seguinte forma (Quadro 1) a diferença entre a avaliação formativa e a sumativa:

Quadro 1 - Avaliação formativa e avaliação sumativa (adaptado de Stufflebeam & Shinkfield, 2007)

	Formativa	Sumativa
Propósito	Assegurar a qualidade; melhoria.	Proporcionar um juízo de valor sobre o objeto avaliado.
Uso	Guia para a tomada de decisão.	Determinar o sucesso ou insucesso; promover a compreensão sobre o fenómeno avaliado.
Foco	Objetivos da aprendizagem; planos de ação alternativos; implementação de planos.	Projetos concluídos; programas aplicados; produtos; desempenhos.
Função	Providencia <i>feedback</i> para a melhoria.	Informa sobre a qualidade/custo/utilidade/segurança do objeto avaliado.
Orientação	Prospetiva e pró-ativa.	Retrospectiva e retroativa.
Momento	Durante o desenvolvimento das 'operações'.	Depois de concluída a 'operação'.
Plano de avaliação	Flexível; interativo.	Relativamente fixo.
Relatórios	Periódicos; informais, na maioria das vezes.	Cumulativos; comparativos com congéneres; análises custo/benefício.

Apesar destas distinções, a avaliação sumativa e a formativa podem, como veremos adiante, assumir tantas relações estreitas como tensões desnecessárias porque a distinção entre os dois conceitos é teórica e não operatória (Meyer, 1995; Harlen, 2005b; Tara, 2005).

1.2 Relação entre avaliação formativa e sumativa

The key difference between formative and summative assessment is not timing, but purpose and effect.

(Gipps, 1994a, p. 4)

No sentido de clarificar o conceito de avaliação adotado no presente estudo, apresentam-se, de seguida, duas definições.

Avaliação formativa:

The process of seeking and interpreting evidence for use by learners and their teachers, to identify where the learners are in their learning, where they need to go and how best to get there.

ARG (2002a, p.2)

Avaliação sumativa:

The process by which teachers gather evidence in a planned and systematic way in order to draw inferences about their students' learning, based on their professional judgement, and to report at a particular time on their students' achievements.

ARG (2006, p. 4)

Excluem-se do âmbito destas definições as avaliações externas, apesar de haver evidências na literatura de que estas podem produzir impacto tanto no ensino como na avaliação, impacto esse que será abordado no capítulo seguinte.

Se atentarmos nas duas definições acima transcritas e lembrarmos as figuras 1 e 2 adaptadas de Harlen (2006) que apresentamos no subcapítulo precedente, verificamos que a avaliação formativa difere da sumativa, na forma de recolher e interpretar as evidências, na forma como os alunos são envolvidos no processo mas, fundamentalmente, no propósito com que se usam as inferências, proporcionando decisões ou ações subsequentes diferenciadas. Assim, um sistema de avaliação descreve um processo de recolha e interpretação de evidências com um propósito definido à partida. E é precisamente esse propósito que vai determinar as decisões sobre o tipo de

evidências a recolher, a recolha dessas evidências de uma forma sistemática e planeada, os momentos em que ocorre, o envolvimento dos agentes, a interpretação das evidências com base em referenciais adequados, tudo no sentido de emitir um juízo de valor que permita tomar decisões e promover ações com sentido.

Se, como parece consensual, a diferença entre a avaliação formativa e a avaliação sumativa se concentra no propósito com que se usam as evidências e nos efeitos que produzem (Gipps, 1994a; Earl & Katz, 2006; Harlen, 2007; Fernandes, 2007; Swaffield, 2011), poder-se-á questionar, então, que uma evidência, recolhida de uma forma válida para servir um propósito sumativo, pode ser usada, também, para melhorar as aprendizagens?

Black, Harrison, Lee, Marshall, e William (2005) parecem sugerir uma resposta afirmativa a essa questão ao referir que o uso formativo dos testes de avaliação sumativa é uma das práticas consideradas eficazes por parte dos professores, para além do questionamento, *feedback* e autoavaliação, com vista à melhoria da aprendizagem dos alunos.

Harlen (2006) utiliza os princípios da avaliação formativa sistematizados pelo ARG (2002a) para determinar se uma avaliação é verdadeiramente formativa:

A avaliação:

1. Foca-se no modo como os alunos aprendem?
2. É construtiva?
3. Afeta positivamente a motivação do aluno?
4. Promove a compreensão dos objetivos traçados e dos critérios de avaliação?
5. Ajuda os alunos a melhorarem?
6. Encoraja e desenvolve a autoavaliação?
7. Reconhece todos os desempenhos de todos os alunos?

Esta sistematização, e a presença dos princípios enunciados, permitirá reconhecer a avaliação formativa (ARG, 2002a).

Por outro lado, usar a informação recolhida pela avaliação formativa para avaliar sumativamente, ou vice-versa, requer que no percurso da interpretação das evidências e da emissão do juízo de valor se altere a base referencial (figuras 1 e 2). Na avaliação formativa, as evidências podem ser interpretadas em função do progresso demonstrado por um determinado aluno, num trabalho

ou tarefa (interpretação criterial ou ipsativa), sendo os novos passos da aprendizagem decididos em função da demonstração e da qualidade desse progresso. Na avaliação sumativa, as evidências têm de ser interpretadas com referência a critérios de avaliação, iguais para todos os alunos, de forma a poder fazer um balanço sobre as aprendizagens dos alunos e divulgar informações sobre o seu desempenho.

Consideramos, no entanto, que estas questões se situam num patamar epistemológico e que as eventuais tensões, existentes entre a avaliação formativa e sumativa, poderão ser aparentes (Perrenoud, 2001b) e, segundo Taras (2005), artificiais ou mesmo desnecessárias. Bell (2007) argumenta que os propósitos da avaliação, que sistematiza em formativos, sumativos e de accountability, são interdependentes e interativos. Também Harlen (2005b) refere que, em vez de avaliação formativa ou sumativa, deveríamos apenas denominá-las de 'boa avaliação'. A 'boa avaliação' poderá assumir dois propósitos diferenciados, mas estes caminharão, necessariamente lado a lado: suportar e orientar o processo de aprendizagem e suportar e orientar os juízos que os professores fazem sobre os progressos ou níveis atingidos pelos alunos. Na nossa pretensão de diferenciar a avaliação formativa da avaliação sumativa, adotamos a perspetiva de Gipps (1994a) e Earl e Katz (2006), ao considerarem que é o 'propósito' com que se usam as evidências recolhidas por via da avaliação e os 'efeitos' (Gipps, 1994a; Swaffield, 2011) que esta produz na melhoria da aprendizagem que, verdadeiramente, as distingue. Não são os instrumentos usados nem, tão pouco, os momentos em que são aplicadas que determinam os seus propósitos. A determinação dos momentos, dos intervenientes, dos instrumentos e da informação a recolher decorre do propósito. Nesta perspetiva, a avaliação formativa e sumativa não se podem confundir uma com a outra. É portanto a dimensão 'propósito' que as diferencia, e nessa perspetiva corroboramos a opinião de Fernandes (2007) de que é efetivamente uma questão epistemológica. Não se consegue servir simultaneamente um propósito formativo e sumativo.

Contudo, consideramos que as evidências recolhidas num determinado momento, com um determinado propósito podem, noutra contexto ou momento, ser recuperadas e reinterpretadas (por via de outros referenciais) para servir um

propósito diferente. Mas, nesse caso, mesmo reutilizando as mesmas evidências, os propósitos são efetivamente diferentes.

Pode ser discutida a ideia de que as questões epistemológicas determinam, de uma forma coerente, as questões metodológicas e, nessa perspectiva, os métodos usados para recolher evidências com um determinado propósito não devem, até por uma questão de validade, ser usadas, visando um propósito diferente. Contudo, principalmente quando o propósito é formativo, estamos convictos de que todas as evidências, que possam ser usadas ou reinterpretadas com vista à melhoria da aprendizagem e produzam efeitos nesse sentido, são válidas, independentemente do método usado para as recolher.

1.3 O impacto da avaliação na melhoria das aprendizagens

Crooks (1988) afirma que a avaliação na sala de aula influencia a aprendizagem dos alunos de muitas formas. O autor considera, inclusivamente, que a avaliação é “one of the most potent forces influencing education” (p. 467). Salienta, no entanto, que, à exceção do final do ano ou do percurso escolar onde se torna necessário avaliar para certificar os resultados de um aluno no termo da sua formação, não se encontram justificativas para a utilização da avaliação com estes propósitos. A questão que se coloca é se a avaliação sumativa produz consequências indesejáveis na maioria dos estudantes ou se se poderá encontrar na sua utilização efeitos não só desejáveis, como significativamente formativos.

Tal como é sugerido por vários autores (Gipps, 1994b; Black, 1998; Brookhart, 2001; Bell, 2007), a avaliação formativa e a avaliação sumativa são, comumente assumidas como duas propostas diferentes e com objetivos divergentes. No entanto, como Brookhart (2001) salienta, os bons alunos integram estas duas vertentes da avaliação, utilizando, de uma forma formativa, todas as informações decorrentes da avaliação, seja sumativa ou formativa, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida ou como informação que usarão para solucionar eventuais problemas futuros.

Black e Wiliam (1998b) demonstraram como a avaliação informal quando conduzida eficazmente, aliada a um *feedback* construtivo, produz melhorias acentuadas no aproveitamento dos alunos. Também é aceite, por outros autores (e.g. ARG, 1999), que a avaliação formativa, de uma forma global, e o *feedback*, em particular, são fundamentais e que o seu desenvolvimento deverá merecer uma atenção especial tanto dos investigadores em ensino e aprendizagem como ao nível das decisões políticas. A avaliação poderá constituir-se como uma ferramenta poderosa na promoção da aprendizagem. No entanto, ressalva-se que esta avaliação deve ser usada da forma correta, pois não há evidências científicas que demonstrem que por aumentar o número de testes formativos se melhore a aprendizagem (Black & Wiliam, 1998a; ARG, 1999). O foco deverá centrar-se no desenvolvimento da capacidade de uso, por

parte do professor, das evidências da avaliação como componente fundamental do ensino e da promoção da aprendizagem dos alunos e, naturalmente dos seus resultados escolares. No entanto, a investigação mais recente revela que o sucesso na aprendizagem ocorre quando os alunos conseguem gerir a sua própria aprendizagem, quando conhecem, compreendem e perseguem objetivos, quando conhecem e compreendem os critérios que permitirão interpretar o seu sucesso e quando estão motivados e possuem as capacidades para atingir esse sucesso. Estas são, na essência, os aspetos determinantes para uma aprendizagem com sucesso e com significado (ARG, 1999; Perrenoud, 2001a, 2001b).

Harlen (2007b), ao afirmar que o propósito da avaliação formativa é imprimir um impacto positivo no ensino e na aprendizagem, considera que esta só poderá ser verdadeiramente eficaz se esse propósito for concretizado. Ressalva que a avaliação formativa pode ter um impacto negativo se os procedimentos forem aplicados de uma forma mecânica, perdendo de vista o seu propósito formativo. É o que acontece por exemplo quando os comentários fornecidos pelo professor sobre um trabalho realizado pelo aluno não fornecem o *feedback* necessário para melhorar ou corrigir o erro. Efetivamente, no estudo levado a cabo por Smith e Gorard (2005), apesar das condições particulares da sua aplicação e independentemente do facto de não ter sido apreciada a qualidade do *feedback* transmitido, as conclusões salientam uma clara evidência: entre a avaliação sumativa (atribuição de classificações sem comentários) e a avaliação formativa (*feedback* através de comentários), esta última revelou-se notoriamente ineficaz, no que respeita ao progresso dos alunos e, marcadamente impopular. Foram organizados quatro grupos distintos de 26 alunos cada, em função de avaliações anteriores e recomendações dos professores quanto ao aproveitamento. Destes quatro grupos, três continuaram a usufruir da política de avaliação das escolas, nomeadamente a atribuição de classificações com o mínimo possível de comentários associados. Ao quarto grupo não foi atribuída qualquer classificação, expressando-se a avaliação através do recurso comentários escritos, de modo a tornar o momento de avaliação um momento de aprendizagem.

Tal como foi argumentado em Smith e Godard (2005), será necessário proceder à recolha de informação adicional sobre os alunos em áreas onde, segundo

esses autores, pesquisas recentes demonstram a existência de uma relação direta ou indireta com a aprendizagem. Essas áreas incluem, para além do gênero e da idade: a motivação e atitudes face à escola (incluindo sentimentos de pertença à escola e a relação professor-aluno), à aprendizagem e à disciplina lecionada (incluindo o autoconceito de competência na disciplina); condicionantes familiares como ocupação, habilitações académicas e profissão dos pais, grupo étnico, número de elementos do agregado familiar, recursos financeiros e educacionais; estratégias para a aprendizagem; e o esforço e empenhamento que estão preparados para investir no trabalho.

No estudo que realizou com 132 alunos, do 5º e 6º ano, Butler (1988) verificou que quando era fornecido *feedback* descritivo, juntamente com classificações, os alunos tinham tendência a fixarem-se nas classificações e a esquecer os comentários. As evidências do seu estudo mostraram que quando é apenas fornecido *feedback* descritivo, os professores têm tendência a ser mais cuidadosos no comentário providenciado, dando pistas efetivas sobre como melhorar. Quando atribuem classificações e comentários têm, em contrapartida, tendência a negligenciar o conteúdo do comentário. Butler (1988) concluiu também: o grupo que recebeu apenas classificações obteve resultados similares ao grupo que recebeu comentários e classificações; apenas o grupo a quem foram proporcionados comentários mostrou melhorias efetivas na aprendizagem.

Parecendo, à primeira vista, que os resultados obtidos por Smith e Godard (2005) e por Butler (1998) são, em certa medida, contraditórios, Black (2007) veio esclarecer que a questão central está nos comentários e não na ausência de classificações. Se os comentários devem fazer parte do diálogo de aprendizagem, devem identificar e dar orientações precisas sobre o que deve ser feito com vista à melhoria.

Para além dos estudos já referidos, existem outros estudos que salientam os ganhos na aprendizagem produzidos por efeito direto das estratégias de avaliação formativa. Black e Wiliam (1998b) identificaram fortes evidências de que a utilização de estratégias de avaliação formativa produz ganhos substanciais na melhoria da aprendizagem dos alunos. Apresentam-se de seguida algumas dessas evidências recolhidas em estudos com validade ecológica:

O recurso a estratégias de autoavaliação, através da compreensão e interiorização dos objetivos de aprendizagem e dos critérios para a sua apreciação e da escolha e utilização por parte dos alunos de tarefas facilitadoras dessa autoavaliação, produzem ganhos substanciais na melhoria da aprendizagem dos alunos (Fontana & Fernandes, 1994). Os estudos levados a cabo por Schunk (1996) revelam, no entanto, que a explicitação e interiorização dos objetivos de aprendizagem, sem a posterior utilização sistemática de estratégias de autoavaliação, não produzem por si só, pelo menos na mesma dimensão, ganhos na melhoria da aprendizagem dos alunos.

A eficácia do feedback na melhoria da aprendizagem depende mais da sua qualidade e das oportunidades de aprendizagem a ele associadas do que apenas da sua presença ou ausência (Butler, 1988).

O recurso a estratégias de avaliação interpares e através do desenvolvimento de competências reflexivas entre os alunos sobre o seu trabalho e o dos companheiros produz melhorias efetivas na sua aprendizagem (Frederiksen & White, 1997; Black & Wiliam, 1998b; Butler & Hodge, 2001)

O papel dos alunos na avaliação formativa, implícito em alguns estudos e explícito quando o estudo incluiu a autoavaliação, assume uma importância fundamental na melhoria da aprendizagem (Brookhart, 2001; Crooks, 1988; Perrenoud, 1993).

Black e Wiliam (1998b) concluíram que os esforços para reforçar a avaliação formativa produziram ganhos significativos na aprendizagem, ganhos estes medidos através da comparação da média dos testes alcançados pelos alunos envolvidos nestes estudos e os resultados obtidos por grupos de controlo. Verificaram, inclusivamente, que as diferenças nas médias eram substancialmente maiores em alunos que registavam maior insucesso e mesmo em alunos com dificuldades de aprendizagem.

Um estudo levado a cabo por Wiliam, Lee, Harrison e Black (2004) veio reforçar essas evidências: após um período de seis meses de formação e planeamento da avaliação formativa, 24 professores de matemática e ciências puseram em prática esses planos e, tomando por referência o desempenho anterior, verificaram que o reforço da avaliação formativa teve um efeito positivo no desempenho global dos seus alunos.

A investigação demonstrou ainda que o desenvolvimento da aprendizagem através da avaliação depende dos seguintes fatores chave (Black & Wiliam, 1998a):

- Dar *feedback* efetivo aos alunos;
- O envolvimento efetivo dos alunos na sua aprendizagem;
- A adequação e ajuste do ensino em função das evidências da avaliação;
- O reconhecimento da influência que a avaliação tem na autoestima e motivação dos alunos, sabendo que ambas têm uma influência crucial na aprendizagem;
- A necessidade dos alunos de se autoavaliarem, de identificarem as suas necessidades e fragilidades e saberem como melhorar.

Ao mesmo tempo, identificaram-se algumas tendências inibitórias deste processo (Black & Wiliam, 1998a; Fernandes, 2005; Harlen, 2006):

- A tendência dos professores de avaliarem a quantidade de trabalho em detrimento da qualidade de trabalho;
- A grande atenção dada à classificação em vez de providenciar informação conducente à melhoria dos problemas identificados (*feedback*). Este aspeto provoca uma baixa acentuada da autoestima dos alunos;
- Uma grande tendência para comparar alunos entre eles, facto que desmoraliza aqueles que apresentam maior insucesso;
- O facto de, usualmente, os professores não saberem muito sobre as efetivas necessidades dos seus alunos.

Boston (2002) demonstrou que os alunos que compreendem os objetivos e os critérios de avaliação e têm oportunidade de refletir sobre o seu trabalho revelam uma melhoria mais acentuada na aprendizagem do que aqueles que não tiveram acesso a essas oportunidades.

Black e Wiliam (1998b) avançam mesmo várias estratégias no sentido de promover a avaliação formativa que podem passar por:

- Incentivar os alunos a discutir, expressar e partilhar, a pares ou em grupo, o seu pensamento sobre uma questão ou tópico;
- Apresentar várias respostas possíveis para um mesmo problema;
- Solicitar aos alunos a escrita de determinados conceitos ou vocabulário, antes e depois da instrução, verificando discrepâncias e melhorias;

- Solicitar aos alunos que resumam o essencial de uma discussão ou leitura;
- Entrevistar os alunos sobre o modo como resolveriam determinados problemas.

Dão ainda as seguintes sugestões que podem ser interpretadas do seguinte modo:

- Pequenos testes frequentes são preferíveis aos longos e menos frequentes;
- Novas aprendizagens deveriam ser testadas num curto espaço de tempo;
- Portefólios ou recolhas diversas sobre o trabalho dos alunos podem ser usados formativamente se alunos e professores forem anotando as melhorias que se forem registando ao longo do tempo.

A avaliação formativa está intimamente relacionada com as práticas de ensino. Os professores precisam de considerar o modo como as suas atividades e instrumentos de avaliação dão suporte aos objetivos de aprendizagem e permitem aos alunos comunicar aquilo que aprendem e o modo como aprendem e usar essa informação para melhorar a aprendizagem e o ensino (Boston, 2002).

Surge, no entanto, uma questão: de que forma os professores lidam com a relação, entre avaliação sumativa e formativa? Será que os dados fornecidos pela avaliação sumativa podem ser usados para melhorar a aprendizagem?

Sustentados nestas questões, Struyf, Vandenberghe e Lens (2001) procuraram verificar o tipo de *feedback* que era dado pelos professores sobre a prestação dos seus alunos em testes de avaliação sumativa. Baseados nos dados fornecidos pelas 54 entrevistas e 78 questionários que aplicaram a professores de alemão (língua materna) e matemática, verificaram que os professores utilizam três tipos de práticas na decorrência da aplicação dos testes de avaliação sumativa: ou não organizam quaisquer discussões sobre os testes, limitando-se a entregá-los aos alunos (25% dos professores), justificando a sua atitude com a falta de tempo; ou fazem a correção após a entrega dos testes, limitando-se a disponibilizar as respostas corretas (37% dos professores); ou organizam aulas específicas para a discussão das questões colocadas nos testes, levando os alunos a compreenderem os erros cometidos (38% dos professores).

Na mesma linha de ideias, Butler e Hodge (2001), no seu estudo sobre o impacto da avaliação sumativa em Educação Física, concluíram que o uso da

avaliação sumativa só produz ganhos efetivos na melhoria da aprendizagem, quando aliada a um *feedback* de qualidade.

Num estudo levado a cabo por Sadler (1998) e posteriormente retomado por Brookhart (2001), foi evidenciada a relação existente entre a capacidade de autoavaliação e a obtenção de melhores resultados escolares. O que parece transparecer destes estudos é o facto dos bons alunos recorrerem a esse tipo de estratégias de autoavaliação como forma de apreciação da sua aprendizagem.

Black e Wiliam (1998b) foram mais além, salientando que as crenças dos alunos sobre a sua própria capacidade de aprendizagem podem, de facto, influenciar o seu desempenho. Apesar de considerarem que o envolvimento deliberado e consciente dos estudantes em atividades de autoavaliação não é comum, consideram que eles têm a capacidade de se autoavaliar, por sua própria iniciativa, e conseguem estabelecer comparações entre os seus desempenhos e os indicados como referência.

Ao analisar o impacto da avaliação sumativa, nomeadamente da avaliação externa, Atkin, Black e Coffey (2001) e Harlen (2007a) argumentam que, numa primeira fase, verifica-se uma melhoria na aprendizagem dos alunos, mas numa fase posterior essa melhoria vai-se esbatendo gradualmente, provocando, inclusivamente efeitos negativos na aprendizagem. Sobre o impacto das avaliações externas (exames) estes autores revelam duas visões diferenciadas. Uma que considera que a avaliação sumativa externa providencia um incentivo para alunos e professores para melhorarem o seu desempenho. O conhecimento público dos resultados faz, segundo esta visão, com que as escolas compreendam que têm de mostrar melhorias contínuas no seu desempenho (princípio de Demming ou princípio da melhoria contínua). Este facto pode ser, na visão de alguns, benéfico para os alunos, pois aumenta as expectativas e poderá conduzir à melhoria do suporte que lhes pode ser providenciado. Outra visão demonstra que a avaliação sumativa externa e os testes aplicados na avaliação sumativa interna são motivadores apenas para os alunos que conseguem antecipar o seu sucesso. Para os alunos com insucesso cria-se um ciclo vicioso: o insucesso registado no teste gera uma quebra acentuada na sua autoestima e, posteriormente, uma quebra no esforço e empenhamento que colocam nas aprendizagens, produzindo novos insucessos

e um aumento progressivo de um autoconceito negativo e desmotivação crescente. Como foi observado no estudo que tivemos oportunidade de levar a cabo (Araújo, 2002) a situação de insucesso tornar-se-ia, na perspetiva do aluno, uma inevitabilidade incontornável, gorando qualquer expectativa de sucesso futuro. Atkin et al. (2001) e Harlen (2007a) também revelam que a melhoria obtida nos resultados, apenas numa primeira fase, pode ser atribuída mais ao facto dos alunos e professor ficarem familiarizados com os testes do que a efetivas melhorias das aprendizagens. As classificações obtidas pelos alunos nesses testes melhoram quando a instrução começa a privilegiar o conteúdo e a estrutura desses testes, treinando-se o aluno para a realização do mesmo e não para a prossecução dos objetivos de aprendizagem. Para além disso, os resultados obtidos no teste não mostram ao professor onde os seus alunos falharam e, mesmo que o mostrassem, já não nada poderia fazer para mudar a situação. Como refere Stiggins (2008), a classificação obtida num exame é apenas um sintoma da presença de aprendizagem e não a definição da sua qualidade.

Estas e outras evidências colocam questões sobre a validade da avaliação sumativa externa no que respeita à melhoria das aprendizagens e questionam o facto de os testes cobrirem apenas uma parcela muito pequena dos objetivos de aprendizagem (Harlen, 2007a).

Independentemente da pertinência da utilização da avaliação sumativa externa no âmbito da 'accountability' (Afonso, 2011), não há evidências do seu impacto positivo na melhoria efetiva das aprendizagens dos alunos se não for dado um *feedback* efetivo sobre as mesmas.

Harlen e Crick (2002) produziram uma extensa revisão da literatura, sistematizando as evidências do uso da avaliação sumativa na aprendizagem dos alunos. Dessa sistematização, salientam-se os resultados mais significativos:

- Quando os professores colocam a tónica do seu ensino na preparação para os exames ou testes, adotam um estilo de ensino centrado na transmissão de conhecimentos, favorecendo os alunos que preferem estudar desse modo e desfavorecendo e baixando a autoestima dos alunos que preferem experiências de aprendizagem mais dinâmicas;

- A utilização regular de testes sumativos reforça a baixa autoestima dos alunos com desempenhos mais fracos;
- Os alunos têm a percepção de que os testes apenas avaliam uma pequena parcela daquilo que são capazes de fazer;
- Os alunos não gostam de exames e mostram grandes níveis de ansiedade (particularmente as raparigas) e preferem outras formas de avaliação;
- Os professores têm um papel fundamental no esforço que os alunos empreendem nas suas atividades de aprendizagem;
- O *feedback* assume um papel importantíssimo na aprendizagem;
- O *feedback* que é orientado para o aluno (ego) em vez da tarefa influencia o esforço que o aluno empreende em futuras aprendizagens e orienta-o para o desempenho imediato e não para o desenvolvimento dos objetivos de aprendizagem;
- A orientação para os objetivos de aprendizagem tem íntima relação com o esforço e a autoeficácia.
- Um sistema de avaliação que se centre nas avaliações sumativas produz alunos com uma forte motivação extrínseca, orientada apenas para as classificações obtidas.

Foi referido atrás, o papel e importância da motivação no processo de aprendizagem. Por existirem evidências de que a avaliação, formativa ou sumativa, pode afetar tanto positiva como negativamente a motivação e, conseqüentemente, a aprendizagem, revela-se importante recuperar neste capítulo essa questão.

A motivação para a aprendizagem é o 'motor' que propulsiona o ensino e a aprendizagem (Stiggins, 2008). O mesmo autor refere que os professores podem potenciar ou destruir mais depressa a motivação para aprender através do uso da avaliação do que através de outras formas ao seu dispor.

Existe uma clara distinção entre motivação intrínseca e extrínseca. Quando falamos de motivação para aprender estabelece-se uma diferença entre o processo de aprendizagem ser ele próprio a fonte de motivação ou os ganhos, derivados da aprendizagem, serem a força motriz dessa motivação (Harlen, 2007a). Por outras palavras, na motivação extrínseca os benefícios sobressaem do resultado, dos níveis atingidos na aprendizagem, mas não estão relacionados com o que é aprendido: a aprendizagem revela-se um meio para

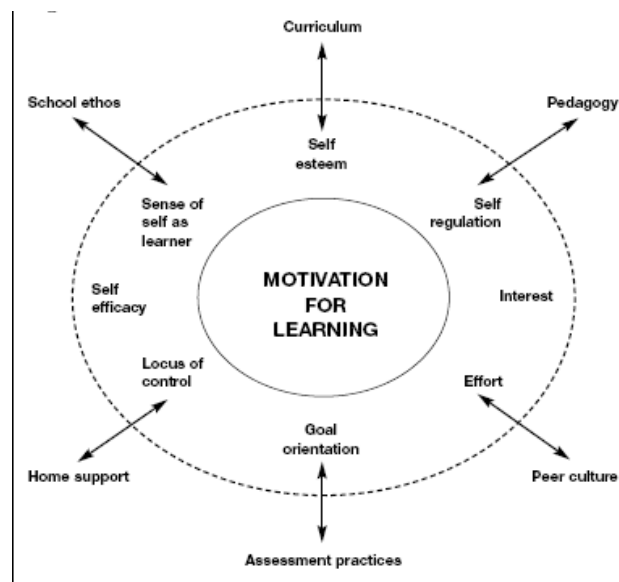
atingir um fim. Na motivação intrínseca, por outro lado, os alunos descobrem a satisfação no próprio desenvolvimento das competências.

A motivação intrínseca é considerada a ideal, pois leva ao desejo de aprender mais e mais, enquanto na motivação extrínseca o aluno é levado a aprender, motivado apenas pela recompensa (certificados, classificações ou prémios). Quantos professores não ouviram já os seus alunos dizer: “Professor(a) isso conta para a nota?” Esta situação decorre do facto dos alunos serem constantemente lembrados da necessidade de passarem de ano ou terem ‘boas notas’, em vez de serem alertados para a utilidade e interesse do que está a ser aprendido.

‘Intrínseca’ e ‘extrínseca’ são descrições globais das formas de motivação, mas para se compreender e promover a motivação intrínseca há que considerar as várias componentes da motivação para a aprendizagem: interesse, orientação para os objetivos da aprendizagem, locus de controlo, autoestima, autoeficácia e autorregulação.

Ao contrário do referido por Stiggins (2008), o ARG (2002b) demonstrou que as práticas de avaliação são apenas um dos fatores que podem influenciar a motivação para aprender (figura 3).

Figura 3 - Fatores que influenciam a motivação para aprender (ARG, 2002b, p.3).



Contudo, Stiggins (2008) argumenta que os benefícios emocionais decorrentes da avaliação para as aprendizagens não podem ser ignorados. E acrescenta:

Our aspiration in assessment FOR learning classrooms is to keep students feeling in control of their own learning success. We want them confident that they will succeed if they try. We want to promote hope – we don't want our students giving up in hopelessness.

Stiggins (2008, p.37)

2. Quadros Teóricos Referenciais

2.1 Paradigmas e concepções de avaliação

Muito embora Guba e Lincoln (1989) argumentem que a evolução do conceito de avaliação e dos seus significados não se podem dissociar dos momentos e contextos históricos e socioeconômicos que os fizeram emergir, corroboramos da opinião de Figari (2007) quando diz que efetivamente não se podem apontar verdadeiros períodos no domínio da avaliação, se tomarmos em consideração o facto de, ainda hoje, coexistirem práticas de avaliação que estão sustentadas em vários paradigmas ou concepções. Contudo, ao analisarem a evolução do conceito de avaliação e dos seus significados, vários autores (Fernandes, 1997, 2005; Figari, 2007; Guba & Lincoln, 1989, 1994; Nevo, 1985; Serpa, 2010; Stufflebeam & Shinkfield, 2007) consideram que esta não se pode desarticular da evolução das correntes de pensamento no âmbito das ciências sociais e humanas, em geral, e da sociologia, psicologia social e ciências em educação, em particular.

Cada um dos paradigmas pode ser sintetizado através das respostas dadas às questões ontológicas, epistemológicas e, naturalmente metodológicas (Fernandes, 1997; Guba & Lincoln, 1994). Não cabendo, no entanto, no âmbito deste trabalho traçar o percurso histórico-diacrónico da evolução do conceito de avaliação, o que, aliás, como referimos atrás, poderia constituir uma empresa não só difícil como cientificamente discutível, serão apresentados, no quadro das transformações da modernidade, os paradigmas e modelos de avaliação por via das suas ideias unificadoras e das molduras conceptuais que os geraram e, também, dos motivos que desencadearam posteriores críticas por parte da comunidade científica. Apesar de poder ser considerado um tipo de abordagem discutível, será a partir das definições matriciais do próprio conceito de avaliação, dos trabalhos marcantes de determinados autores ou movimentos de ideias inerentes a cada paradigma, que serão ilustradas essas visões unificadoras.

Esta nossa pretensão tem como objetivo poder, mais adiante, enquadrar teórica e conceptualmente o nosso estudo.

2.1.1. Avaliar é medir

É inquestionável que a avaliação é herdeira do exame (Machado, 2013) e surgiu, como corpo de conhecimento, da necessidade de medir com rigor e isenção, no âmbito do paradigma positivista (Berlak, 1992; Fernandes, 1997, 2005; Guba & Lincoln, 1994). Identificada como uma mera questão técnica, a sua ação reduzia-se à construção e aplicação de testes. Esses testes permitiriam medir com rigor matemático os conhecimentos adquiridos e quantificar, ordenar e comparar. Foi, aliás a dimensão quantitativa da ‘medida’ que constituiu a ideia unificadora em torno do conceito de avaliação.

Nas primeiras décadas do século XX, com o emergir de conceitos como a eficiência e standardização nos meios produtivos, também os responsáveis pela educação procuraram a fabricação da eficiência escolar, através do controlo normativo e da standardização, assumindo os testes e a medida que proporcionavam uma forma de assegurar aquilo que era considerado uma aprendizagem eficiente e competitiva.

A função da avaliação é, no âmbito do paradigma psicométrico, medir para classificar, selecionar ou ordenar, privilegiando a quantificação dos resultados. Acredita-se que é possível e procura-se, de uma forma quase obsessiva, a objetividade, a capacidade de generalização e comparação dos resultados obtidos e a neutralidade do avaliador. É aquilo que Meyer (1995), ironicamente, denomina como “le mythe de l'immaculée perception” (p. 10).

Apesar do surgimento de contramovimentos, nomeadamente na sequência das ideias de John Dewey, sobre o carácter complexo e múltiplo do pensamento, o uso da avaliação como medida e dos testes standardizados com referência à norma, aplicados em larga escala, floresceram, assim como a procura incessante por uma pretensa objetividade. De facto, ainda nos dias de hoje esta obsessão pela objetividade e pela crença de que nos podemos despir da ‘fragilidade humana e social’ se faz sentir, confundindo-se subjetividade com arbitrariedade, como se de sinónimos se tratasse. É aquilo que Pacheco (1998, p.115) denomina de “ciladas do objetivismo”.

2.1.2 A avaliação dos objetivos

Evaluation is the process of determining to what extent the educational objectives are actually being realized.

(Tyler, 1950, p.69)

Foi num contexto socioeconómico onde imperava o Taylorismo, baseado na divisão e na parcialização das tarefas, e no advento da chamada ‘pedagogia por objetivos’, com os trabalhos de Tyler, Madaus e Bloom, que a avaliação orientada por objetivos surgiu, no início dos anos 30, do século XX. Efetivamente, foi Tyler que introduziu no léxico da avaliação o termo ‘educational evaluation’, sendo por isso chamado de ‘pai’ da avaliação educacional (Guba & Lincoln, 1989; Meyer, 1995). A sua abordagem centrava-se na definição de objetivos claros que serviria como base para o desenvolvimento do currículo, atomizando-o, e da avaliação. Fernandes (2005) chama-lhe “a avaliação como descrição”, pois, segundo ele, “não se limita a medir, indo um pouco mais além, descrevendo até que ponto os alunos atingem os objetivos” (p.57).

Estas ideias podem ser associadas ao paradigma neopositivista identificado por Guba e Lincoln (1994), em virtude do enfoque dado aos produtos da aprendizagem e ainda pelo facto de prevalecerem as questões técnicas e descritivas, associadas ao conceito de avaliação. A pedagogia por objetivos foi também utilizada como modelo de construção de referentes, de modo a que a avaliação, ainda, de certa forma, sinónimo de medição, se tornasse numa verificação e controlo de resultados predeterminados.

A grande crítica apontada pela comunidade científica, convergia, precisamente no facto de não se perspetivar a avaliação do processo. Centrada unicamente nos resultados ou nos produtos da aprendizagem, e na comparação com os objetivos definidos o início do processo, deixaria muito pouca margem para a avaliação do processo de aprendizagem e para a implementação de potenciais alternativas, no caso do insucesso se registar.

2.1.3 Avaliar é formular um juízo de valor [sobre o mérito ou valor] com vista à tomada decisão.

(...) providing information for decision making
(Cronbach, 1963, p.71)

(...)The systematic assessment of the worth or merit of
an object. (Joint Committee on Standards for
Educational Evaluation, 1981, p.12)

Da necessidade de colmatar algumas fragilidades identificadas anteriormente, apesar de se manterem ainda as funções técnicas e descritivas das gerações antecedentes, o enfoque passa a situar-se na formulação de um 'juízo de valor' sobre o valor ou mérito do objeto avaliado e, por outro lado, na questão da avaliação poder servir como suporte à tomada de decisão. Se a avaliação orienta a tomada de decisão, a questão da finalidade ganha relevo.

É a partir dos anos 60 do século XX, primeiro como contraponto à aplicação de testes estandardizados com referência à norma, observado nos trabalhos de Cronbach em 1963 e, posteriormente, como crítica à avaliação dos resultados como objeto privilegiado de avaliação, que surge a distinção entre avaliação formativa e sumativa (Scriven, 1967), providenciando à avaliação a assunção de papéis diferenciados, de acordo com a sua finalidade.

Nesta perspetiva, os critérios de avaliação e o seu estabelecimento assumem um papel importante como referenciais para a apreciação do 'valor ou mérito' de um objeto de avaliação.

A avaliação formativa, apesar de ainda muito centrada nos resultados e ainda muito associada a uma questão técnica e metodológica, orienta-se já para o desenvolvimento e melhoria das aprendizagens. Depois da introdução da noção de avaliação formativa surge uma difusão alargada de um conjunto de funções que podiam ser associadas à avaliação, particularmente em redor de um esquema temporal do 'antes – durante - e depois'.

2.1.4 Avaliar é um processo de construção social que visa a melhoria

The process of seeking and interpreting evidence for use by learners and their teachers, to identify where the learners are in their learning, where they need to go and how best to get there.

ARG (2002b, p.2)

Guba e Lincoln (1994) identificaram o paradigma 'construtivista' que, segundo Fernandes (1997), pode, por sua vez, ser associado ao paradigma 'contextual' identificado por Berlak (1992). Com a evolução das ciências sociais e humanas, das teorias de aprendizagem e das teorias do currículo e sem poder esquecer a questão dos novos enquadramentos político-sociais e educativos da escola e da democratização do ensino, a avaliação é observada como um meio privilegiado para orientar, conduzir, melhorar e regular as aprendizagens. Uma ideia fundamental ressalta dentro desta perspectiva: todo conhecimento constitui uma construção que o sujeito faz a partir das interações com o mundo físico e social do seu contexto. O processo de construção do conhecimento é mediado pelo professor e inicialmente é importante que se conheçam as concepções dos alunos para que nelas se possa ancorar o processo do seu ensino.

Centrados na multiplicidade dos significados (Fernandes, 1997), na aceitação da diferença, conscientes de que a aprendizagem, tal como o conhecimento, se constrói de forma singular pelos seus intervenientes e nas relações que estabelecem entre eles, a avaliação não pode deixar de acompanhar esses princípios, ideias e concepções. Motivado pelo novo papel da escola, também o professor passa a assumir o papel de elemento mediador (facilitador e catalisador) da interação entre o aluno e o conhecimento socialmente construído, cabendo a ele a função de criar as condições mais favoráveis à aprendizagem do aluno.

A avaliação assume-se integrada no processo de ensino e aprendizagem, é partilhada e a sua vertente formativa é a privilegiada. Avaliar é criar oportunidades de autorreflexão.

2.1.5 Avaliação formativa – Muitos conceitos um mesmo propósito

Apesar de centrada no propósito da melhoria das aprendizagens, a avaliação formativa regista uma grande proliferação de conceitos, resultantes do contributo de vários autores no aprofundamento que fazem do próprio conceito de avaliação formativa e no enfoque que dão a um ou outro aspeto que relevam como essencial.

Um dos conceitos que encontramos foi o de ‘avaliação alternativa’ (e.g., Gipps & Stobart, 2003; Méndez, 2002), fundamentando-o no contraponto à avaliação baseada em exames ou outro tipo de instrumentos estandardizados e considerando-a como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com o termo ‘avaliação autêntica’, popularizado por Wiggins (1998), a avaliação aparece articulada à avaliação do desempenho (porque pede para fazer), é contextualizada, permite o transfer para os contextos reais, contribui para o desenvolvimento de competências e para o uso funcional dos saberes, exige a colaboração com os pares, as tarefas assentam em estratégias cognitivas e metacognitivas, englobando a autoavaliação, e a apreciação das respostas assenta em várias informações fornecidas por múltiplos critérios.

Marzano, Pickering e McTighe (1993) também abordam a questão da autenticidade na avaliação quando, sustentados num modelo específico de ensino e aprendizagem - “Dimensions of Learning Instructional Model”- apresentaram o conceito de “performance assessment” (p.16), que traduziremos como avaliação do desempenho, que associa muitas das características da ‘avaliação alternativa’ e da ‘avaliação autêntica’. Apesar de não rejeitarem a aplicação de testes, consideram que há resultados da aprendizagem que não podem ser adequadamente avaliados com recurso a esses formatos convencionais. A performance ou desempenho pode, nesta perspetiva, ser associada ao conceito de competência, pois requer o uso e a mobilização de saberes e habilidades no desempenho de tarefas significativas. O desempenho é avaliado com recurso à observação ‘naturalista’, sustentando-se a avaliação em critérios compreendidos e intimamente articulados ao ensino e à aprendizagem.

A 'avaliação formadora', termo introduzido por Nunziati (1990), releva os efeitos da avaliação formativa nos efeitos de autorregulação.

Earl e Katz (2006), retomam este conceito e, para além dos conceitos de 'avaliação das aprendizagens' e 'avaliação para as aprendizagens' já usados anteriormente por outros autores anglo-saxónicos (e.g., Black & William, 2006; Gardner, 2006a, 2006b; Harlen, 2006), elegem o termo 'avaliação como aprendizagem', para darem enfoque às estratégias metacognitivas do aluno, como forma sustentada de melhorar a sua aprendizagem. A avaliação assume-se como uma competência a desenvolver e como uma meta pedagógica.

Independentemente do termo usado, queremos salientar aquilo que, para nós, consubstancia a avaliação formativa - o seu propósito e os seus efeitos. A avaliação só poderá ser formativa se visar a melhoria da aprendizagem e se, conseqüentemente, os efeitos dessa melhoria se materializarem.

2.2 Articulação entre avaliação e teorias da aprendizagem

Diz-me como avalias (...) e dir-te-ei a tua verdadeira
conceção de aprendizagem.

(De Ketele, 1993, p.15)

Se a avaliação formativa é central no processo de ensino e aprendizagem, se deve ser orientada para a melhoria da aprendizagem e se o aluno e professor podem assumir papéis e responsabilidades diferenciadas, revela-se pertinente questionar, neste momento, sobre o modo como se perspetiva o ato de aprender.

James (2006) estabelece algumas questões teóricas sobre o modo como a avaliação e a aprendizagem são conceptualizadas e sobre a sua articulação. Esta autora, apesar de considerar que as fronteiras entre as várias teorias da aprendizagem são difíceis de delinear, sistematiza três visões diferentes de 'olhar' a aprendizagem e sua articulação com a avaliação. Também Fernandes (2005) estabelece a relação entre a evolução do significado do que é 'aprender' com a forma como a avaliação se organiza e se desenvolve nas salas de aula. De uma forma breve, estes autores (Fernandes, 2005; James, 2006) sistematizam três grandes famílias (Quadro 2), no âmbito das teorias da aprendizagem (behavioristas, construtivistas e socioculturais), identificando e caracterizando, em cada uma delas, a forma particular do ato de aprender, os seus processos mediadores, os resultados dessa aprendizagem e o modo como, articuladamente, a avaliação é observada.

No quadro 2 sistematizamos as ideias principais das três teorias referidas por Fernandes (2005) e James (2006) e, de uma forma articulada, a forma como a avaliação se caracteriza.

Foi no âmbito da evolução das teorias da aprendizagem que o conceito de avaliação para a aprendizagem surgiu, como reação ao paradigma psicométrico e com a emergência das teorias construtivistas (Hay, 2006; James, 2006; Shepard, 2001).

O conceito de aprendizagem, associado às teorias construtivistas, assume que o aluno constrói ativamente a sua aprendizagem através da interação dos processos cognitivos, emotivos e sociais. Neste contexto, Illeris (2003)

sistematiza quatro níveis de aprendizagem que são ativados em contextos diferentes e que implicam diferentes tipos de resultados da aprendizagem. Com base numa adaptação do original, interpretamos do seguinte modo os 4 níveis de aprendizagem sistematizados por Illeris (2003): aprendizagem cumulativa (mecânica e isolada); aprendizagem assimilativa (aditiva, associada a estruturas já existentes); aprendizagem acomodativa (reconstrutiva ou transcendente); e aprendizagem transformativa (reestruturadora das dimensões cognitiva, emocional e social).

Quadro 2 - Teorias da aprendizagem e avaliação (adaptado de James, 2006)

Teoria	Aprendizagem	Avaliação
Behavioristas	<p>Aprendizagem é a resposta condicionada a estímulos externos.</p> <p>O conhecimento decompõe-se em pequenos elementos.</p> <p>A aprendizagem ocorre através da acumulação sequencial e hierárquica desses elementos.</p> <p>As aprendizagens só se transferem para contextos semelhantes.</p> <p>Alunos são meros recetores e não participam no processo.</p> <p>A aprendizagem limitada aos conhecimentos (saberes).</p>	<p>Baseada em testes característica de uma racionalidade técnica.</p> <p>Tem como finalidade classificar, hierarquizar e normalizar.</p> <p>Pressupõe que é possível quantificar com rigor as aprendizagens pois o resultado dessa aprendizagem é sempre um comportamento diretamente observável.</p> <p>A avaliação é apenas da responsabilidade do professor.</p> <p>Avalia apenas resultados.</p> <p>Acontece apenas em momentos de balanço.</p> <p>Avaliação descontextualizada.</p>
Construtivistas	<p>A aprendizagem é um processo ativo de construção individual.</p> <p>A metacognição, o autocontrolo e autorregulação das aprendizagens são indispensáveis.</p> <p>Alunos são sujeitos ativos.</p> <p>O objetivo da aprendizagem é promover o desenvolvimento de competências.</p>	<p>Avaliação contextualizada.</p> <p>A avaliação é um meio privilegiado de promover o sucesso escolar dos alunos (avaliação formativa).</p> <p>Os resultados da aprendizagem (competências) exigem a diversificação de estratégias, instrumentos e intervenientes.</p> <p>A avaliação permite aos alunos a demonstração do que podem e sabem fazer.</p> <p>Avaliação partilhada pelos alunos.</p> <p>Autoavaliação é uma meta pedagógica.</p>
Socioculturais	<p>Professor dá o suporte: cria um clima onde se possa estimular o pensamento, a reflexão e a atividade de acordo com a ZPD (zona de desenvolvimento proximal), através do trabalho em grupo.</p> <p>A aprendizagem é um processo ativo, social, colaborativo e interpessoal.</p> <p>A aprendizagem ocorre na interação entre o indivíduo e o social: o pensamento é conduzido através de ações que mudam a situação que, por sua vez, altera o pensamento.</p> <p>Aprender envolve participação e a colaboração interpessoal.</p> <p>O conhecimento não pode ser excluído do contexto, mas observado na sua relação com ele.</p>	<p>Avaliação integrada no processo de aprendizagem e ensino.</p> <p>Avaliação através de 'tarefas autênticas' (Wiggins, 1998) e colaborativas.</p> <p>Alunos e professores envolvidos na avaliação desde a conceção dos problemas à sua resolução.</p> <p>Juízo holístico e qualitativo sobre os progressos na aprendizagem.</p> <p>Utilização de métodos como a observação etnográfica e avaliação por inferência.</p> <p>O Portefólio e os registos áudio e visual podem ser formas de recolher evidências dos resultados da aprendizagem.</p>

Também no âmbito das teorias sociais construtivistas, a ‘teoria da atividade’, sustentada originalmente nos trabalhos de Vygotsky, Leont'ev e Luria e mais tarde sistematizada e reformulada por Engestrom (1987) o indivíduo é rejeitado como unidade de análise singular por se considerar que o seu comportamento ou ação surge da interação entre ele, o objeto e a comunidade.

A aprendizagem envolve, nesta perspectiva, não só o pensamento, mas ação em contexto, tornando-se uma atividade social e colaborativa onde as aprendizagens individuais são externalizadas para a comunidade que a coloca em ação, sendo posteriormente internalizada pelo indivíduo naquilo que James (2006) intitula de “expansive learning cycle” (p.57).

Nesta linha de análise, a teoria da atividade (Fernandes, 2009; 2011), ao considerar a sala de aula como um “sistema em atividade, obtém uma visão mais holística e integrada da multiplicidade de relações entre os chamados elementos mediadores que a integram (alunos, professores, artefactos e regras) e, conseqüentemente, é possível compreendê-las melhor”. (p. 88).

Também James (2006) argumenta que a aprendizagem observada pela lente das teorias socioculturais, onde a teoria da atividade se pode incluir, determina uma visão particular da avaliação.

Independentemente das questões epistemológicas de fundo, James (2006) argumenta que, na tentativa de desenvolver uma teoria da avaliação formativa, talvez se perspetivem possibilidades de, um dia, emergir uma metateoria que sintetize ou articule elementos chave das teorias apresentadas, de modo a compreender e a dar resposta efetiva à diversidade dos contextos educativos.

2.3 Articulação entre a avaliação e as teorias curriculares

A evolução das teorias do currículo, fruto dos contributos das teorias da aprendizagem e de outras, no âmbito das ciências sociais e humanas, lança “hoje desafios que vão muito para além da memorização de conhecimentos e de procedimentos rotineiros” (Fernandes, 2005, p.28). Esta questão revela-se de particular importância quando se preconiza a articulação entre avaliação e currículo e entre avaliação, ensino e aprendizagem.

Analisando a evolução histórica no campo curricular, Pacheco (2001) destaca os trabalhos de Dewey e de Tyler como aqueles que permitiram ao “currículo atingir foros de cidadania epistemológica” (p.22). No entanto, o significado de currículo e sistematização das teorias curriculares assumem abordagens distintas no modo como estabelecem relações entre a teoria e a prática e entre a escola e a sociedade.

No sentido a que chamou ‘tradicional’ do termo, Januário (1988) considera que os conceitos de currículo e de plano de estudos (conjunto de áreas disciplinares e de matérias) tendiam a aparecer como sinónimos ou equivalentes, o mesmo acontecendo entre o conceito de programa e de currículo ou até associando todos os conceitos para definir currículo como o conjunto estruturado de matérias e de programas de ensino.

Atente-se, no entanto, nas definições de currículo que se seguem:

Currículo define-se como o conjunto de todas as experiências de aprendizagem, proporcionadas pela escola.

(Ribeiro, 1998, p. 13)

Currículo é todo o conjunto de ações desenvolvidas pela escola no sentido de criar oportunidades de aprendizagem.

Zabalza (2000, p. 25)

Estas duas definições enfatizam, por um lado, a responsabilidade da escola na organização curricular e, por outro lado, as experiências e oportunidades de aprendizagem que o currículo deverá proporcionar. Ou seja, o conceito de currículo deixa de estar associado a um simples plano de estudos ou programa (fixado à partida e sustentado na crença de que a realidade obedece a princípios de estabilidade e ordem, de causa e efeito), para passar a integrar o

conjunto de oportunidades de aprendizagem e de experiências formativas, efetivamente proporcionadas aos alunos e experienciadas por eles. O Currículo deixa de ser apenas uma intenção, fruto de uma racionalidade metódica, para passar a algo que se experiencia (Ribeiro, 1998).

Mas, que tipo de experiências proporcionar? O que selecionar ou priorizar? Roldão (1999), ao definir currículo, relança a questão do contexto e da necessidade e consciência social e, de uma forma implícita, a questão da política educativa.

Currículo escolar é – em qualquer circunstância – o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar.

(Roldão, 1999, p. 24)

Pacheco (2001) sistematiza três teorias curriculares que, de uma forma consentânea, determinam uma determinada concepção de currículo (Quadro 3).

Quadro 3 - Teorias curriculares e concepções de currículo segundo Pacheco (2001, pp.35-40)

Teoria curricular	Concepção de currículo
Teoria Técnica	
Legitimidade normativa	Currículo como produto ou conjunto de conteúdos organizados. Currículo como autorrealização dos alunos. Currículo como meio tecnológico ou plano para a aprendizagem.
Racionalidade técnica	
Ideologia burocrática	
Interesse técnico	
Discurso científico	
Organização burocrática	
Ação tecnicista	
Teoria Prática	
Legitimidade processual	Currículo como texto. Currículo como projeto. Currículo como hipótese de trabalho.
Racionalidade prática	
Ideologia pragmática	
Interesse prático	
Discurso humanista	
Organização liberal	
Ação racional	
Teoria Crítica	
Legitimidade discursiva	Currículo como práxis. Currículo como ação argumentativa.
Racionalidade comunicativa	
Ideologia crítica	
Interesse emancipatório	
Discurso dialético	
Organização participativa	
Ação emancipatória	

Ainda segundo o mesmo autor, as teorias curriculares evoluíram em dois sentidos: um que diz respeito a uma postura filosófica na determinação do que é ensinado; e outra que o autor denominou de engenharia curricular que diz respeito às formas de organização curricular (Pacheco, 2001).

Com a assunção e celebração da diferença e do reconhecimento da singularidade das escolas necessariamente associadas a valores que reforçam a dimensão humana tornou-se pertinente perspetivar uma reconceptualização do currículo.

Shepard (2001) enuncia os princípios do que chama Visão Reformada do Currículo, por substituição ao Currículo da Eficiência Social, e, em conformidade, os princípios relativos à avaliação na sala de aula (Quadro 4).

Quadro 4 - Visão Reformada do Currículo (adaptado de Shepard, 2001)

Visão Reformada do Currículo	Avaliação na sala de aula
<p>Todos os alunos podem aprender. Os conteúdos desafiam os alunos e estão orientados para a resolução de problemas e para os processos complexos de pensamento. Igualdade de oportunidades, independentemente da diversidade dos alunos. Socialização nos discursos e nas práticas das disciplinas académicas Autenticidade na relação entre a aprendizagem dentro e fora da escola Promoção de hábitos e atitudes reflexivas Exercício de práticas democráticas numa comunidade empenhada.</p>	<p>Tarefas desafiantes de processos complexos de pensamento. Tem como objeto os processos de aprendizagem assim como os seus resultados. A avaliação é um processo contínuo, integrada no processo de ensino e aprendizagem. Avaliação é usada como suporte à aprendizagem (avaliação formativa). As expectativas em relação às aprendizagens são claras para os alunos. Os alunos têm um papel ativo na avaliação do seu trabalho. É usada para regular a condução do ensino e as aprendizagens dos alunos.</p>

O desenvolvimento das teorias da aprendizagem e o desenvolvimento das teorias do currículo constituem, assim, duas das razões para mudar a avaliação e as suas práticas nas salas de aula (Fernandes, 2005). Contudo, coloca-se a questão da direção dessa influência: é o currículo que influencia a avaliação ou é a avaliação que influencia o currículo?

A direção dessa influência poderá não ser de sentido único (Harlen, 2007a). A avaliação, o currículo e a pedagogia (esta definida como o conjunto dos métodos de ensino) em interação, referindo que, idealmente, a avaliação e a

pedagogia deveriam decorrer do currículo, para que os métodos de ensino utilizados e a avaliação da aprendizagem estivessem perfeitamente articulados às metas de aprendizagem definidas. Contudo, apresenta um conjunto de implicações nas aprendizagens dos alunos e no currículo em virtude de, na prática, se verificarem desvios na direção dessa influência. É o que acontece, por exemplo, com a utilização exclusiva dos métodos mais tradicionais de avaliação, restringindo o objeto de avaliação ao avaliar apenas aprendizagens menos complexas ou, como foi analisado por Harlen (2007a), quando a instrução começa a privilegiar o conteúdo e a estrutura dos testes e exames, em vez de se referenciar nos objetivos de aprendizagem.

A mudança de práticas da avaliação, na sala de aula, poderá afetar outras:

- As mudanças curriculares podem influenciar as práticas de avaliação;
- As práticas de avaliação podem afetar o currículo, a aprendizagem e a pedagogia;
- Para que as práticas de avaliação mudem, o currículo e a pedagogia devem mudar também (Bell, 2007).

A evolução das teorias de aprendizagem, das teorias do currículo e da avaliação nem sempre decorreu de uma forma articulada e colocam questões não só metodológicas como fundamentalmente epistemológicas. Fernandes (2011) recomenda que a construção do conhecimento nos domínios da aprendizagem, da avaliação e do ensino tem de resultar da reflexão articulada destes domínios. Retomando o que foi sugerido por James (2006), este autor é de opinião de que começa a fazer sentido a conceptualização de uma metateoria que articule num mesmo domínio a aprendizagem, a avaliação e o ensino. Esta Metateoria seria conceptualizada a partir de uma visão holística e integrada de todas as teorias e dimensões, compreendendo profundamente os seus elementos mediadores.

3. O papel do aluno e do professor na avaliação para a aprendizagem

Anyone can be agent in formative assessment.

(William, 2010b, p.24)

A responsabilidade na aplicação da avaliação formativa pode ser assumida pelos professores e alunos. A avaliação formativa liderada pelo professor, apesar de ter como objetivo comum a melhoria da aprendizagem, é ultimada recorrendo a técnicas e estratégias específicas como é o caso do *feedback*. Para a avaliação formativa liderada pelos alunos recorre-se a outras abordagens que, podendo ser planeadas e concebidas previamente pelo professor, são levadas a cabo pelos alunos. Encontra-se nesta situação a autoavaliação e a avaliação interpares.

3.1 O papel do aluno

Como defendem vários autores (Bell, 2007; Biggs, 1998; Black e William, 1998b), o eixo central da atividade formativa assenta na sequência de duas ações fundamentais: a perceção por parte do aluno da distância entre os objetivos de aprendizagem e o seu desempenho atual; e a sua ação consciente no sentido de diminuir essa distância. Mesmo que, na primeira ação, o aluno usufrua de orientação e *feedback*, por parte do professor, para perceber onde está na sua aprendizagem, em comparação com o onde deveria estar, é da sua responsabilidade a perceção e autoavaliação dessas condições. Sem essa perceção e o assumir dessa responsabilidade, a segunda ação, atrás referida, ficaria irremediavelmente comprometida. Estes autores identificam ligações complexas entre o modo como a 'mensagem' é recebida pelo aluno, o modo como a perceção dessa mensagem promove a seleção de um conjunto diferenciado de ações e a atividade de aprendizagem que pode, ou não, seguir-se.

A recepção da mensagem e as decisões pessoais sobre o modo de lhes dar resposta podem ser influenciadas por fatores como as crenças sobre os objetivos da aprendizagem, sobre a sua capacidade de resposta, sobre os riscos envolvidos e sobre o modo como o trabalho deve ser realizado. Estes fatores podem afetar a motivação para a ação, a seleção de uma linha de ação e a natureza do seu empenhamento na ação.

A ação positiva, por parte do aluno, para diminuir a distância entre o seu desempenho e os objetivos de aprendizagem pode ser influenciada pelos contextos onde esta ação terá lugar, envolvendo métodos de estudo, competências, colaboração com os pares e a possibilidade de auto e heteroavaliação.

No entanto, como Black, Harrison, Lee, Marshall e Wiliam (2004) e Sadler (1989) defendem, os alunos só conseguirão atingir um objetivo de aprendizagem se, a montante, compreenderem esse objetivo, entenderem os critérios que servirão de referência a essa apreciação e puderem avaliar aquilo que necessitam de fazer para o concretizar. Para desenvolver essas competências de autoavaliação os professores necessitam de as 'treinar'.

Black e Wiliam (1998b) consideram que a autoavaliação não pode ser considerada um luxo e uma componente marginal à aprendizagem (p.10). Deve, por isso, ser trabalhada de uma forma consistente.

Abrecht (1994) argumenta que a avaliação formativa é um assunto que diz respeito, em primeiro lugar, ao próprio aluno, pois é a ele que compete o papel principal. Esta é uma perspetiva que, segundo Fernandes (2005), é partilhada pelos autores francófonos, considerando que, no âmbito da avaliação formativa, o aluno é o protagonista. A capacidade dos alunos para regular as suas aprendizagens é inegável, precisando apenas do professor para reforçar essa capacidade e há evidências de que os bons alunos fazem um trabalho de autoavaliação (Perrenoud, 1993; Crooks, 1988; Sadler, 1998; Brookhart, 2001). Para além desta evidência, outras revelam que os alunos com insucesso podem melhorar quando o professor lhes dedica tempo para os acompanhar na construção do seu processo de aprendizagem e quando se tornam explícitas as estratégias (meta)cognitivas (Lobo, 2010). Falando a respeito do papel da metacognição, Longhurst e Norton (1997) argumentam que uma das formas de

desenvolver a capacidade do aluno de monitorizar as suas atividades de aprendizagem é, precisamente através da autoavaliação.

A autoavaliação é, portanto, crucial na melhoria da aprendizagem e para que o *feedback* seja usado de uma forma efetiva. E os alunos têm, efetivamente, capacidade para o fazer. Foi o que Hill e Miller (1997) e Longhurst e Norton (1997) verificaram. No âmbito de uma avaliação sumativa, os alunos conseguem autoavaliar-se e avaliar os seus pares, obtendo resultados muito similares à da avaliação realizada pelos seus professores.

Os alunos são aqueles que, em última instância, agem no sentido de diminuir a distância entre as aprendizagens conseguidas e aquelas que se pretendem desenvolver. Evidências salientadas por Atkin et al. (2001), mostraram que:

- Os alunos conseguem aprender quando têm consciência das suas fragilidades e dos seus pontos fortes e conseguem mobilizar estratégias para a sua aprendizagem;
- Os ganhos potenciais advêm do envolvimento dos alunos na autoavaliação e na avaliação interpares.
- Trabalhando a autoavaliação dos alunos através de questionários, mapas conceptuais e/ou mapas de autoavaliação se consegue muito mais do que a melhoria das aprendizagens.

A autoavaliação e a avaliação interpares não podem, portanto, ser negligenciadas. A orientação dos alunos na concretização deste desafio poderá ser a questão central no desenvolvimento e melhoria da sua aprendizagem. Este trabalho permitirá, também o desenvolvimento de outras competências transversais:

- O desenvolvimento de habilidades para planear e refletir sobre os objetivos de aprendizagem;
- O aumento do empenhamento e motivação na aprendizagem;
- A consciencialização da necessidade e importância de avaliar o seu trabalho;
- O desenvolvimento de uma consciência crítica construtiva;
- A capacidade de gerir os recursos e o tempo de uma forma mais eficaz.

Poderá, inclusivamente, desenvolver outras competências como a capacidade de comunicação, a capacidade de observação ou a capacidade de autocrítica (Dochy & McDowell, 1997).

O desenvolvimento da capacidade de autoavaliação permitirá, assim, o alicerçar da autonomia em relação à procura do saber e à gestão da sua aprendizagem, ao longo da vida.

Os processos metacognitivos são, no âmbito da autoavaliação, fundamentais. Não basta fazer autoavaliação. Há que ter uma percepção clara de como se está a aprender e de como se pode aprender.

O facto de o aluno ter um papel protagonista no desenvolvimento da sua aprendizagem, papel esse que foi salientado por todos os autores referenciados, assumirá, como veremos adiante, particular relevo no desenvolvimento do estudo que levamos a cabo.

3.2 O papel do professor

O trabalho cotidiano do professor na sala de aula posiciona-o numa situação privilegiada para obter informação sobre a compreensão, ação, interesses, intenções e motivação dos seus alunos. Os professores necessitam, por isso, de interpretar a informação que vão recolhendo e usar essas evidências para adaptar o ensino às necessidades efetivas dos seus alunos. A duração do período que vai desde a recolha da informação, à interpretação das necessidades do aluno e às ações promovidas para dar resposta a essas necessidades, pode ser mais ou menos longa. De acordo com Wiliam (2006), a avaliação formativa pode ser: de ciclo longo (durante períodos escolares, semestres ou anos), com uma duração que pode ir de 4 semanas a um ano ou mais; de ciclo médio (dentro das unidades de ensino), de 1 a 4 semanas; e de ciclo curto (dentro da sala de aula), com uma duração de 5 segundos a 2 dias. É nas ações promovidas por via da avaliação formativa de ciclo curto (dia a dia, minuto a minuto) que existem mais evidências do impacto da avaliação formativa na melhoria na aprendizagem (Wiliam, 2006). Uma grande parte dos estudos empíricos que têm pretendido verificar esse impacto nas aprendizagens (e.g. Wiliam et al., 2004) têm sido aqueles que têm focado a sua atenção nas práticas dos professores, em contexto de sala de aula, no seu dia-a-dia.

A utilidade e a eficácia da avaliação formativa dependem então, em parte, da qualidade da informação recolhida e da relevância e adequação das ações subsequentes.

Dos estudos levados a cabo por Crooks (1998), Black (1993) e Black e Wiliam (1998a) foi possível identificar as seguintes fragilidades nas práticas de avaliação dos professores:

- A avaliação formativa não é ainda devidamente compreendida por parte dos professores e a sua prática é reveladora de muitas fragilidades.
- As práticas de avaliação formativa na sala de aula têm vindo a ser desenvolvidas muito superficialmente, concentrando-se apenas em detalhes isolados que rapidamente os alunos esquecem;

- Os professores raramente fazem revisões das questões de avaliação que usam nem as debatem criticamente com os seus pares, demonstrando pouca reflexão sobre aquilo que é avaliado e sobre o modo como o fazem;
- A função certificativa, de atribuição de classificações, é sobrevalorizada e a função formativa subvalorizada;
- Persiste a tendência para a utilização de uma avaliação referenciada à norma em vez do critério, facto que promove a competição entre os alunos e não o seu desenvolvimento pessoal. Com essas práticas o *feedback* é utilizado apenas para ensinar os alunos mais fracos, facto que poderá desencadear desmotivação e falta de confiança na sua capacidade de aprender.
- As avaliações levadas a cabo pelos professores não lhes dizem o que necessitam saber acerca da aprendizagem dos seus alunos, mas com esses dados conseguem prever o seu desempenho nos exames externos.
- Os professores têm tendência para avaliar a quantidade do trabalho desenvolvido pelos seus alunos e não a qualidade dos mesmos.
- Os estudos sobre a aplicação de exames externos têm evidenciado os seus efeitos negativos na avaliação para as aprendizagens, fazendo com que os professores utilizem apenas testes sumativos frequentes, sem a produção de *feedback* de qualidade ou recorrendo quase exclusivamente a tarefas de treino para exame.

Como argumentam alguns autores (Quina, Carreiro da Costa & Diniz, 1995; Sadler, 1998; Atkin et al., 2001) é a qualidade do *feedback*, e não apenas a sua presença ou ausência, que assume, neste contexto, um aspeto central.

A investigação tem vindo a mostrar que um *feedback* de qualidade, referenciado aos objetivos de aprendizagem, produz ganhos significativos na aprendizagem (Atkin et al., 2001). A utilização exclusiva de classificações promove a competitividade na sala de aula e a interpretação normativa do sucesso. O aluno, ao referenciar o seu sucesso nas classificações obtidas, analisa o seu desempenho, não em relação aos objetivos de aprendizagem, não em relação àquilo que deveria ou poderia ter feito, mas na comparação com os demais colegas ou com o seu desempenho em momentos anteriores (Araújo, 2002). Assim, um *feedback* de qualidade, referenciado aos objetivos de aprendizagem

e aos critérios estabelecidos para os apreciar, dá suporte aos alunos para compreenderem, reajustarem e, efetivamente, progredirem.

A avaliação, para o professor, pode também ter como função a orientação do ensino, desde que assuma como pressuposto de que a diferenciação pedagógica e/ou curricular é necessária e mesmo obrigatória, na perspectiva da melhoria da aprendizagem de todos os alunos (Perrenoud, 1993).

O professor, no âmbito da avaliação formativa, assume um papel central na organização das tarefas que potenciem a compreensão dos seus alunos sobre a sua aprendizagem, a que Wiggins (1998) chama de tarefas autênticas, na produção de um *feedback* de qualidade e na organização e implementação de ações que levem os alunos a compreender e autoavaliar o seu trabalho, com referência aos objetivos de aprendizagem.

Acrescente-se ainda que os resultados da investigação levada a cabo por Noonan e Duncan (2005), a partir de 118 entrevistas a professores do ensino superior, indicaram que muitos professores consideram que o uso, nas suas aulas, de estratégias potenciadoras da autoavaliação ou avaliação pelos pares são muito úteis na melhoria das aprendizagens dos seus alunos. Contudo, no seu estudo, Marshall e Drummond (2006) concluíram, das entrevistas e observações que fizeram em contexto de sala de aula, que os professores apesar de compreenderem a necessidade de promover a autonomia do aluno, através do questionamento, *feedback*, critérios explicitados e autoavaliação, só alguns o fazem efetivamente.

4. Estratégias e fontes de avaliação formativa

4.1 Feedback de qualidade

No Praise,
No Blame,
No Vague information
JUST FEEDBACK!
(Wiggins, 1998, p.47)

Utilizaremos neste estudo a definição de *feedback* retomada por Taras (2005) que interpretamos do seguinte modo: *feedback* é a informação, sobre a distância entre o nível atual e o de referência, que é usada para diminuir a distância entre os dois.

O *feedback*, como referem Struyf et al. (2001), cria oportunidades para aprendizagens futuras e de acordo com Carreiro da Costa (1995) assume-se como uma variável suscetível de gerar sucesso, tanto no ensino geral como no das atividades físicas.

Contudo, o *feedback* requer o conhecimento profundo dos critérios ou objetivos de aprendizagem, a capacidade para fazer comparações multicriteriais e o desenvolvimento de ações para reduzir a discrepância entre o que é produzido e o que se pretende produzir.

Como tivemos oportunidade de referir, a investigação tem vindo a indicar que a melhoria da aprendizagem por via da avaliação depende de cinco fatores chave (ARG, 2006):

- Um *feedback* efetivo providenciado aos alunos;
- O envolvimento ativo dos alunos na sua aprendizagem;
- A adequação do ensino, tomando por base os resultados da avaliação;
- O reconhecimento da influência da avaliação na motivação e autoestima dos alunos, ambas com cruciais influências na aprendizagem;

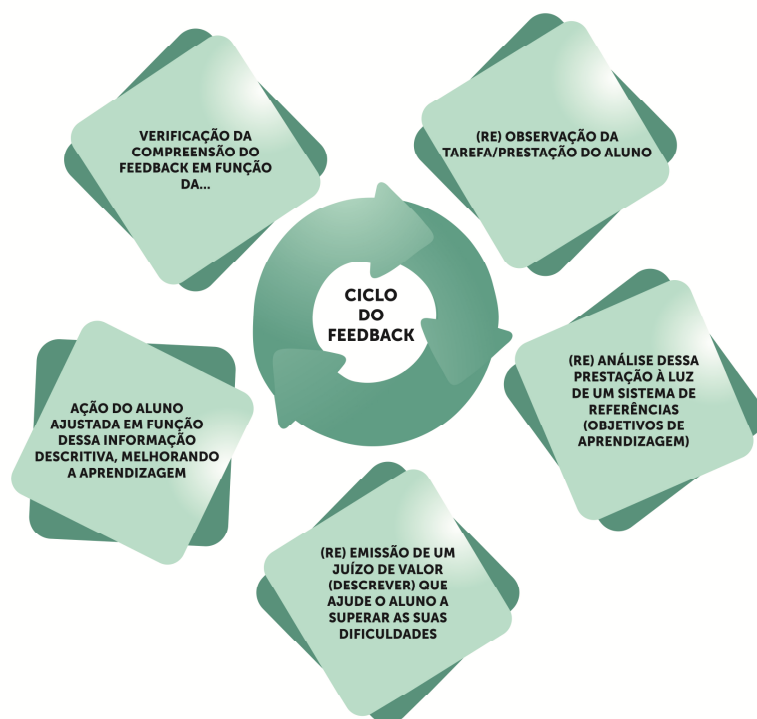
- A necessidade dos alunos conseguirem autoavaliar-se e compreenderem como melhorar.

De acordo com Sadler (1998), no processo de *feedback* podem considerar-se três elementos sequenciais fundamentais:

- Considerar uma qualquer prestação do aluno;
- Analisar essa prestação à luz de um sistema de referências;
- Emitir um juízo de valor (descrever) que ajude o aluno a superar as suas dificuldades, tendo em linha de conta os objetivos de aprendizagem.

Acrescentaríamos mais dois elementos sem os quais o *feedback* perderia a sua validade: conduzir a uma ação por parte do aluno, ajustada em função dessa informação descritiva, melhorando a aprendizagem; e a verificação da compreensão do *feedback*, por parte do professor, em função do tipo de ação empreendida por parte do aluno, seguido de um eventual ajustamento do *feedback*, em conformidade (Figura 4).

Figura 4 - Ciclo do *feedback*



Mas, o *feedback*, para não perder a sua validade (melhoria da aprendizagem), deverá estar claramente relacionado com os objetivos de aprendizagem e ser descritivo; o aluno deverá compreender os critérios de sucesso; deverá focar-se na tarefa/performance e não no aluno; ser desafiador para encorajar a aprendizagem; e requerer uma ação que deve ser exequível (Stufflebeam & Shinkfield, 2007).

Hattie e Timperley (2007), na sua revisão das investigações realizadas sobre o *feedback*, concluíram que este tem um efeito poderoso na aprendizagem, muito superior à instrução direta ou ao ensino recíproco. Também realçaram que, comparado com os mais de 100 fatores conhecidos que afetam a aprendizagem, o *feedback* está, com toda a certeza, nos cinco primeiros, tomando em consideração a grandeza do efeito no desempenho dos alunos. Colocaram, contudo, algumas condições para garantir a sua eficácia. O *feedback* deve focar-se nos atributos do trabalho desenvolvido pelo aluno e não no aluno como ser aprendiz; o *feedback* deve ser descritivo, revelando ao aluno como realizar mais e melhor da próxima vez, e não meramente avaliativo; deve ser suficientemente detalhado para ser proveitoso; deve ser produzido em tempo útil para permitir a melhoria na aprendizagem; e, por fim, deve ser claramente compreendido pelo aluno, permitindo que este entenda o que é necessário fazer para melhorar.

Efetivamente, o *feedback* só contribuiu para o processo de aprendizagem se os alunos o tiverem em conta e se afetar a sua cognição. Aliás, Wiliam (2013) ao referenciar os estudos sobre o *feedback* foi perentório ao afirmar que “most of the studies that had been undertaken were a waste of time because they completely failed to take into account the reactions of the recipient” (p. 18).

O *feedback* pode também ser observado quanto ao objeto (Fernandes (2006a).

E este poderá estar centrado:

- Nos resultados e levar a atividades de mediação ou de reforço;
- Na recompensa do esforço, melhorando a autoestima que, por sua vez, conduz a mais esforço e, normalmente, a melhores aprendizagens;
- Nos processos utilizados, na natureza das tarefas de avaliação e na qualidade das respostas dos alunos.

Quanto às características que um *feedback* de qualidade deve possuir, outros autores (Carreiro da Costa, 1995; Sadler, 1989; Wiggins, 1998) consideram que:

- É específico em relação ao conteúdo;
- Providencia informações úteis sobre o efeito em relação à intenção;
- Compara a performance com os critérios ou a descrição do sucesso nessa mesma performance;
- É oportuno, providenciado no momento certo;
- É frequente e utilizado durante a atividade;
- Tem um elevado grau de individualização (personalização);
- É claro e utiliza uma linguagem descritiva, recorrendo às qualidades [descritivas] da performance/tarefa;
- Permite aos alunos melhorarem através da autoavaliação e autorregulação.

No seu estudo sobre as implicações do uso do *feedback*, Martens e Dochy (1997) concluem, entre outros aspetos, que o *feedback* influencia o modo como os alunos estudam e se empenham na sua aprendizagem e que o *feedback* de qualidade providencia informação relevante sobre os novos passos da aprendizagem, permitindo a autocorreção. Black et al. (2004) também enfatizam a qualidade do *feedback*, argumentando que os alunos a quem são apenas atribuídas classificações, utilizam-nas para se compararem com os seus colegas e não para melhorarem as suas aprendizagens.

Foi o que estudou Stiggins (2008) tendo concluído que a forma mais prevalente de *feedback* é a atribuição de classificações (quer sob a forma de escalas qualitativas quer quantitativas). E isso é apenas um sintoma da presença de aprendizagem, não fornecendo qualquer informação sobre a qualidade da mesma.

Poucos estudos (Hargreaves, 2013; Wiliam, 2013) exploraram em detalhe o modo como os alunos respondem afetiva e cognitivamente ao *feedback*, nas interações na sala de aula, e como relacionam o *feedback* com a sua autonomia. Foi na base deste pressuposto que Hargreaves (2013) desenvolveu o seu estudo longitudinal com nove alunos de 9 e 10 anos. Utilizando vídeos e os comentários dos alunos a esses vídeos, esta autora concluiu que o *feedback*, positivo ou negativo, provoca emoções que podem interferir com a

aprendizagem. Reportou também que o *feedback* constitui um importante suporte para o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem.

Também Cowie (2005) tinha já estudado os comentários que os alunos, por via de entrevistas, fizeram sobre as suas experiências de avaliação formativa, tendo concluído que estes preferem um *feedback* por parte dos seus professores sob a forma de sugestões e sobre o modo como podem completar as tarefas. Os alunos consideraram também que o *feedback* avaliativo, apesar de reconhecerem que tem repercussões na sua motivação, não os ajudava a aprender mais e melhor, tendo sugerido que os professores deveriam explicar melhor a razão por que um trabalho é 'bom' e não 'excelente' (Cowie, 2005). Os resultados também permitiram evidenciar que a perceção do aluno influencia o modo como o *feedback* é entendido.

Analisando as perceções de 11 alunos, dos 8 aos 10 e dos 13 aos 15 anos (selecionados, segundo critérios de representatividade, de um universo de 150 alunos), sobre o *feedback*, as norueguesas Gamlem e Smith (2013), utilizaram entrevistas e observações de aula e concluíram que os alunos dão enfoque a determinados elementos do *feedback* como: o modo (verbal ou não verbal), direção (individual, classe, grupo), momento (frequência e momento), retenção (em que medida os alunos retêm o que lhe é dito pelos professores), uso e gestão. Quanto ao conteúdo, os alunos salientam: a valência (positiva ou negativa), o foco (processo, tarefa ou pessoal), a função (juízo de valor, descritivo), a clareza (claro, confuso para o aluno), a especificidade (específico, geral), as referências (criterial, normativa e ipsativa), a complexidade e a honestidade. Quanto ao tipo, foram interpretados os seguintes códigos: recompensa-classificações-castigo; aprovação-controlo-desaprovação; especificando resultado- divulgar – especificando a melhoria; construindo o resultado- diálogo através de *feedback* - construindo os novos passos a dar.

Se a avaliação tem como propósito a melhoria da aprendizagem, então todas as técnicas usadas para a recolha de evidências e a realização das tarefas de avaliação devem providenciar sistematicamente *feedback* e *feedforward* (Black, 2000).

4.2 Avaliação interpares¹

Feedback from peers can be more immediate, timely, and individualized than teacher feedback.

(Topping, 2010, p.62)

A avaliação interpares pode assumir um papel formativo, mas também sumativo. No entanto, tomando em consideração os objetivos do presente estudo, centrar-nos-emos apenas na sua vertente formativa.

Durante muitos anos, a avaliação interpares ou coavaliação (Santos et al., 2010; Santos, 2002), não teve por parte da comunidade científica a atenção necessária para poder sustentar teoricamente os efeitos positivos na aprendizagem que a prática quotidiana já havia identificado. De facto, a avaliação interpares pode ser dirigida a vários objetos e número de alunos. Pode ser dirigida unidireccionalmente, de uma forma recíproca ou mútua.

Observada como uma forma de *feedback*, a avaliação interpares tem a finalidade de ajudar os alunos, avaliados ou avaliadores, a refletir sobre as aprendizagens, a definir os novos passos na aprendizagem, a identificar as suas fragilidades e potencialidades, a identificar áreas que necessitam de remediação e a melhorar a sua aprendizagem.

A eficácia da avaliação interpares é influenciada por alguns fatores que, segundo o modelo criado por Topping (2010), foram divididos em cinco categorias que a seguir se interpretam:

¹ Optamos aqui pelos termos “avaliação interpares” ou “coavaliação” (Santos et al, 2010; Santos, 2002), em vez do termo “heteroavaliação” por três razões fundamentais, todas elas sustentadas nos significados etimológicos das palavras e/ou dos prefixos: uma diz respeito ao facto do prefixo “hetero” significar “diferente” ou “dissemelhante”, podendo-se interpretar apenas que a avaliação é realizada entre agentes diferentes, mas, neste caso, também a avaliação produzida pelo professor em relação ao aluno se poderia considerar heteroavaliação; o prefixo “co” significa “em conjunto” ou “em companhia” e providencia uma imagem de cooperação, de relação ou interação; e a locução “interpares”, para além de ser uma tradução mais fiel do termo anglo-saxónico “peer assessment”, significa “entre iguais”, facto que retira do processo avaliativo “interpares” a assunção de papéis que possam configurar relações hierárquicas diferentes.

- Organizacionais e estruturais da interação - como as necessidades inerentes à própria tarefa; a necessidade de ambos, avaliador e avaliado, definirem um plano de ação; a individualização da aprendizagem; a necessidade de produzir *feedback* no tempo certo e forma correta.
- Conflito cognitivo – perante a apresentação de um desafio por parte do par, a necessidade de contrariar bloqueios anteriormente estabelecidos, decorrentes de mitos ou crenças.
- Suporte e gestão do erro – as exigências para o aluno avaliador são grandes em termos da monitorização do desempenho do aluno avaliado e na deteção, diagnóstico e correção do seu par. Mas, também é esta exigência que traz maiores benefícios ao aluno avaliador, no que respeita à sua própria aprendizagem.
- Comunicação – a avaliação interpares também coloca muitas exigências ao nível da comunicação, tanto para o avaliador como para o avaliado. Muitos dos alunos poderão nunca ter tido a oportunidade de explorar um desafio até terem tido a necessidade de o explicar ao outro, através da linguagem.
- Afeto e motivação – uma relação de confiança entre o aluno avaliador e o avaliado pode facilitar a admissão e tolerância ao erro, promovendo o diagnóstico e a subsequente correção. A assunção de que é possível o sucesso por parte do aluno avaliador pode influenciar positivamente a motivação e a autoconfiança do aluno avaliado.

O conceito de aprendizagem assistida por pares (peer-assisted learning), em Educação Física, apesar de não se poder confundir com a avaliação interpares, tem implicações na melhoria da aprendizagem e está devidamente documentada (e.g. Ward, Smith, Makasci & Crouch, 1998; Ward & Lee, 2005; Jenkinson, Naughton & Benson, 2014). As evidências dos seus estudos mostraram que os alunos mais proficientes em termos de conhecimento e desempenho nas tarefas motoras, mesmo os mais jovens, conseguem avaliar e promover a aprendizagem dos seus colegas. Esta situação foi relacionada com o facto de os pares poderem ter mais confiança nos seus pares-tutores, deixando-os mais confortáveis para aceitar o seu diagnóstico da situação e o seu *feedback* (Ward et al., 1998; Ward & Lee, 2005).

Apesar de ter sido sugerido que a avaliação interpares permite ao professor ganhar tempo, foi referido por alguns autores (e.g. Falchikov & Goldfinch, 2000) que os alunos necessitam de tempo para aprenderem a avaliar-se, mas, quando o conseguem fazer, os efeitos na aprendizagem são indiscutíveis. As evidências têm vindo a mostrar que não existe diferença significativa entre a avaliação levada a cabo pelos alunos em contexto de avaliação interpares e a dos seus professores, razão que leva Topping (2010) a afirmar que a avaliação interpares deve ser desenvolvida como uma competência social.

Perante as evidências dos estudos que destacam a importância da avaliação interpares e da aprendizagem assistida por pares na melhoria da aprendizagem, os professores não podem, no momento de orientar e conduzir o seu ensino, negligenciar este potencial.

4.2 Autoavaliação

Where am I going? How am I doing? And where is the next? An ideal learning environment or experience occurs when both teachers and students seek answers to each of these questions.

(Hattie & Timperley, 2007, p. 82)

Autoavaliação é um termo usado pela Association for Achievement and Improvement through Assessment (AAIA, s/d) para descrever todas as atividades desenvolvidas, dentro ou fora da sala de aula, que possibilitem ao aluno refletir sobre tudo o que aprendeu e emitir um juízo de valor sobre essa aprendizagem, tomando por referência um conjunto de critérios.

Perrenoud (1993) tinha já defendido que a capacidade do aluno para se autoavaliar é inegável, necessitando do professor apenas para orientar e reforçar essa capacidade.

Os estudos realizados sobre a aprendizagem autorregulada têm-se concentrado na forma como os alunos gerem os seus processos de aprendizagem, enquanto os estudos sobre a autoavaliação se têm focado mais ao nível dos juízos de valor que os alunos fazem dos produtos de aprendizagem (Andrade, 2010). No entanto, o propósito de ambas, autoavaliação e autorregulação, é providenciar informação que possa ser usada para melhor compreenderem como e o que aprendem.

Os alunos precisam de saber procurar informação pertinente sobre a sua aprendizagem e sobre os próximos passos que devem dar para melhorar. Essa ação depende do *feedback* dado pelo professor e daquilo que descobrem sobre eles e sobre a forma como aprendem.

A emancipação em relação ao uso do saber e a aprendizagem ao longo da vida requerem o desenvolvimento desta autonomia, sabendo aplicar o que sabem sobre a sua aprendizagem e sobre a forma como aprendem. A autoavaliação também implica a análise da forma como se aprende. Essa análise envolve competências que devem ser planeadas e desenvolvidas ao longo do tempo.

Um aspeto basilar que sustenta o desenvolvimento da autoavaliação é o facto de os alunos beneficiarem de uma clara compreensão dos objetivos de

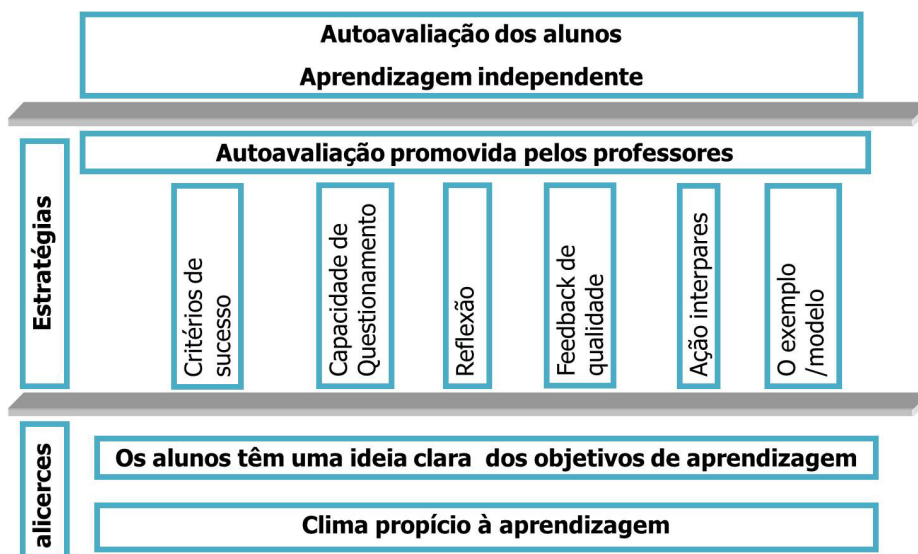
aprendizagem. A autoavaliação é essencial para a aprendizagem, mas esta só poderá acontecer se os alunos estiverem envolvidos conscientemente no processo de aprender, se compreenderem os objetivos de aprendizagem, se interiorizarem os critérios e se conseguirem ter uma noção daquilo que necessitam de fazer para atingir esses objetivos (Biggs, 1998; BrookHart, 2001; ARG, 2002a; Black et al., 2004; Cowie, 2005; Gardner, 2006; Heritage, 2007; Wiliam, 2010a, 2010b).

Outro aspeto que alicerça a construção da autoavaliação é o desenvolvimento de um clima positivo, onde o erro é visto como uma oportunidade para aprender e não como uma falha individual. O medo de falhar não pode, neste contexto, estar presente, pois é necessário encorajar a abertura e a honestidade do aluno em relação às suas fragilidades.

Cabe ao professor criar um clima de confiança onde a dificuldade, a incerteza, o erro, o esforço para compreender e os pedidos de ajuda sejam encarados como componentes do processo de aprendizagem.

Como pode ser observado na figura 5, a compreensão dos objetivos de aprendizagem e um clima onde o erro é observado como uma oportunidade são os alicerces para a construção de uma aprendizagem independente.

Figura 5 - A construção da autoavaliação (adaptado de AAIA, s/d)



Sustentada nestes dois pilares – compreensão dos objetivos de aprendizagem e critérios de sucesso e um clima de confiança e respeito (Figura 5) - a autoavaliação deve ser ensinada. A aprendizagem sobre o que se aprende e sobre o modo como se aprende, deve ser orientada, através da utilização de várias estratégias:

- Questionamento - O questionamento deve ser usado como uma componente do processo que visa encorajar o aluno a refletir. As questões fechadas colocadas aos alunos na sala e aula raramente produzem compreensão sobre as aprendizagens. Os professores devem compreender porquê, quando e como devem usar as técnicas de questionamento, promovendo vantagens no processo de aprendizagem. O questionamento deve orientar o processo de pensamento, mas as respostas devem ser encontradas pelos alunos, através de desafios estimulantes (Knight, 2000).
- Promoção de momentos de reflexão e de pensamento sobre a ação - Como foi referido anteriormente, só quando os alunos têm plena compreensão dos objetivos da aprendizagem e dos critérios que permitirão a apreciação sustentada da sua concretização, estarão em condições para identificar os seus pontos fortes e fragilidades, reconhecer áreas de melhoria e gerir a sua aprendizagem. Daí ser fundamental criar oportunidades de reflexão e promover a partilha e a troca dessas reflexões. Estas competências reflexivas perdurarão ao longo do tempo e trarão benefícios em aprendizagens futuras.
- *Feedback* de qualidade - O *feedback* é tanto mais eficaz quanto mais se foca nos detalhes da tarefa em curso e envolve a explicitação dos objetivos de aprendizagem Wiliam (2010a). Como foi analisado no subcapítulo sobre o *feedback*, os estudos têm mostrado que o *feedback* é menos eficaz quando se foca no aluno em vez de se focar na ação e na tarefa em desenvolvimento.
- Ação interpares - Como é reconhecido pela AAIA (s/d), a avaliação interpares e a partilha em grupo é uma prática usual na disciplina de Educação Física. No entanto, para que promova uma melhoria na aprendizagem, é fundamental que os pilares (Figura 5) que sustentam esta ação estejam conseguidos. A ação interpares, como uma forma específica de *feedback*, é uma estratégia que permite o desenvolvimento da

autoavaliação. Permite desenvolver um clima de confiança onde o erro se torna uma oportunidade à aprendizagem, promove uma maior independência e motivação, permite que os alunos falem uns com os outros sobre o seu trabalho e cooperem para ultrapassar as dificuldades identificadas.

- Modelo/Exemplo - Para ajudar a desenvolver a autoavaliação, a utilização de um modelo ou exemplo permite aos alunos clarificar e compreender os objetivos de aprendizagem que devem perseguir. O modelo ou exemplo serve por isso de guia para a melhoria ou reajustamento do seu próprio trabalho. Ao comparar o seu desempenho com o modelo/exemplo, o aluno também interioriza os critérios de sucesso.

São vários os estudos que demonstram como a promoção da autoavaliação traz benefícios que vão muito para além das melhorias da aprendizagem:

- Aumenta a autoestima;
- O aluno reconhece as dificuldades como verdadeiras oportunidades para aprender;
- Os alunos veem que os pares também têm dificuldades;
- Desenvolve-se o entusiasmo pela reflexão;
- Concentram-se mais na forma como aprendem do que naquilo que aprendem.
- Identificam os pontos fortes e fracos.

McDonald e Boud (2003) realizaram um estudo experimental de larga escala (256 participantes), tendo revelado que os alunos que foram 'treinados' na autoavaliação mostraram resultados significativamente melhores que os alunos do grupo de controlo que não foram sujeitos a esse treino. Também Black et al. (2004) se questionaram sobre o facto das diferenças entre as várias disciplinas sobre o modo como é ensinada e aprendida, poderem, ou não, produzir diferenças na aprendizagem por via do impacto da autoavaliação. Os autores reportaram inúmeros efeitos produzidos na aprendizagem pela utilização da autoavaliação e do questionamento aos alunos.

Numa revisão sistemática sobre os estudos realizados sobre o impacto da autoavaliação que realizou, o Evidence for Policy and Practice Information and Co-ordinating Centre (EPPI – Centre, 2008) elaborou um relatório onde foram

sintetizadas as principais evidências sobre o impacto da autoavaliação, identificando três áreas fundamentais que a seguir se sintetizam:

- Impacto da autoavaliação relacionado com os resultados da aprendizagem.

A grande maioria dos estudos levados a cabo (a maioria dos estudos foram realizados na área da escrita, das línguas estrangeiras, ciências e voleibol) reportou melhorias significativas dos resultados e da compreensão dos objetivos de aprendizagem e critérios de sucesso.

- Impacto da autoavaliação relacionado com a autoestima.
Os 9 estudos referenciados, utilizando questionários e entrevistas, reportaram melhorias significativas na autoestima dos alunos por via da autoavaliação.

- Impacto da autoavaliação relacionado com o aprender a aprender.
Vinte dos 26 estudos coligidos pelo EPPI, reportaram resultados positivos no aprender a aprender. A maioria dos dados foi baseada nas percepções dos alunos e dos professores, recolhidos através de entrevistas e questionários. Dezassete dos 20 estudos mostram resultados positivos no estabelecimento e clarificação de objetivos, na responsabilização para aprender e na melhoria da autoconfiança.

BrookHart (2001) mostrou que os alunos utilizam dados da avaliação sumativa e formativa para autorregular a sua aprendizagem e Black et al. (2004) nos estudos que realizaram sobre as práticas de avaliação formativa em matemática e ciências, também mostraram relações significativas entre o desenvolvimento da autoavaliação e a melhoria dos resultados.

Muito embora mesmo os alunos muito jovens sejam capazes de refletir sobre a qualidade do seu trabalho, nem sempre o fazem porque uma ou várias condições não são previamente satisfeitas. As condições que permitem uma autoavaliação eficaz, ou seja que promovem a melhoria da aprendizagem são:

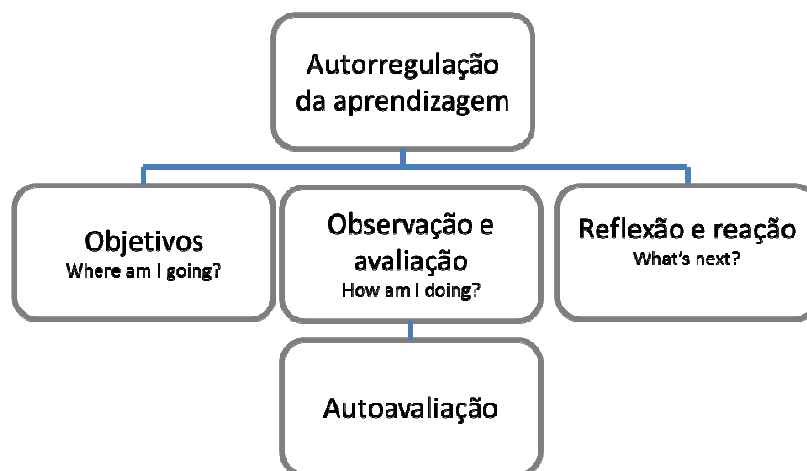
- Consciência do valor da autoavaliação;
- Acesso a critérios que possam sustentar a avaliação;
- Uma tarefa específica ou desempenho para avaliar;
- Instrução direta ou *feedback*;
- Prática de autoavaliação;

- Oportunidades para reajustar ou melhorar a tarefa ou desempenho (Andrade, 2010).

Revela-se pertinente, neste momento, clarificar o conceito de autorregulação da aprendizagem. A autorregulação serve-se da autoavaliação, mas é um exercício mais dinâmico porque procura alcançar os objetivos de aprendizagem, monitorizando e ajustando os seus pensamentos, sentimentos ou ações (Andrade, 2010). Como referiu esta autora, a autorregulação envolve o uso de um conjunto vasto de estratégias que passam pelo estabelecimento de objetivos pessoais, planeamento, seleção ou ajuste de determinadas estratégias de aprendizagem, procura de ajuda ou *feedback*, controlo do afeto e motivação, organização de horários de estudo e monitorização e avaliação dos seus progressos por comparação com os objetivos delineados. A autorregulação influencia e é influenciada por vários fatores como as características pessoais ou as circunstâncias sociais.

Andrade (2010) fez uma análise emparelhada do modelo da autorregulação de Zimmerman e Martinez-Pons (1988) e das três questões colocadas por Hattie e Timperley (2007) - *Where am I going? How am I doing? And where is the next?* (p.82) – tendo articulado a autorregulação da aprendizagem com a autoavaliação (Figura 6).

Figura 6 - Autorregulação da aprendizagem e avaliação formativa (adaptado de Andrade, 2010)



Observando a Figura 6, é possível perspectivar que, não estando desenvolvidas as competências de autoavaliação, a capacidade de autorregulação poderá ficar irremediavelmente comprometida.

A autorregulação mantém a avaliação para as aprendizagens focada. Os professores podem criar oportunidades para a regulação da aprendizagem, mas é o aluno que efetivamente a autorregula (Swaffield, 2011).

4.4 Tarefas autênticas

Assessment anchors teaching, and authentic tasks anchor assessment.

(Wiggins, 1998, p.18)

As tarefas de avaliação assumem particular importância, pois a informação a recolher com o propósito de melhorar as aprendizagens, emerge das atividades em que os alunos estão envolvidos (Heritage & Bailey, 2006). É Wiggins (1998) que argumenta que a avaliação deve ser ancorada em tarefas autênticas e não em testes fáceis de classificar. É essa autenticidade que, segundo o autor, providencia à avaliação a sua validade e coerência em relação aos objetivos de aprendizagem.

Há, inclusivamente, autores (e.g. Struyf et al., 2001) que consideram que os novos métodos de recolha de informação (em alternativa aos testes ou tarefas rotineiras) são muito mais significativos, autênticos, interessantes e até mais desafiadores para os alunos.

Neste contexto, as tarefas de avaliação para serem autênticas devem:

- Ser realistas ou replicar o modo como a aptidão ou saber é ‘testado’ no quotidiano;
- Requerer mobilização de saberes e inovação;
- Pedir para ‘fazer’;
- Simular ou replicar o contexto onde as tarefas devem ser normalmente desenvolvidas;
- Avaliar a aptidão com que se usa o ‘saber’ e não os saberes em si;
- Permitir e dar oportunidade de ensaiar, praticar, consultar recursos, ter *feedback*, refinar performances e/ou produtos.

No sentido de clarificar a autenticidade de uma tarefa, Wiggins (1998) define um conjunto de indicadores da presença dessa autenticidade. Apresenta-se, de seguida, um conjunto de indicadores, adaptados de Wiggins (1998) que permitirão, por um lado, identificar as tarefas autênticas e, por outro lado, contribuir para a construção do quadro concetual, que adiante se apresentará

(anexo 3), que será usado para identificar a presença da avaliação formativa no presente estudo.

- Avalia-se não apenas a correção das respostas, porque efetivamente podem existir várias respostas para a resolução do problema, mas o modo como o aluno explica, aplica, ajusta, justifica.
- As tarefas, critérios ou outras referências, através das quais o trabalho escolar é apreciado, são conhecidos ou antecipados.
- As tarefas envolvem a superação de dificuldades anteriores.
- A tarefa é um desafio que pode ser encontrado em contextos reais.
- A tarefa não é facilmente classificada porque as competências envolvidas não são diretamente observáveis.
- A tarefa é multifacetada e não rotineira. Requer a clarificação do problema, ensaio e erro, ajustamentos e adaptações.
- A tarefa envolve os aspetos importantes do desempenho ou desafios do campo de estudo.
- Não sacrifica a validade pela fiabilidade.
- A avaliação é desenhada para melhorar o desempenho futuro.
- O trabalho é desenhado para revelar aprendizagens significativas.

Se as tarefas autênticas estabelecem relações com as experiências que podemos encontrar no quotidiano, os produtos dessas tarefas devem requerer um determinado desempenho para o qual devem ser mobilizados recursos que envolvem *transfer* de conhecimentos, reflexão crítica e autoavaliação, sem descurar o valor da cooperação com os outros.

De forma a avaliar a autenticidade de uma tarefa, Ashford-Rowe, Herrington e Brown (2014) construíram um quadro concetual com os elementos críticos que determinam uma avaliação autêntica. Com base nesse quadro, esboçaram um conjunto de oito questões chave que, segundo os autores, permitirá redesenhar as tarefas de avaliação, mas que pode ser usado, com grande pertinência e validade, no âmbito da supervisão pedagógica ou avaliação do desempenho docente:

1. To what extent does the assessment activity challenge the assessed student?
2. Is a performance, or product, required as a final assessment outcome?

3. Does the assessment activity require that transfer of learning has occurred, by means of demonstration of skill?
4. Does the assessment activity require metacognition is demonstrated, by means of critical reflection, self-assessment or evaluation?
5. Does the assessment require a product or performance that could be recognised as authentic by a client or stakeholder?
6. Is fidelity required in the assessment environment? And the assessment tools (actual or simulated)?
7. Does the assessment activity require discussion and feedback?
8. Does the assessment activity require that students collaborate?

Ashford-Rowe et al. (2014, p.7)

Na Educação Física, Veal (1992) foi uma das primeiras autoras a salientar a importância da avaliação autêntica e das tarefas de avaliação autênticas na Educação Física. Chamou a atenção para a necessidade de selecionar tarefas desafiantes que pudessem ser encontradas em contextos reais, como era o caso dos jogos desportivos coletivos, em vez de selecionar gestos ou ações isoladas, descontextualizadas.

Consideramos relevante Veal (1992) ter associado as características dos jogos desportivos coletivos às de uma tarefa autêntica. As tarefas realizadas com os pares são, como refere Black (2007) particularmente valiosas se permitirem a interação, a colaboração, a adaptação e o consenso para dar resposta a um determinado problema. Só dessa forma, os alunos estarão a trabalhar como um grupo, e não apenas em grupo, promovendo dessa forma a melhoria da sua aprendizagem.

Mas, não foi apenas pelo facto de envolver o grupo que Veal (1992) considerou que os jogos desportivos coletivos poderiam ser tarefas autênticas. Os jogos desportivos coletivos permitem a mobilização dos saberes para dar resposta aos problemas, são tarefas contextualizadas, envolvem processos complexos de pensamento, obrigam ao uso de estratégias e poderão existir várias respostas possíveis para a resolução de um mesmo problema.

A avaliação autêntica em Educação Física, no âmbito da educação desportiva e baseada nos jogos coletivos, teve como suporte a ideia de que a avaliação daria enfoque aos aspetos técnico-táticos, às tomadas de decisão no contexto,

para além da execução adequada às necessidades (e.g. Siendentop, 1994; Peney et al., 2009; Griffin, Brooker & Patton, 2005).

Mas, tal como foi advogado por Macdonald e Brooker (1997), o uso das tarefas autênticas em Educação Física obriga a um conjunto de mudanças na ação do professor: a primeira deve-se ao facto de os professores terem de dirigir o seu foco para o processo de aprendizagem, em vez de o dirigirem para o desenvolvimento de um determinado gesto ou habilidade; a segunda diz respeito ao facto dos professores terem de refletir sobre as suas abordagens de ensino, de modo a integrar a avaliação no processo; e a terceira diz respeito ao facto dos professores terem de reconsiderar a natureza das tarefas de avaliação, indo muito mais além do que a mera aplicação de testes objetivos e estandardizados.

5. A Avaliação para a aprendizagem – Estudos e evidências

5.1 O que pensam alunos e professores?

A investigação sobre as perspectivas, pensamentos, sentimentos e percepções dos professores tem-se afirmado como válida para a compreensão dos fenómenos educativos, uma vez que tanto as crenças como as intenções e processos de pensamento têm influência no comportamento do professor, podendo mesmo determiná-lo (Barreira & Pinto, sd). Reconhecem na sequência dos estudos de Clark & Peterson (1986), que as opiniões e concepções dos professores sobre o ensino são consideradas variáveis relevantes do contexto da sua atividade docente.

Apesar dos estudos sobre o ‘processo de pensamento dos alunos’ não terem sido objeto de investigação tão frequente como os que se basearam no ‘processo de pensamento dos professores’, surgiram alguns estudos, decorrentes de Wittrock (1986), que colocam em evidência o que os alunos pensam sobre a avaliação das aprendizagens.

Brookhart (2001) entrevistou 50 alunos universitários com o objetivo de determinar as percepções sobre a avaliação usada com propósitos formativos e sumativos. Verificou que os alunos com mais sucesso conseguiam autoavaliar-se regularmente e utilizar as evidências da avaliação para projetar novos passos na aprendizagem, apesar de não conseguirem fazer distinções conceptuais entre avaliação formativa e sumativa. Também Redelius e Hay (2011), ao analisarem as percepções de 355 alunos, do 9º ano e de 28 escolas diferentes, sobre os critérios com que eram avaliados nas aulas de Educação Física, verificaram que estes se focavam apenas nas características de comportamento e de participação nas aulas, não reconhecendo os critérios oficiais pelos quais eram avaliados.

Também partindo do pressuposto de que o aluno é um agente de ensino, com papel ativo na sua aprendizagem e com responsabilidade na gestão da sua aprendizagem e avaliação, tivemos a oportunidade de levar a cabo um estudo,

a partir da aplicação de 113 entrevistas a alunos do ensino básico (11 aos 14 anos), onde se revelou o pensar e sentir destes alunos sobre a avaliação das suas aprendizagens (Araújo, 2002). Desse conjunto de conclusões destacaram-se as seguintes:

Os alunos consideraram que um aluno de sucesso é aquele que, tomando as atitudes e comportamentos adequados face às exigências escolares, nomeadamente no que respeita ao cumprimento de regras, às características de participação na sala de aula e à realização das tarefas escolares, consegue obter resultados positivos. Da mesma forma, um aluno com insucesso foi definido como aquele que não obtém resultados positivos, por motivos que se prendem a causas dependentes de si mesmo, do seu trabalho, da sua atitude e comportamento face às exigências escolares.

Raramente os alunos apontaram o professor, ou a relação com ele, como atribuição causal de insucesso e confirmaram-no, considerando que o professor não poderia ter feito nada para reverter a sua situação de insucesso, uma vez que, segundo eles, ela se deveu a fatores, exclusivamente da sua responsabilidade.

Ao escolher uma determinada disciplina em que se consideraram melhores, fundamentaram a sua escolha em fatores relativos ao gosto e motivação que sentem pelo conteúdo da disciplina (matéria). A disciplina de Educação Física (EF) foi a mais escolhida neste âmbito, mas são os alunos que não progrediram de ano os que, preferencialmente optaram por esta escolha. A disciplina de Língua Portuguesa (LP) foi a menos escolhida como disciplina melhor e, exclusivamente por alunos que progrediram de ano. A classificação obtida na 'disciplina melhor' pode ser equacionada como motivo de escolha, mas não de uma forma exclusiva, uma vez que os alunos optaram por uma disciplina em que obtiveram a classificação mais alta, mas tiveram outras com a mesma classificação, sobre as quais não recaiu a sua preferência.

Ao fundamentarem a sua escolha pela disciplina em que se consideraram piores, surgiu a convicção de que são incapazes de resolver a situação de insucesso por inaptidão, falta de habilidade ou incapacidade própria. O resultado negativo nessa disciplina foi considerado como uma decorrência dessa manifestação de incapacidade ou inaptidão e não como motivo de escolha.

Os alunos revelaram que só tomam consciência da sua situação perante a aprendizagem quando a veem expressa, qualitativa ou quantitativamente, sob a forma de classificação. O resultado obtido nos testes escritos ou as classificações obtidas, no final de cada período, constituem as referências que lhes permitiram situar-se perante a sua própria aprendizagem. Daí a surpresa manifestada pela maioria dos alunos quando confrontados com essas classificações e a consciência de que, relativamente àqueles conteúdos, restavam poucas hipóteses de recuperação. Contudo, os alunos que não progrediram de ano e/ou os que se consideraram maus alunos não manifestaram qualquer surpresa perante as classificações obtidas, facto que afirmaram estar de acordo com as suas expectativas o que parece articular-se com uma autoimagem de incapacidade para reverter a situação de insucesso. As classificações negativas foram observadas por estes alunos como uma fatalidade incontornável e, por esse motivo, revelaram-se inexistentes as expectativas de sucesso. Para fundamentarem a injustiça na atribuição de determinadas classificações os alunos recorreram à média dos testes, mesmo quando estes foram classificados numa escala qualitativa. Apesar de terem referido, maioritariamente, como fator de sucesso as atitudes e comportamento do aluno face às exigências escolares, quando pretenderam justificar a injustiça de uma determinada 'nota', basearam-se, preferencialmente, na classificação obtida nos testes. Consideraram este argumento como inquestionável e muito objetivo e só recorreram a outros fundamentos quando essa média foi, indiscutivelmente negativa ou quando a disciplina em questão não utilizou testes como meio preferencial de recolha de informação. Aí, privilegiaram a comparação com os outros colegas ou com outras classificações do próprio para fundamentarem a injustiça na classificação. Foi o que aconteceu nas disciplinas de Educação Visual (EVT/EV) e EF. Nunca se referiram a critérios específicos de avaliação, estabelecidos e dialogados previamente com o professor, para fundamentar a justiça ou injustiça na atribuição de uma determinada classificação. Foram os alunos que progrediram e os que se consideraram bons alunos os que mais situações de injustiça assinalaram. Apesar de os alunos não atribuírem diretamente aos professores responsabilidades pelo seu insucesso, referiram que a sua avaliação em determinada disciplina é influenciada pela forma como professor respetivo

explica/ensina os conteúdos específicos, motivo pelo qual a maioria considerou que a sua avaliação seria diferente se tivesse outro professor. Para os alunos a competência de um professor estabelece-se pela forma como explica a matéria e não pela forma de avaliar.

Relativamente à representação que os alunos tinham da finalidade da avaliação, a maioria considerou que ela serve para fazer o ponto da situação sobre os conhecimentos adquiridos e para atribuir uma *nota, nota* essa que lhes vai permitir, ou não, prosseguir ao ano de escolaridade seguinte. A finalidade certificativa, cumprindo uma função social e compensatória do mérito pessoal e do trabalho desenvolvido foi, na perspetiva destes alunos, a principal ‘utilidade’ da avaliação. Os alunos do género masculino foram os que mais referiram a finalidade certificativa e os alunos do 6º ano, do género feminino, as que mais assinalaram a função orientadora e reguladora da avaliação. Os alunos referiram ainda que alguns professores realizam uma avaliação inicial, nomeadamente nas disciplinas de LP, Língua estrangeira (LE), Matemática (MAT) e EF.

Decorrente da representação da finalidade da avaliação, a maioria dos alunos considerou que a avaliação ocorre no final do percurso de formação. No entanto, os alunos vão tomando consciência da evolução na sua aprendizagem em função das classificações obtidas nos testes e nos finais de período, considerando que nesses momentos qualquer tipo de recuperação seria já impossível de ocorrer.

Os alunos apontaram os professores como responsáveis pela avaliação e, nessa medida, as informações que se vão recolhendo apenas têm utilidade para o professor estabelecer um juízo globalizante sobre o trabalho desenvolvido pelo aluno. A maioria considerou, portanto, que não participou na sua avaliação e nem perspetivou a utilidade dessa participação. A forma como revelou ter, de alguma forma, contribuído foi através da realização das tarefas que lhes foram sendo solicitadas.

O conceito que os alunos mostraram possuir de autoavaliação foi definido e substanciado nas tarefas realizadas na última aula de cada período, onde cada aluno se viu confrontado com a exigência de sugerir uma classificação que foi, ou não, corroborada pelo professor. Nenhum aluno referiu o estabelecimento de

critérios de avaliação, baseando a sua proposta apenas naquilo que considerou ser o objeto da avaliação, objeto esse que afirmaram depender do professor.

Os alunos consideraram que os professores valorizam como objeto de avaliação as competências específicas das disciplinas, o cumprimento de regras e a realização de tarefas. Estas afirmações dos alunos substanciaram-se em convicções pessoais que vão construindo ao longo do ano, pois os professores, segundo os alunos, não os esclareceram sobre esta temática. O conhecimento que os alunos pareceram possuir do objeto da avaliação é, portanto, muito genérico e fruto de uma imagem, quotidianamente construída.

McDowell, Wakelin, Montgomery e King (2011) construíram e validaram um questionário, que disponibilizaram para futuras aplicações, para explorar as respostas de 178 alunos universitários em relação à avaliação formativa. Aplicaram o questionário duas vezes: uma, num módulo/professor onde, segundo os autores, a avaliação, o ensino e a aprendizagem eram mais tradicionais e, uma segunda vez, num módulo/professor onde foram providenciadas evidências da existência de práticas de avaliação formativa. Apesar de reconhecerem as limitações desta distinção, os autores concluíram que as experiências de aprendizagem dos alunos são mais positivas nos módulos onde as abordagens de avaliação formativa estão presentes. Também determinaram que as estratégias de avaliação formativa mais usadas passam pelo *feedback* e avaliação interpares.

No estudo que tivemos oportunidade de desenvolver (Araújo, 2002) foram questionados 155 professores de cinco disciplinas (LP, LE, MAT, EVT/EV e EF) com o objetivo de determinar as suas conceções sobre a avaliação das aprendizagens. Verificaram-se algumas diferenças entre os professores das várias disciplinas, nomeadamente em relação ao objeto de avaliação, aos instrumentos de recolha de informação e às atividades de remediação.

Apesar de uma forma global, os professores assumirem uma retórica que, à partida, parece indiciadora de que são conhecedores dos propósitos formativos da avaliação, muito raramente referem, nos seus discursos, práticas consentâneas com essas perspetivas. Também já outros autores tinham já abordado estas inconsistências (Barreira, 2001; Boavida, 1996; Drummond, 2006; Fernandes, 2009; Ferreira, 2003; Matanin & Tannehill, 1994; Marshall & Dixon, Hawe & Parr, 2011).

Num artigo de Santos (2003) onde se faz uma revisão sobre cinco trabalhos de investigação em avaliação pedagógica na área da Matemática, pode perceber-se que nos três trabalhos que estudam as concepções e as práticas dos professores em avaliação se pode notar uma certa divergência entre o que pensam da avaliação, o que fazem, e o que gostariam que ela fosse.

Boavida (1996), numa pesquisa subordinada ao tema: 'concepções e práticas avaliativas de professores do 1.º ciclo', verificou que os professores deste nível de ensino concebiam a avaliação como um processo contínuo que permite regular o ensino e aprendizagem. Contudo, confirmou a inconsistência entre concepções e práticas, sendo esta atribuída à dificuldade que os professores têm, face à complexidade da vida na sala de aula, de proporcionar um ensino que esteja em sintonia com as suas concepções.

Na investigação realizada por Ferreira (2003) também se verifica que as concepções acerca da avaliação, mesmo nos estagiários e professores principiantes, formados mais recentemente, são mais inovadoras do que as suas práticas. Com o objetivo de compreender o processo de construção de um conhecimento prático a nível da avaliação formativa e melhor perceber o pensamento e a ação do professor no domínio da avaliação formativa, o autor estruturou o seu estudo em dois problemas de investigação: qual o tipo de articulação entre as concepções dos professores e as suas práticas de avaliação formativa; quais as alterações surgidas nas concepções e práticas à medida que se passa de estagiário, a professor principiante e a professor com experiência. Para além da discrepância entre as concepções e as práticas de avaliação, Ferreira (2003) também concluiu que a uniformização das estratégias e dos instrumentos de avaliação faz com que as dificuldades de aprendizagem dos alunos apenas se identifiquem após o momento avaliativo, não sendo feito o diagnóstico das causas dessas dificuldades e para as quais são utilizadas medidas de recuperação.

Também num estudo efetuado Barreira (2001), tomando como objeto de estudo os docentes do 2.º e do 3.º ciclo do Ensino Básico, o autor pretendeu identificar, descrever e analisar as atitudes destes face ao modelo de avaliação, tendo concluído que as práticas de avaliação não acompanham as concepções, sendo estas, de uma forma geral, mais avançadas que aquelas.

Com o objetivo de estudar a influência da avaliação no processo de aprendizagem dos alunos de um curso de engenharia Hattum (2004) recorreu a um plano de investigação quase experimental com grupo experimental e de controlo e com pré e pós-teste, tendo concluído que os alunos que foram sujeitos à alteração do modelo de avaliação (mais participativo) alteraram o seu estilo de aprendizagem quanto às estratégias de processamento e de regularização do estilo de aprendizagem.

Dixon et al. (2011), num estudo que desenvolveram na Nova Zelândia sobre as conceções e práticas dos professores, verificaram que efetivamente nem sempre as práticas são consentâneas com os discursos sobre a avaliação formativa. No que respeita aos discursos, as autoras identificaram três grupos de professores: os *technicians*, os *pragmatists* e os *empowerers* (Dixon et al. 2011, p.370). Esta categorização encontra similitudes com a categorização encontrada por Lobo (2010). Ao observarem as práticas dos professores categorizados como *empowerers*, Dixon et al. (2011) verificaram que, apesar de serem usadas estratégias de avaliação formativa como a autoavaliação, avaliação inter pares e o *feedback*, elas não eram usadas da mesma forma nem cumpriam o mesmo papel na sala de aula, mostrando que as estratégias usadas na sala de aula não se podem desarticular dos contextos particulares de cada aula e matéria.

É também da Nova Zelândia que nos chegam inúmeros estudos sobre as perspetivas dos alunos sobre a avaliação e sobre as estratégias de avaliação formativa. Brown, Irving, Peterson e Hirschfeld (2009) fizeram um estudo onde questionaram os alunos sobre a sua definição de avaliação. Desse estudo retiraram-se duas grandes evidências: são os alunos que consideram que a avaliação serve o propósito de os ajudar a melhorar que associam a avaliação a uma atividade controlada e bem planeada por parte do seu professor; os alunos que consideraram que avaliação tem um papel irrelevante associam-na a uma prática de avaliação informal.

Ainda da Nova Zelândia, conseguimos coligir o estudo realizado por Williams (2010) que ao entrevistar e questionar 56 alunos de 12 e 13 anos, verificou que a forma de perspetivam a utilidade do *feedback* do professor não é independente do género. As raparigas têm tendência para considerar o *feedback* do professor mais útil para a sua aprendizagem do que os rapazes.

Tivemos ainda oportunidade de rever o estudo levado a cabo por Koekoek, Knoppers e Stegeman (2009) que, sustentando-se num quadro conceptual construtivista e recorrendo a vários métodos (entrevista, desenho, focus grupos) evidenciaram a forma como os alunos dos 11 aos 13 anos concebem a aprendizagem em Educação Física.

A investigação realizada em Portugal, como alerta Fernandes (2009), tem centrado a sua atenção no processo de pensamento de alunos e, principalmente, dos professores. Mesmo a análise das práticas foi muitas vezes observada apenas em função do pensamento dos seus atores (e.g. Boavida, 1996; Duarte, 1994; Fraga, 1994; Gonçalves, 1998; Braga, 1999; Araújo, 2002; Silva, Rosado & Varela de Freitas, 2003; Rocha, 2003; Teixeira, 2005).

Não desmerecendo a influência que crenças, perceções ou pensamentos assumem na adoção das práticas educativas, a investigação que se dedica apenas a questionar os professores sobre a sua prática poderá confirmar apenas as conclusões decorrentes dos estudos já existentes (Black & Wiliam, 1998b). Mas, verificar como as práticas concorrem para a ativação dos processos de regulação das aprendizagens poderá constituir uma abordagem mais pragmática, ao descrever a avaliação formativa em função dos seus efeitos formativos (Perrenoud, 1998).

Para ser considerada formativa, a avaliação terá de conduzir ao ajustamento do ensino e à regulação da aprendizagem. Por isso, um dos aspetos mais importantes de qualquer investigação neste âmbito será a observação do modo como os professores e os alunos o fazem.

5.2 A avaliação para a aprendizagem em Educação Física

Traditional assessment approaches in PE have often been product oriented, focusing on components of fitness, or de-contextualised, as in the case of assessment of isolated skills.

(Penney, Brooker, Hay & Gillespie, 2009, p.435)

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

Efetivamente, muito poucos estudos empíricos sobre a avaliação para as aprendizagens em Educação Física se conseguiram coligir. Internacionalmente, nas últimas décadas do século passado, os estudos levados a cabo por Veal (1988, 1992), Matanin e Tannehill (1994), Hill e Miller (1997), McDonald e Brooker (1997) e Griffin et al. (1997) começam a perspetivar o conceito de ‘avaliação autêntica’ contrapondo-o à visão redutora da avaliação sumativa e da *accountability*.

Mas, a perspetiva de avaliação não se pode desassociar do conceito de Educação Física, como demonstraram Lopez-Pastor, Kirk, Lorente-Catalán, MacPhail, e Macdonald, (2012) na revisão sistemática da literatura que realizaram sobre a investigação em avaliação na Educação Física em contexto escolar. Até meados dos anos 70 do século XX, a avaliação foi um não assunto, pois os principais objetivos desta forma de Educação Física centravam-se na obediência imediata, por parte dos alunos, às vozes de comando do seu professor, aspeto que, como referem os autores, raramente era ambíguo (Lopez-Pastor et al., 2012). Era facilmente observado pelos professores quem eram os alunos talentosos, nos jogos e na ginástica.

A partir dos anos 70, a avaliação em Educação Física centrou-se na prevalência dos chamados ‘testes objetivos’ que, segundo os seus percursores, permitiam avaliar com rigor e objetividade a aptidão física e as habilidades motoras, permitindo inclusivamente a generalização e a comparação dos resultados. Esta forma de avaliar era consentânea com uma Educação Física influenciada por

uma racionalidade técnica e centrada nos ‘discursos de performance’ e no objetivo de ‘treinar’ os alunos.

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

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

Foi ainda nos EUA que, por via da *accountability* e da introdução daquilo que chamaram de *high-stakes*, a investigação na área do ensino e da avaliação em Educação Física se focou no seu impacto, tomando-os por referência nas pesquisas que empreenderam. Foram analisados os seus impactos no ensino, nas perceções de alunos e professores, nas práticas de avaliação dos professores (e.g. McDonald & Brooker, 1997; Chen, 2005), assim como na sua validade, rigor, e fiabilidade.

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

No entanto, à semelhança do que tinha acontecido nos anos 60 do século XX, em relação ao uso generalizado de testes standardizados com referência à norma (ver capítulo 2.1.1), também na Educação Física foram muitas as críticas apontadas pela comunidade científica ao uso exclusivo deste tipo de testes. Keating e Silverman (2009) afirmaram que se revelava urgente a reconceptualização dos papéis que estes testes assumiam no desenvolvimento de programas de Educação Física. Afirmaram mesmo que estes testes deveriam ser usados apenas com propósitos formativos, para melhorar a aptidão física e como forma de promover a saúde dos alunos e não para atribuir classificações.

Veal (1988), entretanto, estudou as práticas de 13 professores de Educação Física, tendo identificado 90 formas diferentes de avaliar e concluído que a maioria das suas práticas (54%) se situava no âmbito da avaliação sumativa, mas os aspetos que mais valorizavam na classificação eram o esforço e a participação e não a performance ou as habilidades motoras. Também Matanin e Tannehill (1994) obtiveram resultados similares, tendo contudo verificado que os professores continuavam a privilegiar os testes de condição física como instrumento preferencial de avaliação. Também verificaram a existência de inconsistências entre os discursos dos professores (recolhidos por questionário) e as suas práticas, principalmente ao nível do objeto de avaliação. Desrosiers, Genet-Volet e Godbout (1997) também estudaram as práticas dos professores de Educação Física, por via dos instrumentos que usavam para avaliar. Verificaram que 25% dos professores observados usavam a avaliação formativa no início das unidades para orientar o seu ensino e os professores experientes utilizavam instrumentos diversificados para a recolha de informação como a observação, avaliação interpares a partir de listas de verificação e tarefas escritas.

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

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

O Despacho Normativo n.º98-A/92, de 20 de Junho, veio introduzir nos diplomas legais o conceito de avaliação formativa, mas, de certa forma, ainda muito associado ao conceito de remediação ou recuperação dos alunos (Lemos, Neves, Campos, Conceição & Alaiz, 1993). Contudo, este diploma trouxe para o vocabulário corrente, de quem exercia funções docentes, conceitos como avaliação formativa, avaliação contínua, avaliação do processo

de ensino e de aprendizagem e pedagogia diferenciada, ultrapassando os limites da avaliação observada apenas como classificação, medição ou seleção. A homologação do Programa Nacional de Educação Física, no início da década de noventa, e do seu reajustamento em 2001, veio trazer uma visão reformada do currículo de Educação Física, sustentada numa formação inclusiva, eclética e multilateral (Bom, Pedreira, Mira, Carvalho, Cruz, Jacinto, Rocha & Carreiro da Costa, 1990) e numa lógica de desenvolvimento de competências e não de performance, contrariando a, até então usada, compartimentação dos domínios (psicomotor, cognitivo e sócioafectivo) e o dualismo corpo-espírito. O respeito pelo princípio da inclusão veio trazer ao ensino da Educação Física a necessidade de diferenciar para incluir.

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

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

Hay (2006, p.317)

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

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

Apesar de não enquadrados no âmbito da avaliação formativa, registaram-se alguns estudos sobre o *feedback* pedagógico (Carreiro da Costa, 1995; Marques da Costa, 1991; Quina, Carreiro da Costa & Diniz, 1995; HA, 2000)

que, utilizando observações indiretas, em contextos de sala de aula ou em condições simplificadas de microensino e experimentais, concluíram que o *feedback* descritivo áudio, com recurso a poucas palavras ou ideias, foi aquele que melhor foi entendido pelos alunos (Quina et al., 1995).

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

Carreiro da Costa (1995), com base na sistematização que organizou sobre o *feedback* pedagógico, refere que o *feedback* descritivo explicado ajudou os alunos a aperfeiçoarem a técnica de salto fosbury flop, aperfeiçoamento esse que se traduziu em mais desempenho quantitativo. Como foi referido por Atkin et al. (2001), Sadler (1998) e Quina et al. (1995), Carreiro da Costa (1995) também evidenciou a importância da qualidade do *feedback* em detrimento da sua frequência, considerando, inclusivamente que os professores mais eficazes se distinguem, entre outros fatores (gestão do tempo de aula, instrução de qualidade com recurso a demonstrações frequentes e maior empenhamento motor e cognitivo), por apoiar a aprendizagem dos seus alunos com intervenções de *feedback* focadas nos aspetos críticos do seu desempenho.

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

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

desempenho ganha o seu significado e é através da avaliação que também se aprende.

Surgiram muitos estudos (e.g. Veal, 1988, 1992; Duarte, 1994; Gonçalves, 1997; Dias, 1999; Richard et al., 1999; Dias & Rosado, 2000; Araújo, 2002; Rosado & Dias, 2002; Silva, Rosado & Varela de Freitas, 2003; Teixeira, 2005; James, Griffin & France, 2005; McCullick, Metzler, Cicek, Jackson & Vickers, 2008; Koekoek et al., 2009; Redelius & Hay, 2011; Chróinín & Cosgrave, 2013), com base no paradigma do processo de pensamento do professor (Clark & Peterson, 1986) e/ou do processo de pensamento do aluno (Wittrock, 1986), mas, parecia haver alguma dificuldade em entrar na área das práticas. Foram estudadas as concepções dos professores e alunos, por via de questionários ou entrevistas, mas não se observaram muitos estudos sobre as interações dos professores com os seus alunos na sala de aula, no âmbito da avaliação formativa.

Ao fazer uma revisão da investigação, em Portugal, sobre a avaliação formativa em Educação Física, observou-se o estudo levado a cabo por Fialho (2007) e Fialho e Fernandes (2011) que focou a sua atenção no processo de avaliação inicial, na perspetiva da orientação do ensino e da aprendizagem. Recorrendo a entrevistas, a três professores e a 14 alunos, à observação de 28 aulas e à análise documental, Fialho (2007) analisou as práticas de avaliação inicial de três professores de Educação Física, em três turmas do 11^o ano. Apesar de ter sido selecionado um conjunto de professores que, à partida, assegurava a viabilidade do estudo, ou seja, que “se caracterizava pela inovação ao nível de desenvolvimento de processos associados à avaliação das aprendizagens” (Fialho, 2007, p. 52), verificou que, apesar da existência de um protocolo de avaliação inicial, o modo como os professores observam e interpretam os desempenhos dos alunos, com base nos critérios de avaliação, previamente estabelecidos, pode diferir de professor para professor. Contudo, todos os professores observados utilizaram a avaliação inicial com a intenção de desenvolver um currículo diferenciado, tomando por referência as necessidades formativas dos alunos, de realizar uma conferência curricular e de estabelecer uma estratégia coletiva comum em relação ao desenvolvimento da Educação Física na escola (esta intenção não foi plenamente concretizada). Uma conclusão fundamental ressalta, no entanto, do seu estudo: apesar das

intenções formativas, da utilização da avaliação inicial e da divulgação aos alunos dos seus resultados, os alunos do 11º ano, “não conseguiram apontar as suas principais dificuldades nas matérias observadas nem as áreas onde apresentavam mais fragilidades” (Fialho, 2007, p. 121). Apesar dos propósitos de orientação do ensino, evidenciados nos resultados do estudo, o envolvimento dos alunos, fator chave da avaliação considerada formativa, não foi, neste caso, observado.

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

Hill e Miller (1997) verificaram uma forte correlação entre a avaliação produzida pelos alunos e a avaliação dos seus professores, no âmbito da aplicação de testes de aptidão física, tendo concluído que os alunos do 5º ano conseguem avaliar os seus pares com rigor.

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

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

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

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

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

Independentemente dos estudos referenciados, foi o reconhecimento da escassez de estudos com validade ecológica, no âmbito da avaliação PARA as aprendizagens em Educação Física, que motivaram Ward e Lee (2005), Hay e Penney (2009) e López-Pastor et al. (2012) a desafiar a comunidade internacional a investir nesta área de conhecimento.

6. Enquadramento geral do estudo

Nos capítulos anteriores, tivemos a oportunidade de apresentar os quadros teóricos onde se sustenta a avaliação para as aprendizagens. Clarificamos conceptualmente o termo 'avaliação formativa', à luz dos paradigmas e teorias que o enformam, e enunciamos os resultados que a investigação tem proporcionado para caracterizar este conceito.

No presente capítulo, resgataremos algumas das ideias enunciadas, no sentido de enquadrar e unificar a presente investigação, em torno da conceptualização final do problema em estudo.

6.1 Pertinência e propósito do estudo

Como foi observado nos capítulos anteriores, a investigação tem vindo a demonstrar que a avaliação formativa é determinante para uma significativa melhoria da aprendizagem dos alunos (e.g. Black & Wiliam, 1998a, 1998b; ARG, 2002, 2004, 2008; Harlen, 2006, 2007). Estes autores, a partir de estudos experimentais, mostraram ganhos evidentes na aprendizagem pelo enfoque dado a práticas de avaliação formativa. Para além de outros aspetos, sublinharam os pressupostos para uma aprendizagem eficaz, mais particularmente o facto de os alunos terem de estar ativamente envolvidos.

Em Portugal, constata-se que os professores começam a ter consciência da necessidade de utilizar estratégias de avaliação formativa nas aulas, mas as preocupações com questões como o rigor ou a objetividade e, também com a *accountability* têm sido preponderantes em relação às preocupações formativas (Fernandes, 2005). Daí, a importância atribuída pelos intervenientes no processo educativo, nomeadamente professores, alunos e pais, à avaliação sumativa, de uma forma geral, e às classificações, em particular, expressas em escalas quantitativas ou qualitativas. Aliás, estudos levados a cabo em Portugal (e.g. Araújo, 2002) evidenciaram que os alunos só adquirem verdadeira noção da forma como estão a progredir na sua aprendizagem quando lhes é atribuída uma classificação. Este aspeto também foi corroborado no estudo de Andrade e Du (2005).

A investigação realizada em Portugal no domínio da avaliação das aprendizagens é ainda relativamente escassa, particularmente a que se baseia na análise de dados de natureza empírica recolhidos *in loco*, ou seja, nos contextos reais em que ocorrem os fenómenos que se pretendem estudar e compreender (Lobo, 2010; Fernandes, 2005; 2007; Neves, Jordão & Santos, 2004). De facto, estes autores sublinham que a investigação em Portugal, no âmbito da avaliação formativa, se tem baseado mais nos aspetos formais da avaliação e na análise do pensamento dos professores e alunos sobre esta matéria, fazendo sobressair a necessidade de estudos sobre a sua prática. A validade ecológica dos estudos revela-se, portanto, uma necessidade e uma exigência para se poder perceber os fenómenos num sistema tão complexo como é a sala de aula.

Fernandes (2006b), na síntese analítica que produziu sobre os artigos de avaliação publicados nos últimos vinte anos, também sublinhou a pertinência e a necessidade de reflexão teórica e do estudo das relações entre as práticas de avaliação formativa e as aprendizagens efetivamente realizadas pelos alunos; dos papéis de alunos e de professores no processo de avaliação formativa e ainda dos processos de autoavaliação, de autorregulação e de autocontrolo na aprendizagem e avaliação.

Ainda segundo Boston (2002), existem inúmeras oportunidades para avaliar o modo como os alunos aprendem e usam essa informação para benefício do ensino e da aprendizagem. Também Segers e Dochy (2006) sublinham que ainda existem poucas evidências empíricas sobre o modo como a avaliação pode, efetivamente, conduzir à aprendizagem. O mesmo sugerem Annerstedt e Larsson (2010) ao afirmarem que mais investigação empírica é necessária, de forma a poder verificar o tipo de impacto que a avaliação pode ter na aprendizagem dos alunos em Educação Física.

Estando a avaliação para a aprendizagem centrada no aluno e na melhoria da sua aprendizagem, estranha-se, como referem Brown, McInerney e Liam (2009) que tenha sido dada tão pouca atenção às perspetivas do aluno sobre o assunto. Os poucos estudos que existem sobre estas perspetivas têm tido como unidade de análise preferencial os alunos universitários (Matos, Cirino & Brown, 2009; Segers. & Dochy, 2006; Segers, Dochy, Gijbels & Struyven, 2009;

Segers, Martens & Bossche, 2008; Smith & Lipnevich, 2009; Zilberberg, Brown, Harmes & Anderson, 2009).

Enquanto os autores anglo-saxónicos, no âmbito da avaliação para a aprendizagem, centram a sua atenção na política, na prática dos professores e no seu desenvolvimento profissional, os autores francófonos dão enfoque aos seus efeitos nos processos de regulação das aprendizagens. Consideramos, no entanto, que estes dois focos não são incompatíveis, mas sim complementares. Para ser considerada formativa, a avaliação terá de conduzir ao ajustamento do ensino, deverá permitir ao professor promover oportunidades para a regulação das aprendizagens pelos alunos e terá de produzir efeitos na sua melhoria, ao ser usada tanto pelos professores como pelos alunos.

Revela-se, portanto, pertinente questionar como é que os professores de Educação Física e os seus alunos identificam e usam a avaliação e as informações por ela reveladas, na perspetiva da melhoria da aprendizagem?

Este trabalho centra-se fundamentalmente nos propósitos com que a avaliação é usada, em contexto de sala de aula, na forma como é recolhida a informação, nas ações e interações por ela geradas e, como não podia deixar de ser, nos subsequentes efeitos que os seus atores, principalmente os alunos, reconhecem na melhoria da aprendizagem.

Neste contexto, é nossa pretensão prosseguir o estudo que foi, por nós, iniciado em 2002 (Araújo, 2002), onde se analisaram os pensamentos de alunos e professores de várias disciplinas sobre a avaliação, para, agora, analisar as práticas de avaliação formativa em contexto de aula e compreender os seus efeitos.

No entanto, antes de avançar para as questões de investigação e para a definição dos objetivos que se pretendem ver concretizados com o presente estudo, revela-se necessário fazer aqui uma síntese dos pressupostos, já aprofundados teoricamente nos capítulos iniciais, que enquadram e alicerçam o presente estudo e clarificam as perspetivas teóricas adotadas. Esse enquadramento teórico sustenta-se em três pilares.

- Nas teorias da aprendizagem;
- Nas teorias do currículo;
- Na teoria da avaliação formativa.

6.2 Pressupostos e enquadramento do estudo

6.2.1 Teorias de aprendizagem

“O verbo aprender, como o verbo amar, não se pode conjugar no imperativo”

(Santos Guerra, 2009, p. 112)

Conscientes de que a forma como se perspetiva o ato de aprender constitui uma das bases referenciais para um estudo desta natureza, revela-se pertinente apresentar neste momento qual a perspetiva teórica que adotaremos, neste âmbito, na presente investigação.

Como Illeris (2003) e Swaffield (2011) referem, a aprendizagem processa-se na interação entre duas componentes pessoais, a cognição que trata o conteúdo da aprendizagem e a emoção que providencia a energia mental para o processo, com uma dimensão externa, a social, que serve a integração social. A aprendizagem não é, portanto, um processo intraindividual, surge da interação social e do processo contínuo de adaptação, ação em contexto e transformação da realidade (Light, 2008).

É este conceito de aprendizagem, de natureza social construtivista (Light, 2008), que adotaremos no presente estudo. Assume-se, portanto, que é o aluno que, de uma forma singular, constrói a sua aprendizagem, mas através da interação social e da sua atividade sobre o contexto.

É, aliás, neste perspetiva, de resposta às limitações das teorias behavioristas, que segundo Perrenoud (1998) e Hay (2006) o conceito de avaliação formativa emerge, associado ao conceito de regulação do processo de aprendizagem, definindo a avaliação formativa pelos seus efeitos formativos (melhoria da aprendizagem). Os propósitos formativos da avaliação só podem, portanto, ser concretizados “*if a window is found into the cognitive system of the learner*” (Perrenoud, 1998, p.86). Nesta perspetiva, não podemos limitar a análise da prática avaliação formativa ao professor e aos seus atos intencionais. Teremos de nos dirigir também ao processo de regulação, sublinhando as relações que se possam estabelecer entre as intenções e ações do professor e a efetiva melhoria da aprendizagem, protagonizada pelo aluno.

6.2.2 Teorias do Currículo

Se, tal como referem Hay e Penney (2013), a avaliação não pode ser observada sem ser no contexto curricular onde intimamente se deve articular, revela-se essencial clarificar aqui o conceito de currículo que adotaremos como referência para a análise da avaliação com propósito formativo. Foram vários os estudos que mostraram como determinadas práticas de avaliação podem motivar, por exemplo, o estreitamento do currículo (e.g. Harlen, 2007; Lobo, 2010). Mas a avaliação também pode e deve refletir a qualidade e profundidade do currículo (Atkin *et al.*, 2001).

Ao sustentarmos o nosso estudo no âmbito das teorias construtivistas e socioculturais da aprendizagem, também teremos de ajustar, coerentemente, as nossas visões sobre o currículo. Shepard (2001) mostra como a avaliação, na sala de aula, se integra no processo de ensino e aprendizagem, se concebidos numa lógica construtivista (p. 1067).

Num currículo formatado, prescrito, num currículo pronto-a-vestir de tamanho único, como refere Formosinho (1999), a 'diferença' é um entrave ao seu desenvolvimento. Ao assumir o currículo como o conjunto de experiências de aprendizagem que transformam os alunos e os seus percursos individuais, as diferenças são respeitadas, assumidas e utilizadas como uma mais-valia na promoção de uma verdadeira igualdade de oportunidades. A avaliação neste contexto é assumida numa lógica de regulação das aprendizagens individuais, sustentando a diferenciação curricular, do ensino e da própria avaliação.

O programa da Educação Física, alicerçado numa lógica formativa, inclusiva, eclética e multilateral (Bom *et al.*, 1990) e numa lógica de desenvolvimento de competências, determina que, ao nível do currículo e da pedagogia, se diferencie para incluir. Esta questão tem implicações diretas na pedagogia, mas também na avaliação. A avaliação formativa surge nos programas de Educação Física com uma forte componente na orientação das opções curriculares, metodológicas e pedagógicas, integrando-a no processo de ensino-aprendizagem mas, também, de regulação das aprendizagens dos alunos, de acordo com as suas efetivas necessidades formativas. A assunção da singularidade dos percursos formativos com o foco na aprendizagem, determina um contexto avaliativo coerente e enraizadamente formativo.

6.2.3 Teoria da avaliação formativa

O enquadramento do presente estudo, no âmbito da avaliação formativa, foi já amplamente discutido nos capítulos anteriores, estabelecido primeiramente por uma base mais pragmática, sustentada nas evidências da investigação empírica que reforçam a ideia de que a avaliação usada com propósitos formativos melhora o desempenho dos alunos, e por uma base teórica que serviu o propósito de orientar e fundamentar as opções tomadas no presente estudo. Sintetizamos agora apenas as ideias estruturantes desse enquadramento, no âmbito da teoria da avaliação formativa.

No capítulo 1, clarificamos o conceito de avaliação formativa que enquadra o presente estudo. De uma forma global, podemos afirmar que adotamos um conceito de avaliação formativa mais contextualizada, integrada no processo de ensino-aprendizagem e onde as ações assumidas pelo professor e pelos alunos interagem com o propósito de suportar e melhorar as aprendizagens (ARG, 2002a; Black & Wiliam, 2006; Fernandes, 2006; Wiliam et al., 2004). Como afirmou Gipps (1994a) "the key difference between formative and summative assessment is not timing, but purpose and effect" (p.4) e o efeito materializa-se na melhoria na aprendizagem.

Se ao professor cabe a tarefa de estimular, reforçar, providenciar o suporte e a orientação, reajustar ou acelerar os processos mentais do aluno para melhorar a sua aprendizagem é ao aluno que cabe a tarefa de aprender, por isso tem de ter a perceção da distância entre os objetivos de aprendizagem e o seu desempenho atual e agir, conscientemente, no sentido de diminuir essa distância (Biggs, 1998; Black & Wiliam, 1998a; Bell, 2007; Stiggins, 2008; Swaffield, 2011). Neste contexto, a questão da autoavaliação, da metacognição e da autorregulação assumem um papel fundamental e como referem Hill e Miller (1997), Longhurst e Norton (1997), Brookhart (2001) e Andrade (2010) o aluno tem capacidade, desde muito cedo, para se autoavaliar e avaliar os seus pares, mas nunca o conseguirá fazer se não conhecer os objetivos de aprendizagem que tem de perseguir e os critérios que servem de referência para a sua apreciação (Biggs, 1998; ARG, 2002a; Cowie, 2005; Bell, 2007; Wiliam, 2010a).

No sentido de caracterizar a avaliação formativa, adotamos a sistematização feita pelo ARG (2002a) que aqui resumimos:

1. Fazer parte integrante do plano de ensino e aprendizagem.
2. Focar-se no modo como os alunos aprendem.
3. Ser central na prática em sala de aula.
4. Ser um fator chave na capacidade profissional do professor.
5. Ter impacto emocional.
6. Afetar positivamente a motivação do aluno.
7. Promover a compreensão dos objetivos traçados e dos critérios de avaliação.
8. Ajudar os alunos a melhorarem.
9. Encorajar a autoavaliação
10. Reconhecer todos os desempenhos de todos os alunos.

Adaptado de ARG (2002a, p.2)

Enquanto os autores anglo-saxónicos, no âmbito da avaliação para a aprendizagem, centram a sua atenção na prática dos professores, nomeadamente nos aspetos de orientação do ensino e da aprendizagem e no uso do feedback os autores francófonos dão enfoque à autoavaliação e aos seus efeitos nos processos de regulação das aprendizagens. Consideramos, como já tivemos oportunidade de referir, que estes dois focos não são incompatíveis, muito pelo contrário. Para ser considerada formativa, a avaliação terá de conduzir ao ajustamento do ensino, terá de produzir efeitos na melhoria da aprendizagem e terá de ser usada tanto pelos professores como pelos alunos. O debate de ideias que se tem vindo a sentir ao longo dos últimos anos entre autores anglo-saxónicos e francófonos (e.g. Perrenoud, 1998; Swaffield, 2011) deveria ser observado apenas como dois ângulos diferentes de observar um mesmo objeto, mas que podem e, na nossa perspetiva, devem constituir-se como complementares e não como divergentes ou incompatíveis. Será a avaliação formativa a sair reforçada se forem unidas estas duas perspetivas. Se o eixo norteador da avaliação formativa está no seu propósito e no efeito que produz na melhoria das aprendizagens (Gipps, 1994a; Perrenoud, 1998; Earl & Katz, 2006), as fontes e as estratégias usadas concorrerão no mesmo sentido.

Assim, o *feedback* de qualidade, a autoavaliação e a avaliação interpares, como forma de ativar os processos metacognitivos dos alunos, a interação e a comunicação entre os professores e os seus alunos e o recurso a tarefas autênticas, contextualizadas, não podem ser negligenciados. Por outro lado, a avaliação formativa deve ter também como função orientar o ensino, tanto ao nível das decisões pré-interativas como nas interativas em contexto de aula, devendo ser recolhidas informações sobre as aprendizagens dos alunos e sobre o modo como aprendem, ajudando-os deliberada e sistematicamente a melhorar as suas aprendizagens. Esta questão coloca em evidência as questões da matéria e da didática da disciplina.

Ainda no âmbito da teoria da avaliação formativa as questões da validade e fiabilidade devem também ser equacionadas.

A avaliação formativa faz o que se propõe fazer? Segundo Stobart (2006) e Harlen (2007b) esta é a questão central que pode consubstanciar a validade da avaliação formativa. O propósito da avaliação e os efeitos por ela produzidos constituem, por isso, os referenciais da sua validade.

A avaliação formativa para ser válida tem, por isso, de conduzir à melhoria da aprendizagem, tem de proporcionar uma visão sobre os novos passos da aprendizagem. Assim, quando falamos de validade, esta tem de estar intimamente relacionada com aquilo que ela proporciona, ou seja com a sua matriz proposicional que, no caso da avaliação formativa, é consequencial.

Enquanto na avaliação sumativa a validade é argumentada em grande parte pela interpretação e inferências retiradas dos resultados, na avaliação formativa é identificada pelas consequências que ela proporciona no ensino e na aprendizagem de cada um dos alunos – ajudou a determinar os novos passos da aprendizagem? Produziu efeitos na melhoria da aprendizagem?

De uma forma interdependente, uma vez que a falta de fiabilidade pode comprometer a validade, os conceitos convencionais de fiabilidade não encontram eco na avaliação formativa. Na avaliação usada com o propósito de melhorar a aprendizagem a interpretação dos dados pode ser referenciada ao aluno e ao seu progresso. Como ilustra Stobart (2006) alunos com os mesmos resultados podem precisar de *feedback* diferente para melhorar a sua aprendizagem. Dessa forma, há que reconceptualizar a fiabilidade na avaliação

formativa, credibilizando e confiando na capacidade do professor para conduzir uma avaliação fiável e válida. As questões a colocar são: será que avaliação formativa permitiu a recolha das informações necessárias para compreender como o aluno está e como poderá melhorar? Será que proporcionar uma tarefa alternativa poderia levar a uma outra compreensão?

6.3 Problema, Questões de investigação e Objetivos

O problema que sustenta o presente estudo pode equacionar-se da seguinte forma: Como é que os professores de Educação Física e os seus alunos usam a avaliação e as informações por ela reveladas, na perspetiva da melhoria da aprendizagem e de que forma os seus efeitos se fazem sentir?

Existindo estudos que revelam os pensamentos de professores e alunos sobre a avaliação e partindo dos pressupostos acima enunciados, revela-se agora pertinente analisar as suas práticas.

Neste contexto, podemos equacionar as questões de investigação do seguinte modo:

- Como se poderão relacionar e caracterizar as conceções e as práticas dos professores de Educação Física, no âmbito da avaliação formativa?
- De que forma o professor de Educação Física utiliza a avaliação formativa? Com que estratégias? Com que propósitos? Com que efeitos?
- Como se podem relacionar as práticas de avaliação formativa dos professores, em contexto de aula, com as perceções dos alunos sobre a sua aprendizagem e com a sua capacidade de se autoavaliarem?
- A que referências e recursos recorrem os alunos para se autoavaliarem?

Expostas as questões de investigação, o objetivo geral do presente estudo foi definido do seguinte modo: Identificar e caracterizar a prática de avaliação, utilizada com propósito formativo, dos professores de Educação Física do ensino básico (2º e 3º ciclos), relacionando-a com as perceções dos seus alunos sobre a sua aprendizagem e a forma como se autoavaliam.

De uma forma mais específica, é nosso propósito, de uma forma exploratória, compreensiva e através de uma abordagem qualitativa (descritiva e interpretativa):

1. Determinar como o professor de Educação Física utiliza a avaliação com propósitos formativos:
 - a. Identificando e caracterizando as práticas formais e informais da avaliação, na perspetiva da orientação do ensino e na perspetiva da regulação das aprendizagens dos alunos;

- b. Identificando e caracterizando, em contexto de aula, as estratégias de avaliação formativa utilizadas, particularmente o *feedback*, interações e contexto e respostas dos alunos a essas estratégias.
2. Caracterizar a forma como os alunos se autoavaliam e percebem as aprendizagens conseguidas e não conseguidas, identificando as referências a que recorrem.
3. Relacionar as práticas de avaliação formativa dos professores, em contexto de aula, nomeadamente o uso do *feedback*, com:
 - a. A percepção do aluno sobre a sua aprendizagem;
 - b. A capacidade do aluno para se autoavaliar;
 - c. Com as conceções dos professores sobre a avaliação formativa.

Este trabalho teve uma abordagem multidimensional: por um lado, a identificação e caracterização das estratégias de avaliação (numa perspetiva da orientação do ensino e na perspetiva da regulação das aprendizagens dos alunos), utilizadas pelo professor; por outro lado, a observação e caracterização, em contexto de aula, da avaliação, assumida na sua vertente formativa, em função dos efeitos que produz nas percepções dos alunos sobre a sua aprendizagem e na sua capacidade de autoavaliação, observados, principalmente, através dos discursos dos mesmos; e ainda a clarificação do modo como o aluno utiliza essas informações para se autoavaliar, identificando indicadores da eficácia da avaliação formativa por via do seu propósito fundamental - a melhoria das aprendizagens. Estes últimos aspetos constituíram a base referencial em função da qual se 'mediram' os efeitos produzidos pela utilização de determinadas estratégias de avaliação. Esta base referencial foi construída em função das percepções dos intervenientes (professores e alunos) daquilo que consideram que foi efetivamente aprendido, mas também a partir dos objetivos de aprendizagem definidos pelo professor para cada uma das aulas e da sua compreensão por parte dos alunos.

A assunção destas perspetivas cria, naturalmente, a necessidade de ajustamentos metodológicos. Numa lógica construtivista, não se pode pretender investigar para obter representatividade estatística dos dados.

7. Metodologia

Qualitative findings in evaluation illuminate the people beyond the numbers and put faces on the statistics (...) to deepen understanding.

(Patton, 2002, p.10)

A presente investigação teve como propósito fundamental identificar, caracterizar e compreender as práticas de avaliação formativa, de professores e alunos, na sala de aula, e relacionar os efeitos destas nas percepções dos alunos sobre a sua aprendizagem e sobre a sua capacidade de autoavaliação. Com base nesse propósito, que se constitui como o eixo norteador da presente investigação, serão de seguida apresentadas as questões metodológicas.

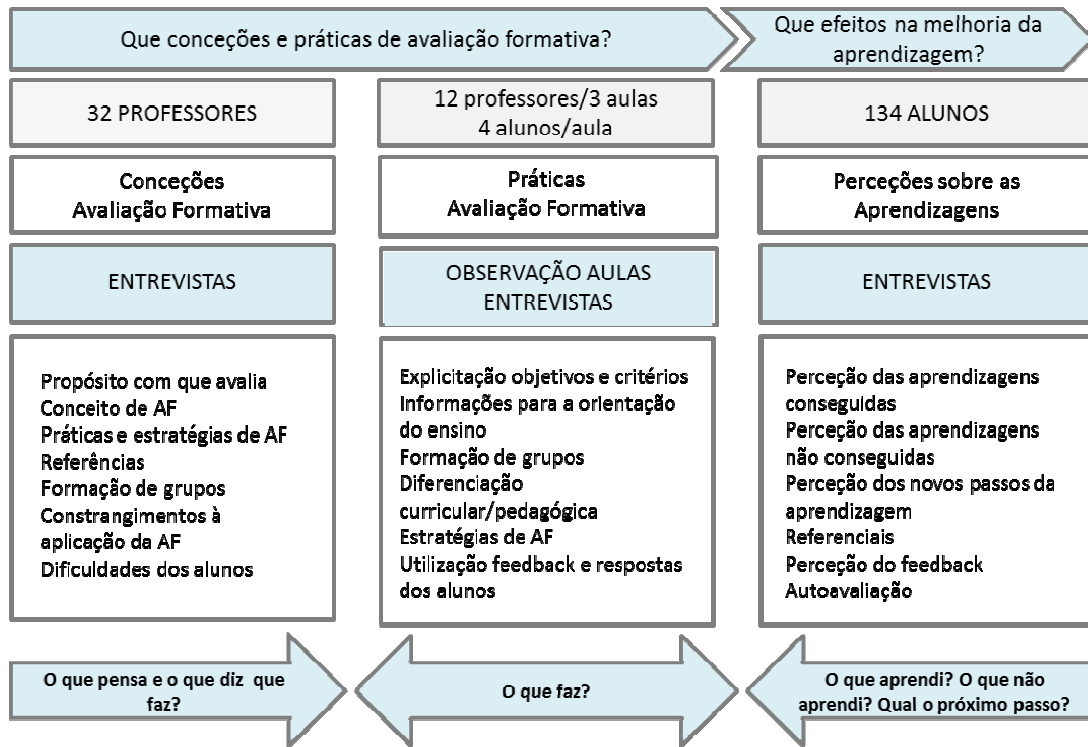
7.1 Desenho de pesquisa

Para a concretização dos objetivos definidos no capítulo anterior, foi adotada uma metodologia de investigação do tipo qualitativo, interpretativo, de acordo com as sistematizações de Patton (2002) não se tendo excluído, no entanto, uma combinação com dados quantitativos.

Sendo a sala de aula um sistema complexo onde concorrem inúmeras variáveis, revelou-se necessário proceder a uma desconstrução prévia desse sistema, possibilitando o estudo singular das suas partes, para, posteriormente, se proceder à sua reconstrução e a uma compreensão holística dos fenómenos de acordo com os procedimentos descritos por Patton (2002).

Na figura 7, apresenta-se, de uma forma esquemática, o desenho de pesquisa.

Figura 7 - Desenho de investigação



A presente investigação decorreu em sete fases distintas mas que, em termos temporais, por vezes se intersetaram:

- A primeira fase, a que chamaríamos prospetiva, foi destinada à sistematização dos vetores teóricos que serviram de referente ao presente estudo. Foi também realizada uma revisão dos estudos realizados no âmbito da avaliação formativa em Educação Física, principalmente nos últimos quinze anos, com o objetivo de reconstituir o estado da arte. Esta revisão pretendeu evidenciar, de uma forma mais relevante, os estudos realizados em Educação Física, no âmbito da avaliação para as aprendizagens.
- Após a elaboração do projeto de investigação investiu-se na construção, aferição e validação dos instrumentos (entrevistas) e no treino da observação direta em contexto de sala de aula. O reconhecimento prévio das dinâmicas e especificidades de uma aula de Educação Física e das eventuais fragilidades que este método poderia acarretar, nomeadamente ao nível da sua validade e

fiabilidade, acautelou a necessidade de familiarizar a autora do estudo e única observadora, para as características e desafios que a observação direta, em contexto de aula, poderia criar.

- Na fase seguinte, foi selecionada a amostra inicial que envolveu 32 professores, de seis escolas do distrito de Lisboa.
- Foram-se criando, entretanto, as condições que possibilitaram a recolha de dados:
 - Foi solicitada a autorização ao MIME – Sistema de monitorização de inquéritos em meio escolar - do então denominado Ministério da Educação, para aplicar as entrevistas e observar as aulas. A autorização foi obtida em 22 de novembro de 2011.
 - Foram elaborados, entregues e recolhidos os consentimentos informados dos diretores das escolas ou agrupamentos, dos professores e dos encarregados de educação de todos os seus alunos, uma vez que todos os alunos envolvidos no presente estudo eram menores (Anexos 12, 13 e 14).
 - Já numa fase posterior, foi obtido o parecer positivo por parte do Conselho de Ética da Faculdade de Motricidade Humana.
 - Foi negociado, com os envolvidos, um calendário para a aplicação das entrevistas aos professores, para a observação das suas aulas e para a aplicação das entrevistas aos alunos da sua turma, no final de cada uma das aulas.
 - Antes de proceder à observação das aulas, foi realizado um treino dessa observação, de modo a identificar eventuais problemas, tal como é sugerido por Patton (2002).
- A fase seguinte, a que chamaríamos instrumental ou procedimental, disse respeito a uma fase exploratória e de desconstrução do sistema, visando a sua descrição:
 - Aplicação de entrevistas a 32 professores de Educação Física do ensino básico (2º e 3º ciclo do ensino básico) visando dois objetivos fundamentais:
 - Determinar a sua conceção de avaliação e de avaliação formativa e descrever os propósitos e as estratégias de avaliação formativa que dizem utilizar e as decisões que dizem tomar, em função das informações recolhidas.

- Selecionar de entre os 32 professores, 12 para observar as suas aulas. A seleção foi realizada, tomando por referência os discursos dos 32 professores nas entrevistas. Selecionaram-se 6 professores cujo discurso indicava uma utilização consciente e sistemática da avaliação formativa com o propósito da melhoria da aprendizagem dos seus alunos e 6 professores, em cujo discurso não conseguimos encontrar evidências nesse sentido.
- Aplicação de entrevistas aos professores selecionados, antes e depois de cada aula observada, com o objetivo de:
 - Recolher informação sobre os objetivos definidos pelo professor para essa aula.
 - Determinar quais eram os alunos que, na opinião do professor, poderiam indicar mais dificuldades (esta informação era fundamental para podermos verificar se, durante a aula, o professor adotaria alguma(s) estratégia(s) específica(s), no sentido de suprir essas dificuldades).
 - Perceber se o professor considerava se os objetivos definidos para a aula tinham, ou não, sido concretizados e quais as decisões que o professor iria tomar, em função das informações que foi recolhendo na aula.
- Observação direta, em contexto de aula, da avaliação assumida nas suas vertentes formativas, em função das estratégias usadas e dos contextos que lhe deram origem.
- Aplicação de entrevistas aos alunos (4 alunos em cada uma das aulas – 2 que obtiveram sucesso e 2 que obtiveram insucesso nas últimas classificações registadas, 2 de cada género)² com o objetivo de identificar e caracterizar:
 - a sua capacidade de autoavaliação;
 - a perceção sobre a sua aprendizagem na aula e na disciplina;

² O sucesso, neste contexto, foi definido pelo facto de o aluno ter obtido nível 4 ou 5 na última classificação e o insucesso pelo facto de o aluno ter obtido nível 2 ou, mesmo tendo obtido nível 3, o professor considerar que o aluno apresenta muitas dificuldades na disciplina.

- a sua compreensão dos objetivos da aula e dos objetivos de aprendizagem;
 - as relações entre a sua aprendizagem e as práticas de avaliação formativa ocorridas na aula.
- Recolhidas as evidências, seguiu-se uma fase de tratamento e análise dos dados emergentes, tendo procedido, por via indutiva, à sua categorização.
 - Por último, procedeu-se à reconstrução do sistema, visando a triangulação dos dados emergentes e sua relação direta com o contexto, fazendo sobressair uma compreensão holística dos fenómenos identificados. Esta abordagem holística é fundamental para, tal como é referido por Patton (2002), se poder ter uma compreensão do todo como um sistema complexo, que é maior do que a soma das suas partes. O foco estará nas complexas interdependências e nas possíveis dinâmicas do sistema.

7.2 Contexto da investigação e unidades de análise

Pretendendo-se obter uma perspectiva holística da prática e uso da avaliação com propósito formativo, revelou-se necessário perceber as concepções e práticas inseridas no seu contexto - a sala de aula. Apesar de poderem existir práticas de avaliação formativa fora da sala de aula esta é o centro nuclear onde a ação toma lugar (Black & Wiliam, 1998b; Harlen, 2006). Para além disso, foi nosso propósito fundamental concentrar a análise nas práticas de avaliação formativa de ciclo curto, por haver evidências empíricas de que produzem um maior impacto na melhoria da aprendizagem (Wiliam, 2006).

Assim, se um fenómeno só pode ser compreendido se inserido no contexto onde tem lugar, há que ter em atenção de que as evidências recolhidas num contexto não podem ser generalizadas a outro nem os problemas ou soluções podem ser generalizáveis de um contexto para outro (Guba & Lincoln, 1989; Patton, 2002).

Não se excluindo a necessidade de análise em outros ambientes, a sala de aula foi o contexto fundamental da presente investigação, recorrendo-se à observação direta e descrição exaustiva das ações e interações que nela ocorreram no âmbito da avaliação, utilizada com propósitos formativos.

Assim, as nossas unidades de análise foram preferencialmente, para além das interações ocorridas na sala de aula, as práticas de avaliação utilizadas com propósito formativo, de professores de Educação Física e dos seus alunos (dos 2º e 3º ciclos de escolaridade) e a sua relação com a perceção de aprendizagem dos alunos e a sua capacidade de autoavaliação. Esses indicadores foram estabelecidos em função de duas abordagens distintas, mas que em última análise, se relacionam:

1. Por um lado, uma abordagem mais centrada nos objetivos de aprendizagem traçados para cada aula, relacionando a sua explicitação, por parte do professor, com a sua compreensão, por parte dos alunos;
2. Por outro lado, a perceção dos alunos sobre o que aprenderam em determinada aula e a identificação dos recursos que proporcionaram essa aprendizagem, facto que segundo a literatura permitirá verificar a validade da avaliação formativa.

A presença da avaliação formativa foi identificada, como já foi referido anteriormente, a partir da sistematização elaborada por Black e Wiliam (1998a) e também pelo ARG (2002a):

- Faz parte integrante do plano de ensino e aprendizagem.
- Foca-se no modo como os alunos aprendem.
- Providencia *feedback* efetivo aos alunos.
- Envolve os alunos na sua aprendizagem, dando-lhes orientações de como melhorar.
- Permite a adequação e ajuste do ensino em função das evidências da avaliação;
- Afeta positivamente a motivação do aluno.
- Promove a compreensão dos objetivos traçados e dos critérios de avaliação
- Encoraja a autoavaliação e a identificação das suas necessidades e fragilidades.
- Reconhece todos os desempenhos de todos os alunos

Estes fatores-chave constituíram a base para o estabelecimento de um quadro conceptual de referência (anexo 3) com o objetivo de, em termos operacionais, identificar a presença ou a ausência da avaliação, usada com propósitos formativos, em sala de aula, e de onde, conseqüentemente, poderão derivar os efeitos na melhoria da aprendizagem.

Por via da observação direta, registou-se, sob a forma de notas de campo, a descrição detalhada das ações, atividades e interações, no âmbito dos fatores acima descritos ou outros que eventualmente surgiram, tendo sido, posteriormente tratados de forma indutiva. Como foi referido, também foram registadas as não ocorrências que, neste contexto e no âmbito desta investigação, têm tanta importância para a descrição dos fenómenos como a presença das mesmas.

No final de cada aula, através de entrevistas aos alunos (amostra emergente – caracterizada adiante) foram recolhidos os testemunhos dos alunos relativos à sua compreensão dos objetivos de aprendizagem e critérios para a sua apreciação, no sentido de descrever a sua capacidade de autoavaliação em relação aos objetivos de aprendizagem traçados para essa aula e para verificar se a eventual intervenção do professor, no âmbito da avaliação com propósitos

formativos, produziu algum efeito na sua aprendizagem, efeito esse observado em função da percepção do próprio aluno.

Ainda em contexto de aula, nas entrevistas com os professores pretendeu-se recolher informações sobre os objetivos de aprendizagem (traçados para cada aula), da sua compreensão das dificuldades dos alunos em os atingir e das estratégias que pretendiam usar para as colmatar.

7.3 Seleção e caracterização da amostra

O estudo decorreu em seis escolas do distrito de Lisboa, por uma questão de proximidade e facilidade de acesso.

A seleção da amostra empregou estratégias diferentes, em função dos objetivos para as três fases do estudo. Como se pretendia investigar, numa primeira fase, as conceções e práticas dos professores de Educação Física no âmbito da avaliação, utilizada com propósito formativo, por via dos seus discursos, selecionaram-se (amostra de conveniência) 32 professores de Educação Física dos grupos de docência do 260 (2º ciclo do ensino básico) e do 620 (3º ciclo do ensino básico) que foram entrevistados. Na tabela 1 pode observar-se a caracterização da amostra na 1ª fase do estudo. Todos os professores eram licenciados e 5 professores possuíam ainda o grau de mestre³.

Tabela 1 - Caracterização da amostra da 1ª fase do estudo

Primeira fase do estudo		Total	%
Nº de professores		32	100
Nº de professores por grupo de docência	260	10	31,3
	620	22	68,8
Nº de professores por grupo etário	30-40	12	37,5
	40-50	8	25,0
	>50	12	37,5
Nº de professores por anos de serviço	<7	4	12,5
	7-25	15	46,9
	>25	13	40,6
Nº de professores por tipo de escola	Secundária c/3ºciclo	10	31,2
	Básica 2º e 3º ciclos	22	68,8

³ Todos os professores são possuidores do grau de licenciado pelo ISEFL, FMH ou ULHT, com exceção de um professor que possui o grau de licenciado por um Instituto Politécnico.

Dos 32 professores que constituíram a nossa amostra inicial, foram selecionados 12 professores para a segunda fase do estudo (mantendo a presença dos dois grupos de docência – 260 e 620) que dessem aulas exclusivamente a turmas do 2º ou do 3º ciclo e que tivessem mais de cinco anos de serviço. Utilizamos, neste caso, uma estratégia de seleção da amostragem por critério (Patton, 2002). Como foi referido anteriormente, o critério que serviu de referência principal para a seleção dos 12 professores foi a sua conceção de avaliação e de avaliação formativa, interpretada, qualitativamente, por via dos seus discursos na primeira entrevista.

Os critérios que utilizámos para a seleção dos professores foram:

- Propósito com que disse usar a avaliação – Considerou-se relevante para a nossa pretensão verificar se o professor focava propósitos formativos ou propósitos sumativos.
- Diferenciação do ensino - Esta questão revelava-se importante para verificar se os professores que diziam utilizar a avaliação com o propósito de orientar o ensino, afirmavam também que o diferenciavam, curricular ou pedagogicamente, dando pertinência ao propósito assinalado.
- Propósito com que disse utilizar a avaliação formativa – Considerou-se importante confirmar os propósitos formativos, apontados anteriormente, aquando da resposta à primeira questão da entrevista (com que propósito avalia?).
- Características que o professor associou à avaliação formativa – Considerou-se relevante verificar os aspetos que o professor associava à avaliação formativa, relevando o seu propósito.
- Estratégias de avaliação formativa que o professor referiu utilizar – Revelou-se pertinente verificar o tipo de estratégias de avaliação formativa que o professor disse utilizar.

Selecionaram-se, então, 6 professores cujo discurso indiciava uma utilização consciente e sistemática da avaliação formativa, com o propósito da melhoria da aprendizagem dos seus alunos, e 6 professores, em cujo discurso não conseguimos encontrar evidências nesse sentido.

De facto, foi a partir dos discursos recolhidos na primeira fase do estudo que interpretámos determinadas conceções e práticas de avaliação formativa, tendo

procedido, em conformidade, à seleção dos 12 professores, para observar as suas práticas em contexto de aula. Contudo, como já tinha sido apurado em outros estudos (e.g. Matanin & Tannehill, 1994; Boavida, 1996; Barreira, 2001; Ferreira, 2003; Marshall & Drummond, 2006; Dixon, Hawe & Parr, 2011) nem sempre a retórica dos professores é consentânea com as suas práticas. Mesmo estando conscientes desta situação, assumimos o risco e utilizamos este critério para a seleção dos professores. Esse risco foi assumido também pelo facto de considerarmos pertinente e oportuno poder analisar a coerência entre os discursos e as práticas dos professores de Educação Física portugueses, no âmbito da avaliação formativa.

Uma vez que a opinião dos especialistas não converge numa só forma de organizar a carreira docente, optamos por seleccionar, para a nossa amostra, professores com cinco ou mais anos de serviço, após termos levado a cabo uma análise emparelhada do tempo mínimo considerado como fator de experiência (Berliner, 1986; Piéron & Carreiro da Costa, 1996; Huberman, 2000) e das características dos professores consideradas fundamentais, no âmbito da avaliação formativa (William, 2011; Lysaght & O'Leary, 2013).

A questão coloca-se, principalmente, na capacidade do professor de focar a sua intervenção na aprendizagem dos alunos e na capacidade de tomar decisões rápidas, com base na sua perceção da situação de aprendizagem e na recolha de evidências pertinentes. William (2011) afirma que os professores, no início da sua carreira, são capazes de identificar as dificuldades dos seus alunos, mas revelam menos capacidades na identificação das causas ou dos problemas que geraram essas dificuldades. O primeiro desafio estará, portanto, na capacidade de observar, de seleccionar as evidências pertinentes e de as interpretar em função das necessidades de aprendizagem dos alunos. O segundo desafio requer que o professor rapidamente identifique detalhes essenciais da situação de uma aula (especialmente relacionados com a aprendizagem dos alunos), intersectando-os com os objetivos definidos para essa aula, com o conhecimento pedagógico do conteúdo e com o conhecimento do desenvolvimento da aprendizagem desses alunos (Onofre, 2000). É a partir dessas interseções que o professor seleccionará os novos passos da aprendizagem, de entre um conjunto variado de opções, umas conhecidas ou experimentadas e/ou outras menos familiares ou (re)criadas no momento. É

esta capacidade adaptativa que levam Lysaght & O'Leary (2013) a caracterizar “an adaptative expert in AfL” (p.219).

Piéron e Carreiro da Costa (1996) consideram que a capacidade de observação é fundamental para realizar o diagnóstico das situações, detetar os erros e para reunir os elementos necessários para providenciar aos alunos o *feedback* adequado e que os professores *experts* têm maior capacidade para observar e analisar as habilidades motoras dos seus alunos do que os principiantes. Berliner (1986), por seu lado, considera que os professores proficientes (com cinco ou mais anos de experiência) e os *experts* têm maior capacidade analítica, reconhecem os padrões globais mas, ao mesmo tempo, têm a capacidade para se focarem nos pormenores, sem perder a visão do conjunto. Huberman (2000), ao apresentar a sua categorização de ciclos de vida profissional, estabelece que é no período dos 4 aos 6 anos de carreira que ocorre a fase de estabilização, caracterizada pela consolidação de um repertório básico de técnicas de ensino e pela capacidade de seleccionar métodos e materiais em função dos interesses dos alunos. Como refere Huberman (2000) “as pessoas preocupam-se menos consigo próprias e mais com os objectivos didácticos” (p.40) e sentem-se mais seguras para enfrentar situações complexas e inesperadas.

Foi também a partir da sistematização de Huberman (2000) que organizamos o número de anos de serviço do professor em três grupos: menos de 7 anos de serviço⁴, entre sete e vinte e cinco anos de serviço e mais de 25 anos de serviço⁵.

Observaram-se três aulas de cada professor, num total de 36 aulas, num intervalo, entre elas, não superior a três semanas, ao longo de um ano letivo. Estes 12 professores foram novamente entrevistados, no início e fim de cada uma das aulas observadas (tabela 2).

⁴ Efetivamente neste grupo foram incluídos os professores que possuíam entre 5 e 7 anos de serviço, uma vez que excluimos todos os que tinham menos de 5 anos de serviço.

⁵ Não foram equacionados, para incluir a amostra, os professores com mais de 35 anos de serviço, pois segundo Huberman (2000, p.46) é uma fase de desinvestimento e preparação para a retirada da profissão.

Os alunos foram observados em contexto de sala de aula, em função das suas ações e das do professor para consigo, e foram entrevistados no final da aula apenas alguns alunos (amostra emergente) que, no decorrer da aula, foram alvo da utilização de estratégias de avaliação formativa, de forma a tirar vantagem do inesperado.

Tabela 2 - Caracterização da amostra de professores na 2ª e na 3ª fase do estudo

2ª e 3ª fase estudo	Grupo docência		Anos serviço			Aulas observadas
	ID	260	620	<7	7-25	
Prof 1	X			X		3
Prof 2	X				X	3
Prof 3		X		X		3
Prof 4	X				X	3
Prof 7		X			X	3
Prof 10		X		X		3
Prof 11	X			X		3
Prof 12		X			X	3
Prof 13		X	X			3
Prof 15		X			X	3
Prof 22	X				X	3
Prof 23		X		X		3
TOTAL	5	7	1	5	6	36

Foram entrevistados quatro alunos por professor e aula – dois que obtiveram sucesso e dois que obtiveram insucesso na disciplina de Educação Física, sendo o conceito de sucesso, neste contexto, definido pelo facto de terem obtido, no mínimo, nível quatro na última classificação registada e o conceito de insucesso definido pelo facto de terem obtido nível dois ou três, mas, neste último caso, o professor ter considerado que os alunos têm muitas dificuldades na disciplina. No final, só foram consideradas as entrevistas realizadas a 134 alunos (tabela 3). Tivemos também o cuidado, uma vez que existem evidências de que o género pode ter influência no autoconceito de competência e este no

modo como o *feedback* é percebido (Nicaise et al., 2006), de selecionar 63 rapazes e 71 raparigas.

Tabela 3 - Caracterização da amostra de alunos por professor

		Sucesso em EF							
		Obteve nível 4 ou 5				Obteve nível 2 ou 3			
		Género				Género			
		Masculino		Feminino		Masculino		Feminino	
		Frequência absoluta	%	Frequência absoluta	%	Frequência absoluta	%	Frequência absoluta	%
Professor Ident.	1	3	9,4	2	6,3	2	6,5	3	7,7
	2	3	9,4	2	6,3	2	6,5	2	5,1
	3	2	6,3	5	15,6	4	12,9	1	2,6
	4	3	9,4	3	9,4	3	9,7	3	7,7
	7	2	6,3	4	12,5	1	3,2	5	12,8
	10	2	6,3	0	0	3	9,7	5	12,8
	11	3	9,4	3	9,4	2	6,5	3	7,7
	12	3	9,4	2	6,3	3	9,7	4	10,3
	13	2	6,3	2	6,3	2	6,5	4	10,3
	15	3	9,4	3	9,4	3	9,7	3	7,7
	22	3	9,4	3	9,4	3	9,7	3	7,7
	23	3	9,4	3	9,4	3	9,7	3	7,7
	TOTAL		32	100	32	100	31	100	39

Nas tabelas 2 e 3 pode observar-se a caracterização da amostra na 2ª e 3ª fase do estudo. O tamanho reduzido da amostra dos professores (12) não permitirá, como é óbvio, retirar inferências que possam ser generalizáveis ao universo de professores de Educação Física e relacionar as práticas dos professores, no que à avaliação formativa diz respeito, com os anos de serviço ou o grupo de docência onde se incluem. Contudo, como foi explicitado anteriormente, o investimento que se pretendeu empreender na compreensão dos fenómenos e práticas de avaliação formativa do professor de Educação Física e da sua relação com os efeitos na aprendizagem reconhecidos pelos seus alunos, não era compatível com amostras probabilísticas.

7.4 Instrumentos de recolha de dados

Tomando em consideração os propósitos do estudo, a recolha de dados implicou o recurso não só a entrevistas semiestruturadas, mas utilizadas em conjunto com a observação direta.

7.4.1 Entrevistas

Utilizámos, neste contexto, a entrevista na acessão sugerida por De Ketele e Roegiers (1993) em que a entrevista é utilizada como um método de recolha de informações, individuais ou de grupos, com várias pessoas selecionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspetiva dos objetivos da recolha de informações.

Recorreu-se à entrevista semiestruturada. Chamamos-lhe semiestruturada pelo facto de se ter elaborado um guião prévio com as questões devidamente escritas e sequenciadas para minimizar a variação nas perguntas, para usar o tempo mais eficientemente e para tornar a entrevista mais focada. Contudo, principalmente com as entrevistas dos alunos, equacionou-se a necessidade de flexibilizar um pouco o guião para aumentar a compreensão das perguntas, a naturalidade das respostas e a relevância das perguntas e respostas (Patton, 2002). O facto de ser semiestruturada não retira qualquer exigência ao nível da sua preparação, muito pelo contrário (Wengraf, 2001). É ainda este autor que refere que as entrevistas semiestruturadas devem possuir um conjunto de questões previamente planeadas, mas, essas questões previamente preparadas devem ser suficientemente abertas, para que as respostas dos entrevistados não consigam ser antecipadas.

Sendo a nossa pretensão aplicar um conjunto de entrevistas a professores e alunos em vários momentos (De Ketele & Roegiers, 1993), de uma forma diacrónica (na primeira etapa do trabalho e antes e de depois de cada uma das aulas observadas), com vista à recolha das perceções sobre a avaliação formativa, as suas práticas e os seus efeitos na perceção de aprendizagem dos alunos, procedeu-se à sua construção e validação, processo que envolveu as seguintes etapas:

1. Construção do primeiro esboço dos guiões das entrevistas, formulando-se cada questão ou item, de acordo com as regras de construção definidas por Foddy (1999);
2. Primeira fase de validação – recurso a um painel de especialistas, no sentido de se verificar: a adequação das questões aos objetivos de estudo e ao tipo de informação que se pretendia recolher – que se poderá associar à validade de conteúdo, referida por De Ketele & Roegier (1993); a adequação aos respondentes e clareza das questões, tomando em consideração o facto de as entrevistas serem aplicadas a alunos dos 10 aos 14 anos e, por isso, exigirem cuidados extra na sua formulação – Validade de comunicação a adequação da ordem com que as questões são apresentadas na entrevista – que se poderá associar à validade de construção (De Ketele & Roegiers, 1993).
3. Recolhidas as sugestões de melhoria, por parte do painel de especialistas, foram reformulados os guiões em conformidade.
4. Segunda fase de validação – aplicação das entrevistas a 3 professores e 6 alunos, confirmando-se os aspetos já apreciados em 2 e ajustados em 3.

Não foi necessário proceder a reformulações posteriores, uma vez que as respostas obtidas iam no sentido da concretização dos objetivos do estudo.

Os discursos dos alunos e professores foram alvo de tratamento por via indutiva e, posteriormente analisados e interpretados.

7.4.2 Observação direta

Recorremos novamente a De Ketele & Roegiers (1993), no sentido de enquadrar o conceito de observação. Assim, observar é um processo que inclui a atenção voluntária, orientada por e para um objetivo final, no sentido de recolher informações sobre um determinado objeto.

A utilização da observação requer a utilização de notas de campo, facto que obriga o observador a:

- Aprender a tomar atenção;
- Praticar as descrições escritas;
- Adquirir disciplina no registo das notas de campo;

- Aprender em separar o essencial do acessório;
- Usar métodos rigorosos para validar e triangular observações;
- Reportar os pontos fortes e as limitações da sua perspetiva pessoal o que requer autoconhecimento e, também autodesprendimento (Patton (2002)).

Tendo em linha de conta os objetivos do estudo, a observação não estruturada é a que permite uma abordagem holística do objeto em estudo (Jones & Somekh, 2008; De Ketele & Roegiers, 1993). Apesar de partirmos de um conjunto de indicadores para identificar a avaliação utilizada com propósitos formativos, estruturados em função da revisão da literatura (anexo 3 - quadro teórico referencial para identificar a avaliação que, segundo a literatura poderá produzir impacto na melhoria da aprendizagem), a observação exigiu, da parte do observador, um conhecimento profundo do que poderia ser um indicador, um sintoma, da presença ou ausência desses referenciais.

No sentido de acautelar eventuais limitações nesta área, foram recolhidas notas de campo com descrições detalhadas das ações, atividades (planeadas ou não planeadas) comportamentos, desempenhos, interações (formais e informais) e/ou processos organizacionais, ocorridos em contexto de sala de aula, descrevendo, inclusivamente o contexto onde as ações e outras tiveram lugar.

Considerou-se, também, apropriado anotar a ausência de algo ou o facto de uma decisão não ter sido tomada ou de uma situação não ter ocorrido, tomando em linha de conta o quadro referencial atrás mencionado. Essa ausência podia, como se veio a verificar posteriormente, ser significativa para o objeto em estudo.

Como refere Patton, (2002) a descrição detalhada dará oportunidade ao investigador de constatar aspetos ou episódios que possam escapar a quem está por dentro das coisas com rotinas interiorizadas, a oportunidade de aprender coisas de que as pessoas não falam nas entrevistas e a oportunidade de ir para além das perceções e compreensões dos outros.

A autora do presente estudo adotou uma postura de observadora não participante não se tendo excluído, no entanto, a possibilidade de intervenção, questionando os alunos sobre aquilo que se está a passar na aula, contribuindo dessa forma para a compreensão do fenómeno observado.

Uma vez que a presença do observador tem sempre algum tipo de impacto naqueles que estão a ser observados (Jones & Somekh, 2008), tentamos

minimizar os seus efeitos negativos, através do estabelecimento de relações de confiança, explicando antecipadamente os objetivos do estudo e o tipo de dados a recolher.

Equacionou-se previamente a possibilidade de recorrer à observação indireta, através da recolha de imagens das aulas em vídeo, método que nos permitiria gerir a sua visualização. Contudo, quando colocamos essa possibilidade a alguns dos diretores de escola básicas dos 2º e 3º ciclos, estes referiram que só se poderia proceder à recolha de imagens de vídeo das aulas se todos os encarregados de educação, sem exceção, dessem o seu consentimento prévio. Antevendo essa dificuldade, aliás confirmada posteriormente pela não autorização por parte de alguns encarregados de educação de entrevistar os seus educandos, descartamos essa possibilidade, optando em alternativa pela observação direta.

Conscientes da exigência que a observação direta acarreta, disponibilizamos um período de tempo, prévio à aplicação dos instrumentos de recolha (Janeiro a Maio de 2012), para praticar a observação em duas aulas de três professores, que se disponibilizaram para o efeito, recolher dados sobre os aspetos ou situações onde se verificaram mais dificuldades e proceder à eventual reformulação dos procedimentos usados. A título de exemplo, decidimos, mesmo com as condicionantes de tempo que um trabalho deste tipo acarretava, evitar ao máximo observar aulas consecutivas. O cansaço, provocado por observações sucessivas, limitava a atenção e a disciplina, requisitos essenciais para a observação e registo.

7.5 Análise e tratamento dos dados

As entrevistas e as suas perguntas-guia (anexos 1 e 2) foram construídas e, como se referiu atrás, objeto de uma validação, de forma a verificar se iam no sentido de uma recolha eficaz da informação através dos procedimentos sugeridos por Foddy (1999), tendo em linha de conta os objetivos e o foco do presente estudo e para detetar a fiabilidade dos resultados.

As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, passadas a protocolos escritos, a partir dos quais se procedeu à análise do seu conteúdo, segundo as etapas descritas por Bardin (2014).

Após uma leitura superficial, flutuante, das respostas a cada uma das questões, foram sinalizados os indícios e estabelecidos os indicadores que permitiram a codificação dos dados do texto, através do ‘recorte’ (eleição das unidades de registo), da ‘enumeração’ (seleção das regras de contagem), da ‘classificação e respetiva agregação em categorias’ e subcategorias. Para estes procedimentos foram seguidas as regras formuladas por Bardin (2014).

A análise temática e a análise do objeto ou referente foram as mais utilizadas para decompor o texto e eleger as unidades de registo. Em algumas situações, também consideramos pertinente utilizar, por exemplo, a análise semântica dos verbos utilizados (tempos dos verbos ou o recurso à conjugação perifrástica) para interpretar o tempo ou a continuidade de determinada ação. Para a enumeração, utilizamos duas estratégias que se complementaram aquando da sua análise: uma disse respeito à frequência absoluta e percentagem das unidades de registo que, apesar de em termos da análise do conteúdo dos discursos poder comportar alguns constrangimentos, nos deu uma visão da regularidade quantitativa encontrada em torno de grandes temas aglutinadores; depois de encontradas as categorias e subcategorias, foi encontrada a frequência (absoluta e relativa) dos professores com unidades de registo em cada uma delas, permitindo observar a sua intensidade.

Para além da grelha de análise categorial, através da análise temática, onde se privilegiaram a repetição e a frequência das categorias e subcategorias em todas as entrevistas no seu conjunto, incontornável no plano da síntese que uma investigação deste tipo exige, não quisemos deixar na sombra

determinadas singularidades dos discursos que foram matizar o conjunto das suas semelhanças ou regularidades ou das suas dissemelhanças ou irregularidades.

Os dados recolhidos na primeira fase do estudo, através das entrevistas aplicadas aos 32 professores da nossa amostra inicial e os dados recolhidos na segunda fase do estudo (entrevistas a professores e alunos e observações de aulas) foram tratados de uma forma indutiva e, posteriormente, foram analisados, qualitativamente, de forma a construir uma representação teórica de certos tipos de práticas de avaliação formativa e dos seus efeitos, tomando em linha de conta aquilo que é significativo para os seus autores.

Foi utilizada a triangulação, de forma a estabelecer relações entre os dados recolhidos e os que emergiram da análise indutiva. A triangulação fortalece um estudo, por permitir o uso de vários dados recolhidos em diversas fontes. Todos os métodos de recolha de informação têm pontos fortes e fracos. Ao recolher dados de várias fontes e com recursos a múltiplos métodos e ao usar a triangulação aumenta-se a validade do estudo e a confiança nas evidências, fazendo com que os pontos fortes de determinados dados ou métodos compensem os dados mais frágeis de outros dados ou métodos (Patton, 2002). Em alguns casos, apesar de não se pretender investigar para obter representatividade estatística dos dados, os dados emergentes foram tratados através da estatística descritiva, do teste de independência do χ^2 e da classificação automática. Todos os resultados estatísticos foram analisados aceitando uma probabilidade de erro máxima de 5% ($p \leq .05$).

No caso dos dados recolhidos por via das entrevistas aplicadas aos alunos, que emergiram em função da categorização dos discursos e da sua análise qualitativa, recorreu-se também à classificação automática (análise de *clusters*), de forma a poder estabelecer relações entre os discursos dos alunos que obtiveram sucesso e os alunos que registaram insucesso na disciplina, observado o sucesso e o insucesso, tal como foi referido anteriormente, pela última classificação obtida na disciplina, e também pelo género.

Para os procedimentos descritos foi utilizado o seguinte *software*: MaxQda, versão 2007, para a análise do conteúdo das entrevistas; Excel (2010) e IBM *SPSS Statistics 21* e ainda SPAD (versão 3.5).

7.6 Limitações do estudo

Sendo a sala de aula um sistema complexo onde interagem inúmeras variáveis, um estudo desta natureza acarreta, naturalmente, um conjunto de limitações sobre as quais importa refletir.

7.6.1 Questões relativas ao objeto, objetivos de estudo e unidades de análise

Como refere Fernandes (2009), a unidade de análise de qualquer estudo desta natureza, é a sala de aula. Ao desconstruirmos este sistema, no sentido de analisarmos apenas algumas das suas componentes, apesar de ser uma atitude consciente, estamos, à partida, a desvirtuar as interações por elas produzidas e, de certa forma, a manipular a observação do fenómeno (Patton, 2002). Os impactos dessa desconstrução são, portanto, imprevisíveis e impossíveis de 'medir'. Mesmo procedendo posteriormente à reconstrução do sistema, através da triangulação de dados e fontes de recolha desses dados, não podemos ignorar os eventuais efeitos desses procedimentos.

Centrando-se o presente estudo na análise dos efeitos produzidos, por via da avaliação usada com propósitos formativos, na aprendizagem dos alunos, a interpretação do que são esses efeitos, ou melhor, daquilo que caracteriza uma melhoria na aprendizagem dos alunos coloca, de imediato um conjunto de limitações: o que é melhorar na aprendizagem? Como se caracteriza essa melhoria? Como a identificaremos?

Assumindo essa limitação e no sentido de a minimizarmos, procedemos à construção de um quadro referencial (Anexo 3) que orientou a nossa pesquisa e o nosso olhar quando pretendemos identificar a avaliação formativa. Os efeitos serão aqueles que os atores (professores e alunos) irão identificar e reconhecer como válidos.

7.6.2 Questões relativas à metodologia

Também em relação à metodologia verificamos, à partida, algumas limitações. Devido à dimensão da amostra de professores e ao facto da pesquisa decorrer em apenas algumas escolas, com a sua cultura específica, os resultados obtidos não poderão ser generalizados a outras populações ou universos. Mas, como foi referido atrás, não se pretende obter representatividade estatística, mas sim representatividade teórica, tomando por referência os significados atribuídos pelos seus atores.

Outro fator que poderá constituir uma limitação ao estudo, poderá ser o facto de os professores que aceitaram participar no estudo, que ‘abriram’ as suas aulas ao olhar de um observador externo, serem, possivelmente, aqueles que mais frequentemente recorrem à avaliação formativa para melhorar as aprendizagens dos seus alunos, sentindo-se por isso mais seguros. A acontecer, os resultados obtidos poderão mostrar o ângulo otimista da realidade.

O facto de concentrarmos a nossa atenção nos alunos do 2º e do 3º ciclo de escolaridade perspetiva uma limitação que está inerente à idade e maturidade desses alunos. Apesar de sabermos que os alunos, mesmo os de tenra idade, têm capacidade para refletir e expressar o teor dessas reflexões, a capacidade de linguagem pode ser irregular.

Contudo, como refere Perrenoud (1998) os métodos válidos são aqueles que produzem ideias e informações comunicáveis e as ilações que através deles poderão ser retiradas podem constituir um ponto de partida para outros estudos. O facto de termos recorrido à observação direta poderá também constituir uma limitação ao estudo, uma vez que se sustenta na perceção do observador, neste caso a autora do presente estudo. Apesar de termos ultimado todos os esforços no sentido de nos prepararmos para as exigências que uma observação direta impõe, temos consciência das suas limitações.

7.7 Aspetos éticos

A aplicação das entrevistas e a presença do observador nas salas de aula (no caso apenas a autora do presente estudo), obrigou à solicitação de pedidos de autorização à Escola (Diretores), aos Professores e aos Pais e Encarregados de Educação dos alunos.

Como o presente estudo também envolvia questões de ética e de confidencialidade foi solicitado o consentimento informado dos intervenientes acima discriminados (Anexos 12, 13 e 14), elaborando-se um documento onde estava explícito:

- O propósito da recolha de dados;
- A informação sobre a forma como os dados iam ser usados;
- A forma como iriam ser tratadas as respostas às entrevistas (salvaguardando a confidencialidade e retirando nomes ou lugares das transcrições);
- Os benefícios ou riscos para a pessoa entrevistada/observada;
- Quem teria acesso aos dados;
- A clarificação da conduta ética que nos guiaria.

Foi também solicitada a autorização ao MIME – Sistema de monitorização de inquéritos em meio escolar - do então denominado Ministério da Educação, para aplicar as entrevistas e observar as aulas. A autorização foi obtida em 22 de novembro de 2011.

Foram elaborados, entregues e recolhidos os consentimentos informados dos diretores das escolas ou agrupamentos, dos professores e dos encarregados de educação de todos os seus alunos, uma vez que todos os alunos envolvidos no presente estudo eram menores.

Já numa fase posterior, foi obtido o parecer positivo por parte do Conselho de Ética da Faculdade de Motricidade Humana.

8. Apresentação e Discussão dos resultados

No presente capítulo, são apresentados e discutidos os resultados, obtidos depois do tratamento dos dados, recolhidos por via da aplicação dos vários instrumentos, nas várias fases do estudo, que foram apresentados no capítulo metodologia.

No primeiro subcapítulo (8.1) são apresentados os resultados, obtidos pela análise indutiva das entrevistas (anexo 1) aos 32 professores que constituíram a nossa amostra inicial.

No segundo subcapítulo (8.2) serão apresentados os resultados obtidos pela análise indutiva das observações das aulas, relacionando os resultados obtidos nessas observações, primeiramente com os dados obtidos nas entrevistas aplicadas aos professores que constituíram a nossa segunda amostra, imediatamente antes das aulas observadas e, posteriormente, com os dados obtidos pela análise indutiva das entrevistas aplicadas na primeira etapa do trabalho de campo, cujos resultados se apresentaram no primeiro subcapítulo.

No terceiro subcapítulo (8.3), são apresentados os resultados obtidos pela análise indutiva das entrevistas aplicadas aos alunos (anexo 2), em cada uma das aulas, estabelecendo relações com as variáveis género e sucesso registado na disciplina e, posteriormente, relacionando-os com os dados obtidos nas observações das aulas dos professores.

À medida que forem apresentados os resultados, serão justificadas as categorias e subcategorias, encontradas em cada dimensão pela análise indutiva dos resultados, ilustrando-as com excertos das transcrições das entrevistas ou das observações das aulas. No entanto, no sentido de não tornar fastidiosa a leitura deste capítulo, algumas dessas justificações (as que não se mostrem como imprescindíveis para a compreensão e leitura dos resultados, quadros e tabelas que vão sendo apresentados) serão remetidas para os anexos onde poderão ser consultadas.

8.1 O que pensam e o que dizem que fazem os professores de Educação Física?

8.1.1 O que pensam e o que dizem que fazem os professores de Educação Física em relação à avaliação?

Com a primeira questão⁶ aplicada na primeira entrevista a 32 professores de Educação Física, pretendeu-se determinar e caracterizar os aspetos que o professor associa e dá relevância no ato de avaliar.

Dos aspetos salientados pelos professores, foi possível perceber não só o propósito com que o professor diz avaliar, mas também o modo como o faz, o objeto que privilegia e as referências a que recorre.

8.1.1.1 Propósito

Dos discursos dos professores, emergiu a dimensão ‘propósito’ com que avaliam, possibilitando a criação das seguintes categorias e subcategorias:

‘Valorizar a disciplina’ – sempre que um professor referiu que utiliza a avaliação para que os seus alunos valorizem a disciplina, considerando que a avaliação assume um papel importante nesse sentido.

Eles têm de perceber que a nossa disciplina também conta para eles passarem de ano e que também tem avaliação. Uma das coisas piores é eles pensarem que passam na nossa disciplina sem trabalho.

(Professor 29)

‘Informar os alunos/pais/DT’ (do seu progresso nas aprendizagens ou do seu valor) – sempre que os professores colocaram como foco do seu propósito ao avaliar providenciar informações ou emitir um juízo de valor dirigido aos

⁶ “Importa-se de me descrever o modo como avalia? (Com que propósitos?) (Como?) (Quando?) (Com que referências?) (O quê?)”.

alunos/pais/DT, não tendo, contudo, sido interpretado qualquer propósito formativo subsequente.

Vou tentando por a par os alunos dos seus progressos, em todas as modalidades. (Professor 2)

‘Promover a autocorreção’ – Sempre que os professores apontaram como propósito motivar a ação do aluno de se autocorriger, utilizando estratégias nesse sentido. Inferiu-se que um professor que salienta este propósito tem consciência da importância que o aluno assume na sua própria aprendizagem.

Também para eles absorverem essa informação e autocorrigirem-se. (Professor 1).

‘Promover a motivação e empenhamento dos alunos’ – Sempre que os professores se referiram à utilização da avaliação com o propósito de motivar os seus alunos ou promover o seu empenhamento na aprendizagem, assumindo, através desse discurso, que a avaliação tem um papel preponderante neste sentido.

Ao fim de um determinado tempo com a avaliação começam a ver o que valem na própria modalidade e assim começam a esforçar-se mais para chegar mais longe e ficam mais motivados.

(Professor 2)

‘Tomar decisões’ – sempre que foi referido que a avaliação serve como guia para a tomada de uma determinada decisão que pode ser no âmbito:

- Da formação de grupos, com vista a um trabalho diferenciado na sala de aula.

Foi com base nisso que eu organizei os grupos (Professor 24).

Para ver se os consigo agrupar em grupos de nível ou não (Professor 7).

- Da atribuição de uma determinada classificação ao aluno.

Faço recolhendo os dados em relação às várias atividades que tenho em cada período através de fichas de registo e depois trabalho com o excel e isso vai-me dar a minha avaliação dos alunos. O nível que atribuo (Professor 21).

- Do P-E-A, através do planeamento ou de estratégias específicas ou da determinação dos novos passos na aprendizagem.

Vou assimilando o que eles não conseguem fazer e depois vou adaptando aquilo que eu vejo às aulas posteriores (Professor 2).

A avaliação para mim serve-me fundamentalmente para eu orientar o meu ensino. (Professor 7).

‘Regular as aprendizagens’ – sempre que os professores referem o propósito de efetivamente regularem as aprendizagens dos alunos e promoverem a aprendizagem ou os seus desempenhos futuros. Nesta categoria foram interpretadas duas subcategorias:

- Corrigir de imediato os seus erros.
(...) mas nas aulas a avaliação serve essencialmente para corrigir (Professor 6).
- Melhorar a aprendizagem/desempenhos futuros e atingir as metas.
É avaliar no momento se o que está a ser aplicado é o correto ou não com o objetivo de ele melhorar e atingir as metas (Professor 2).

‘Fazer o ponto da situação presente’ – sempre que os professores se referiram ao propósito de fazer o ponto da situação [presente] e tomarem conhecimento de como os alunos ‘estão’ (o tempo verbal utilizado foi, neste caso, um dos indicadores chave para a inclusão nesta categoria) sem, no entanto, revelarem ações concretas subseqüentes ou intenções projetivas do que irão fazer após esse conhecimento.

Tem de ser uma forma de situar o aluno no programa, o que já conseguiu atingir naquele momento (Professor 5).

Serve fundamentalmente para eu saber como eles estão (Professor 23).

Na tabela 4, pode observar-se a estrutura desta dimensão, ‘Propósito’, assim como a frequência absoluta e percentagem das unidades de registo e dos professores, cujos discursos permitiram a eleição das referidas unidades de registo.

Como é possível verificar na tabela 4, as categorias/subcategorias que apresentam uma maior frequência, em termos absolutos e relativos, foram as categorias que podemos interpretar no âmbito da avaliação sumativa. A classificação continua a ser uma preocupação dos professores, evidenciada neste caso por 65,6% dos professores, e ‘fazer o ponto da situação’ (71,9% dos professores) ao constituir apenas o estabelecimento de um juízo de valor sobre o objeto avaliado deve também ser interpretado como avaliação sumativa (Stufflebeam e Shinkfield, 2007).

Na categoria ‘tomar decisões’, contudo, é a necessidade de orientar o ensino que apresenta uma maior frequência de unidades de registo⁷, eleitas em função da análise indutiva dos discursos de 17 professores (53,1%). Verificando o conteúdo dessas unidades de registo, verifica-se que os professores dizem utilizar a avaliação como suporte das decisões de planeamento e da seleção das estratégias mais adequadas.

Tabela 4 - Dimensão Propósito - Categorias e subcategorias emergentes a partir da análise indutiva das respostas dos 32 professores à primeira questão da entrevista ‘Importa-se de me descrever o modo como avalia? (Com que propósitos?) (Como?) (Quando?) (Com que referências?) (O quê?)’.

Dimensão ‘Propósito’	Unidades de registo		Professores/categoria ⁸		
	Frequência absoluta	%	Frequência absoluta	%/categoria	
Valorizar a disciplina	2	1,1	2	6,3	
Informar os alunos/pais/DT	18	9,5	12	37,5	
Promover a autocorreção	2	1,1	1	3,1	
Promover a motivação e Empenhamento dos alunos	20	10,5	12	37,5	
Tomar decisões	Formação de grupos	9	4,7	7	21,9
	Orientação do ensino	28	14,7	17	53,1
	Classificação	26	13,7	21	65,6
Regular as apz	Melhorar a aprendizagem e atingir as metas	6	3,2	6	18,8
	Corrigir	31	16,3	16	50,0
Fazer o ponto da situação	48	25,3	23	71,9	
TOTAL	190	100,0			

Apenas 5 professores, dos 17 de cujos discursos foi possível a eleição desta subcategoria, se referiram, na resposta que deram à primeira questão da entrevista, ao facto de realizarem no início do ano letivo uma avaliação inicial que lhes permitiram orientar e planear o ensino em função dos resultados obtidos pelos alunos.

⁷ Realça-se que, apesar da subcategoria “Orientação do ensino” ser, em termos do número de unidades de registo, a mais representativa de entre todas as subcategorias inseridas na categoria “Tomar decisões”, é a subcategoria “Classificação” a que apresenta uma maior frequência de professores. Este aspeto permitiu-nos verificar que os discursos dos professores, que salientaram o propósito de orientar o ensino, ilustram este seu propósito com vários exemplos diferentes, motivo pelo qual foram eleitas mais unidades de registo.

⁸ Nos professores, a % é apurada em cada categoria, relativamente ao total dos professores entrevistados (N=32).

A avaliação diagnóstica faço no início do ano para ver em que nível em que eles estão, introdutório, elementar e avançado. E mediante esse resultado da avaliação diagnóstica vou fazer o planeamento das aulas para enquadrar as progressões pedagógicas devidamente.

(Professor 20)

Todos os outros 12 professores consideraram que utilizam a avaliação ao longo de todo o ano letivo com o propósito de suportarem as suas decisões de planeamento e condução do ensino.

Eu só consigo planear para aquela turma, para aqueles alunos se eu souber exatamente aquilo que eles fazem e aquilo que eles não fazem porque senão eu vou ter exercícios que não estão adaptados ao aluno ou à turma.

(Professor 19).

A subcategoria 'Formação de grupos' foi incluída na categoria 'Tomar decisões', em virtude dos discursos dos professores indiciarem que essa formação de grupos serviria a função de elaborar um planeamento diferenciado, em função das efetivas necessidades dos alunos. Esta pretensão foi assumida também como um propósito formativo.

O que me preocupa mais é perceber quais são as lacunas de uns e quais são as matérias em que eles têm mais dificuldade até para os enquadrar em termos dos grupos da aula. Se tiverem mais dificuldade tentar inseri-los num grupo onde há alunos que têm um bocadinho mais à vontade até para colaborarem com eles e naqueles que tiverem mais facilidade fazer o inverso. Tentar integrá-los de maneira a que eles tenham um grupo equilibrado para tentar resolver alguns problemas de aprendizagem.

(Professor 20)

E faço avaliação para colocar um aluno no NI , I PI, E, PE e E de acordo com as suas dificuldades (Professor 7).

Apesar de ter revelado uma expressão numérica pouco relevante (4,7% das unidades de registo) a eleição desta subcategoria revelou-se importante, pois permitiu verificar que, para os 7 professores, que utilizaram expressões que foram classificadas nesta subcategoria, e para os 5 professores, que já tinham sido identificados na subcategoria 'orientação do ensino', conceitos como 'avaliação inicial', 'grupos de nível' ou 'diferenciação do ensino' já entraram na sua linguagem quotidiana, independentemente das suas práticas poderem, ou não, confirmar a sua utilização.

Enquanto as categorias 'Tomar decisões para orientar o ensino' e 'Formação de grupos' parecerem sustentar-se na reflexão e tomada de decisões pré-interativas, a categoria 'Regular as aprendizagens', mais especificamente a subcategoria 'Corrigir', parece estar mais centrada no âmbito das decisões interativas. Metade dos professores considerou que um dos propósitos da avaliação é observar e corrigir de imediato o erro. Foram identificadas 31 unidades de registo nesta subcategoria (e.g. "nas aulas a avaliação serve essencialmente para corrigir"- Professor 6). A criação desta subcategoria e a sua expressão em termos de frequência parece indicar que os professores consideram que a regulação das aprendizagens se faz na aula, de uma forma informal, em função dos episódios e das oportunidades dos alunos de demonstrarem os seus erros. O erro é observado, neste contexto, como o foco da regulação das aprendizagens.

A categoria 'Promover a motivação e empenhamento dos alunos' assume um papel importante nesta análise, por dois motivos essenciais: um que se prende com a expressão numérica que esta categoria registou (20 unidades de registo identificadas em 37,5% dos professores entrevistados); e outro, pela forma divergente e quase paradoxal, no que ao propósito formativo ou sumativo diz respeito, como os professores justificam essa motivação e empenho.

À partida, poder-se-ia depreender, observando apenas os resultados numéricos, que os professores têm consciência, tal como nos é sugerido por Stiggins (2008), do impacto que a avaliação pode ter na motivação e empenhamento para aprender. Contudo, a forma como os professores observam essa motivação adota visões diferenciadas. Dos 12 professores (37,5% do total dos professores entrevistados) em cujos discursos foram interpretadas unidades de registo nesta categoria, 5 professores consideraram que organizar aulas específicas de avaliação promove a motivação e empenhamento dos alunos, simplesmente pelo facto de estar em jogo a sua classificação final.

Eu digo-lhes no final do período 'meus amigos na próxima aula vai haver avaliação' para eles se motivarem ao máximo. Se eu disser isso, eles vão empenhar-se muito mais do que numa aula normal. Numa aula normal, eles não se empenham da mesma forma, mas se eu disser esta aula é para avaliar eles de certeza que vão estar muito mais concentrados e motivados.

(Professor 1)

Esta visão da avaliação alicerça-se numa lógica de motivação extrínseca, de punição e castigo ou recompensa. A avaliação resume-se, neste contexto, à recolha pontual de informações com o propósito de atribuir uma determinada classificação, recompensar os 'bons' alunos e castigar os outros. O empenhamento dos alunos neste contexto, a existir, poderá advir do reconhecimento das consequências que possam decorrer dos resultados obtidos e do 'sistema de incentivos ou penalidades', como é referido por Afonso (1999, p. 24), e não de uma verdadeira motivação para aprender. A sobrevalorização da classificação, em detrimento de providenciar informações sobre como melhorar, coloca reservas substanciais no estabelecimento de um clima positivo e de um discurso construtivo sobre a avaliação, aumentando, dessa forma, o impacto negativo da avaliação na aprendizagem. Para além do exposto, e como nos é sugerido por Harlen e Crick (2002), o modo como o professor apresenta as atividades de avaliação pode afetar a orientação dos alunos em relação aos objetivos de aprendizagem.

Por outro lado, os restantes 7 professores consideraram que a avaliação tem como propósito motivar os alunos, pelo facto de esta permitir a identificação das metas já alcançadas e das metas ainda por atingir, permitindo dessa forma perspetivar os novos passos da aprendizagem.

E, ao mesmo tempo, tem de o motivar para o que falta. Para que ele não ande nas aulas a dizer 'o que ando aqui a fazer?' (Professor 4)

Esta visão formativa da avaliação vai ao encontro do que nos é referido por vários autores (e.g. ARG, 2002b; Harlen & Crick, 2002; Harlen, 2007; Stiggins, 2008) quando demonstram que a avaliação poderá ter um forte impacto na motivação dos alunos se der pistas para os novos passos da aprendizagem e consciencializar os alunos para o que falta para atingirem as metas.

Também com alguma expressão numérica (9,5% do total das unidades de registo), a categoria 'Informar os alunos/pais/DT' é referida por 37,5% dos professores entrevistados. A maioria (81,8%) das unidades de registo, incluídas nesta categoria, aponta os alunos como destinatários dessa informação. No entanto, apenas 33% destas unidades de registo correspondem a informações fornecidas com intenções formativas.

Ele tem o direito de ser informado e ver a ficha e de chegar ao pé de mim e dizer-me professora eu quero ver a ficha e ela está sempre em cima do banco para eles verem e perceberem onde podem melhorar. (Professor 23)

As restantes 66% referem-se a informações de carácter sumativo, de balanço ou de classificação.

E eu digo-lhe 'Tu no passe de dedos foste avaliado e tiveste 3 . Se eu te fosse avaliar hoje tu tinhas este valor'. (Professor 19).

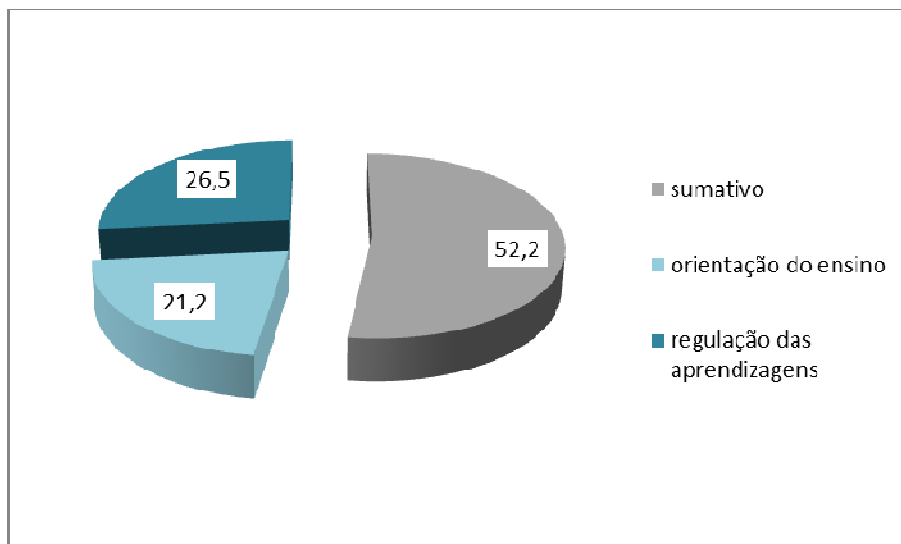
Também avalio com grelhas de registo para ter indicações se me pedirem os pais ou a DT. (Professor 29).

E depois tenho o objetivo de ir informando das notas que vão tendo para eles saberem e não terem surpresas no final do período. (Professor 32).

Em relação às restantes categorias 'valorizar a disciplina' e 'promover a autocorreção' é de salientar, apesar da reduzida frequência (6,3% e 3,1% dos professores entrevistados, respetivamente), a preocupação expressa dos professores em utilizarem a avaliação [sumativa] como forma de valorizar ou dar credibilidade à disciplina. Esta situação poder-se-á relacionar, em parte, com o que foi, anteriormente observado na categoria 'Promover a motivação e empenhamento dos alunos'. Apesar de não poder ser interpretado, inequivocamente, um propósito de motivar ou promover o empenhamento dos alunos para a disciplina, a categoria 'valorizar a disciplina' poderá implicitamente sustentar-se nos mesmos motivos apontados pelos professores na outra categoria, ou seja para o facto de considerarem que, se os alunos estiverem cientes de que há uma avaliação sumativa na disciplina de EF, com as consequências daí decorrentes [de recompensa ou castigo], eles empenhar-se-ão mais e, ao mesmo tempo, a disciplina de EF ganhará um relevo, em termos de importância, semelhante às demais disciplinas. Neste contexto, a avaliação assume também um papel de credibilização social da disciplina.

Depois de sistematizadas as categorias e subcategorias expressas na tabela 4, que foram encontradas por via da análise indutiva das entrevistas, reorganizamos as unidades de registo encontradas, desta feita de uma forma dedutiva, utilizando como critério apenas a interpretação de um propósito formativo (com função de orientar o ensino ou regular as aprendizagens) ou sumativo. Com essa reorganização, observou-se (figura 8) que a maioria (52,2%) dos professores de EF entrevistados indica preponderantemente um propósito sumativo.

Figura 8 - Dimensão 'Propósito' - Percentagem (%) Professores/categorias (formativo e sumativo)



Numa primeira análise, os resultados encontrados parecem ser semelhantes aos resultados já evidenciados em outros estudos (e.g. Dias, 1999; Araújo, 2002), prevalecendo o propósito sumativo da avaliação. Contudo, a 'orientação do ensino' parece ganhar algum peso relativo, no âmbito do propósito formativo. Nesses estudos, que também foram realizados com professores de Educação Física, foi possível constatar que, de entre as funções de avaliação formativa, a regulação das aprendizagens era a privilegiada. Apesar de não podermos assumir, em virtude do tamanho reduzido da amostra, que os professores de Educação Física estejam neste momento a dar mais relevância à orientação do ensino do que à regulação das aprendizagens, não deixa de ser pertinente registar que a avaliação é assumida clara e expressamente como suporte das decisões curriculares e de planeamento.

8.1.1.2 Diferenciação curricular

Dos discursos dos 32 professores, foi possível interpretar que a maioria (19 professores – 59,4% do total de professores) diz utilizar os dados da avaliação para poder diferenciar os alunos em termos curriculares. Contudo, quando inquiridos sobre a forma como o fazem, 3 professores que afirmaram fazer um trabalho diferenciado com os seus alunos, em termos curriculares, declararam que é na sala de aula, em função das dificuldades manifestadas pelos alunos numa determinada matéria curricular, que o trabalho é diferenciado. Referenciam-se aos níveis de desempenho dos Programas de Educação Física (introdutório, elementar e avançado) ou outros níveis de complexidade da tarefa, para justificar essa diferenciação. A aula é preparada para o desenvolvimento de determinadas matérias e é no contexto dessa(s) matéria(s), em função das dificuldades manifestadas pelos alunos na aula, que a diferenciação é organizada.

Por exemplo jogos coletivos voleibol há alunos que trabalham remate com o deslocamento para a impulsão, de forma correta do ponto de vista técnico. Há alunos que não trabalham. Assim, quando eu estou a dar o conteúdo remate há alunos que são postos a trabalhar a passador na rede a executar esse gesto técnico há outros alunos que estão a trabalhar diferente a colocar a bola que podemos fazer em apoio mais como um passe colocado.

(Professor 27)

Contudo, dos professores que afirmaram fazer uma diferenciação curricular (19 professores), a maioria (14 professores) quando ilustra essa convicção, referencia-se apenas a uma diferenciação pedagógica como, por exemplo a introdução de variantes de facilidade para a concretização da tarefa.

Por exemplo no rolamento à frente faço-o primeiro na cabeça do plinto com o colchão à frente para eles terem impulsão para rodarem e enquanto os outros não. Os outros já estão um bocadinho à frente, por isso já fazem de pernas afastadas ou posso até por uma inclinação.

(Professor 7)

Apenas 2 professores (10,5% dos professores que afirmaram fazer diferenciação curricular) afirmaram planear de uma forma diferenciada, de acordo com as necessidades dos alunos.

Para nós a diferenciação do ensino é fundamental essa luta já está feita. Já lá vai o tempo de todos fazerem a mesma coisa. Uns estão no I e outros no E.

Por exemplo, para o aluno X fiz um plano diferenciado para o desenvolvimento em ginástica. Ele é muito bom para estar aqui a fazer rolamento à frente e atrás.

(Professor 15)

Ao compararmos os resultados obtidos na dimensão 'propósito' com os agora apresentados na dimensão 'diferenciação curricular', verificamos que parece existir uma certa contradição entre os professores que referiram avaliar para 'orientar o ensino' e depois ser na aula, num contexto de decisão interativa, em função das dificuldades manifestadas pelos alunos, que alguns ajustes são introduzidos, a maioria das vezes de carácter pedagógico e/ou didático e não curricular.

Questionamo-nos também sobre o facto de alguns professores nos terem referido que fazem avaliação inicial para formar grupos de nível (introdutório, elementar ou avançado) e depois não justificarem, de forma consentânea, o estabelecimento de um conjunto de decisões pré-interativas, no âmbito da diferenciação curricular.

A diferenciação parece mais centrada na tarefa, dentro de cada matéria, do que na diferenciação das matérias propriamente ditas.

A minha diferenciação do ensino não é feita muito na matéria é feito mais na tarefa. Há alunos na patinagem que fazem 90 minutos de patinagem e outros só 45 minutos. Faço mais variação em relação ao conteúdo do que em relação às matérias. Por exemplo, no futebol faço muito alteração de tarefa, por exemplo quando tenho determinados grupos ponho-os a trabalhar 3x3, enquanto outros grupos, se não conseguirem jogar, fazem trabalho técnico individual.

(Professor 28)

8.1.1.3 Objeto de avaliação

Dos discursos dos professores, emergiu a Dimensão ‘Objeto de avaliação’, possibilitando a criação das seguintes categorias e subcategorias:

‘Normas e rotinas de organização’ – sempre que um professor se referiu ao facto de avaliar aspetos referentes a normas, normalmente administrativas como a assiduidade e/ou a pontualidade, e as rotinas de organização.

A forma de transportar o material ou de arrumar o material (Professor 2).

Do comportamento e da assiduidade. E também se trazem ou não o material.

(Professor 29)

‘Progresso ou a evolução na aprendizagem’ – quando o objeto de avaliação pode ser interpretado pelo grau de evolução ou progresso na aprendizagem.

Para eu poder verificar a evolução ou não evolução dos alunos (Professor 15).

Avaliar os alunos é não só aquilo que eles conseguem fazer efetivamente no final, mas a sua evolução ao longo das aulas (Professor 20).

‘Características de participação’ – sempre que os professores se referiram a determinadas características de participação na aula como o empenhamento ou esforço.

Há alunos com mais capacidade, mas que não aproveitam e também há alunos com menos capacidade mas que são empenhados e isso também avalio (Professor 1).

E eu digo-lhes: Vocês podem ser uns alunos excelentes a basquete ou volei, mas se não cumprirem esta primeira chumbam. Não estão a perceber que em primeiro lugar há o respeito, a consideração, a interajuda, a motivação, o empenhamento. Isto é básico. Para tudo. Portanto, vamos lá a melhorar isto.

(Professor 15)

‘Competências específicas da disciplina’ – Sempre que os professores se referiram aos conteúdos curriculares. Nesta categoria, foi possível criar algumas subcategorias, especificando dessa forma a área de avaliação a que o professor se referia, tomando por referência o Programa de Educação Física (área das atividades físicas, aptidão física e/ou conhecimentos).

Apresenta-se na tabela 5 os resultados obtidos nas categorias e subcategorias acima justificadas. Para o apuramento dos resultados, adotamos a mesma estratégia usada na tabela 4 (propósito).

Tabela 5 Dimensão Objeto de Avaliação - Categorias e subcategorias emergentes a partir da análise indutiva das respostas dos 32 professores à primeira questão da entrevista 'Importa-se de me descrever o modo como avalia? (Com que propósitos?) (Como?) (Quando?) (Com que referências?) (O quê?)'.

Dimensão 'Objeto de avaliação'	Unidades de registo		Professores/categoria	
	Frequência absoluta	%	Frequência absoluta	%/categoria
Normas e Rotinas de organização	4	5,3	3	9,4
Progresso ou evolução na apz	10	13,2	9	28,1
Características de participação	25	32,9	14	43,8
Competências específicas da disciplina	Atividades Físicas	12	8	25,0
	Aptidão Física	10	8	25,0
	Conhecimentos	3	3	9,4
	As três áreas	9	9	28,1
Outros	3	3,9	1	3,1
TOTAL	76	100		

Como é possível observar, a tabela 5 apresenta a frequência absoluta das unidades de registo, interpretadas em cada categoria e subcategoria, e a percentagem das mesmas, considerando o total das unidades identificadas (76 unidades de registo). No que respeita à coluna 'professores/categoria' adotamos a mesma apresentação da tabela anterior: para além do número de professores com unidades de registo em cada categoria e subcategoria, apurámos a percentagem dos professores (considerando o total de 32 professores), também em cada categoria e subcategoria.

Assim, a maioria das unidades de registo (34 unidades de registo no total) referem-se às competências específicas da disciplina. No entanto, apenas 9 professores (28,1%) se referiram a objetos de avaliação no âmbito das três áreas de avaliação (atividades físicas, aptidão física e conhecimentos). Quando os professores não se referiram às três áreas, verifica-se que a área dos 'conhecimentos' é aquela onde se registaram menos unidades de registo (3 unidades de registo, identificadas em 3 professores).

As características de participação continuam a ser um objeto privilegiado de avaliação para 43,8% dos professores. Este resultado, já salientado em outros estudos (e.g. Redelius & Hay, 2011; Annerstedt & Larsson, 2010; Hay &

McDonald, 2009; Araújo, 2002; Matanin & Tannehill, 1994; Penney et al., 2009), vem acentuar a ideia de que os professores valorizam outros aspetos na avaliação como o empenhamento, o esforço ou a persistência.

Portanto, há algumas coisas, mais ou menos pessoais, mas que não fogem aos critérios de grupo que é para mim todo o aluno que seja empenhado, assíduo que tem uma atitude positiva perante as aulas por muita incapacidade que tenha na disciplina a positiva tem sempre.

(Professor 4)

Este resultado, ilustrado com a transcrição do professor 4, parece transparecer a ideia de que há professores que consideram que há dificuldades de aprendizagem na disciplina de Educação Física que são inultrapassáveis, mesmo com empenho e dedicação. Parece transparecer a ideia de que as aprendizagens em Educação Física podem estar dependentes de dotes ou aptidões especiais, sem os quais se pode revelar impossível ter sucesso na disciplina. Esta questão parece sugerir que a conceção de Educação Física dos professores é um fator importante a ter em linha de conta quando se apreciam questões como a avaliação das aprendizagens. Outra questão que parece emergir, tendo em linha de conta a conceção de Educação Física que está patente nos documentos orientadores curriculares (programa de Educação Física), é se estará a ser salvaguardado o princípio da inclusão (PNEF – 3º ciclo ajustamento; p. 23).

A categoria ‘Progresso ou evolução na aprendizagem’ foi referida por 28,1% dos professores. O progresso evidenciado pelos alunos ao longo do ano constitui também, para estes professores, um objeto de avaliação.

Não me interessa só o nível da matéria que eles conseguiram, mas também o que eles já conseguem fazer e que não conseguiam fazer, como evoluíram (Professor 28).

8.1.1.4 Referências

Nos discursos dos professores foi possível interpretar o tipo de referências a que recorrem para poder sustentar e justificar as avaliações. De um modo global, os professores quando foram inquiridos sobre as referências usadas, enquadraram a sua resposta no âmbito da avaliação sumativa, ou seja, para o momento em que têm de classificar.

Nesta dimensão 'Referências' emergiram as seguintes categorias:

'Normativa/Ipsativa' – Foram interpretadas como uma referência normativa/ipsativa todas as unidades de registo que se referiram ao próprio aluno e à evolução do seu desempenho ou à comparação entre alunos. Também foi interpretada nesta categoria quando os professores se referiram ao facto de, principalmente na aptidão física, recolherem dados, calcularem a média da turma e apreciarem o desempenho de cada aluno em relação a essa média.

Eu faço um teste de velocidade onde tiro o tempo e depois fica como referência para ver se evoluiu ou não. Também o comparo com a média da turma, para ver se há muitas discrepâncias.

(Professor 27)

'Bateria de testes do FitnessGram' – Sempre que os professores dizem utilizar as tabelas de referência da zona saudável da bateria de testes do FitnessGram.

'Escala' – Sempre que os professores se referem à utilização de escalas (quantitativas ou qualitativas) para apreciar o desempenho dos seus alunos. Contudo, nunca foram estabelecidos critérios que permitissem caracterizar os níveis dessas escalas.

Tu no passe de dedos tens 3 . E na manchete também tens este valor (Professor 19).

Eu vejo e digo 'olha estás no nível 3, no nível 3,5' e digo isso para cada modalidade (Professor 4).

'Critérios de classificação por desempenho/matéria' – Foram incluídas, nesta categoria, todas as unidades de registo que permitiram a interpretação de que o professor clarifica cada nível da escala de classificação com determinados desempenhos, em cada uma das matérias.

Nos desportos coletivos também ele sabe que se conseguir enquadrar minimamente no jogo tem o nível 3, se começa a ser líder no jogo, se controla o jogo se comanda as operações está sempre nas jogadas chega ao 4, se é regular vale o 5.

(Professor 2)

Na ginástica de aparelhos há um exercício para o nível 3, outro para o nível 4 e outro para o nível 5. (Professor 23)

‘Referências de sucesso do Programa’ – Sempre que os professores dizem utilizar as referências de sucesso em Educação Física, expressas nos Programas de Educação Física.

Eu avalio de acordo, baseado nas referências do PNEF (Professor 7).

‘Critérios de avaliação sumativa da disciplina’ – Sempre que foi referido pelos professores que as referências onde se sustentam para classificar na disciplina de Educação Física são as estabelecidas pelo grupo disciplinar ou departamento curricular.

Faço a avaliação de acordo com o protocolo sumativo da escola (Professor 6).

Há também as atitudes, a parte da aptidão física, a parte das atividades físicas e também os conhecimentos em que fazemos um teste que é 10% do peso global da nota final, de acordo com os critérios do grupo.

(Professor 7)

Depois temos uma avaliação da aptidão física com testes adaptados não é o Fitnessgram são outros testes adaptados. Que vale 15% e depois 65% para a atividade física. E depois os conhecimentos que, de acordo com os critérios do departamento, são numa perspetiva global.

(Professor 18)

‘Outros critérios específicos estabelecidos pelo professor’ – incluíram-se nesta categoria outras referências a que o professor recorre para classificar.

O X é um daqueles miúdos que eu não vou ter problema em dar-lhe o 3 porque, apesar de não conseguir fazer muita coisa, esforça-se. É um miúdo que merece. Porque também temos de ter em conta aqueles que não têm nenhuma dificuldades, mas não se empenham e aqueles que têm muitas dificuldades, mas se esforçam por melhorar.

(Professor 20)

Como é possível observar na tabela 6, a maioria dos professores (43,8%) recorre a referências estabelecidas pelo grupo disciplinar ou departamento, para classificar. E dizemos classificar porque raramente foram interpretados outros propósitos nos seus discursos, aquando das respostas que deram à primeira questão colocada na entrevista, quando se referiram às referências usadas.

Tabela 6 Dimensão 'Referências' - Categorias e subcategorias emergentes a partir da análise indutiva das respostas dos 32 professores à primeira questão da entrevista 'Importa-se de me descrever o modo como avalia? (Com que propósitos?) (Como?) (Quando?) (Com que referências?) (O quê?)'.

Dimensão 'Referências'	Unidades de registo		Professores/categoria	
	Frequência absoluta	%	Frequência absoluta	%/categoria
Normativa/ipsativa	5	10,6	4	12,5
Bateria de testes do FitnessGram	3	6,4	3	9,4
Escalas	6	12,8	4	12,5
Crítérios de classificação por desempenho/matéria	8	17,0	3	9,4
Referências de sucesso do Programa	3	6,4	3	9,4
Crítérios de avaliação sumativa da disciplina	17	36,2	14	43,8
Outros critérios específicos estabelecidos pelo professor	5	10,6	4	12,5
TOTAL	47	100		

Quando inquiridos sobre as referências ou critérios de avaliação estes são de imediato remetidos para a classificação. E esta situação ocorreu mesmo no caso dos professores que, na dimensão 'propósito', se tinham referido a outros propósitos mais formativos.

Contudo, constata-se uma exceção e esta situação. Todos os professores que assinalaram referências de natureza normativa ou de natureza 'ipsativa', como é denominada por Fernandes (2007, p. 266), projetaram um propósito formativo. Comparam o aluno com a média da turma ou com ele mesmo, numa perspetiva de verificar a sua evolução na aprendizagem ou determinar, em função da situação do aluno em relação aos demais, eventuais atrasos no

desenvolvimento das competências. Efetivamente, como é referido por alguns autores (e.g. Harlen, 2006; Fernandes, 2007), a avaliação formativa pode ter uma natureza “ipsativa porque está centrada no aluno, isto é, compara o aluno consigo mesmo, tendo em conta aspetos tais como o esforço, o contexto em que o trabalho se desenvolve e os seus progressos” (p.266).

O importante é a evolução, por isso as referências têm de ser o próprio aluno.
(Professor 17)

Motivados por estes resultados, fomos verificar se os professores que dizem utilizar como referente o próprio aluno e a sua evolução, seriam os mesmos que privilegiam como objeto de avaliação o progresso ou a evolução do aluno. No entanto, nenhum dos 4 professores que dizem orientar-se através de referentes ipsativos, se referiu ao facto de privilegiar a evolução na aprendizagem como objeto de avaliação. Podemos então concluir que ‘o progresso ou evolução do aluno’ poderá adotar, neste contexto, o papel de referido ou de referente.

Em relação à categoria ‘Escalas’ e à categoria ‘Critérios de classificação por desempenho/matéria’ revela-se pertinente uma análise mais profunda dos seus resultados. Apesar de ambas as categorias se referirem à utilização de escalas classificativas, a primeira ‘escalas’ diz respeito à utilização dos níveis dessa escala (1 a 5 no ensino básico), de acordo com um referente pessoal e nunca explicitado pelo professor, na categoria ‘Critérios de classificação por desempenho/matéria’, apesar de utilizar as mesmas escalas, os critérios para a inclusão em determinado patamar da escala são, efetivamente, explicitados pelo professor. Em ambas as categorias, os professores observam um determinado gesto, ação ou desempenho e classificam-no de 1 a 5, de acordo com os níveis da escala, mas enquanto na primeira categoria os critérios nunca são explicitados, na segunda os professores parecem ter muito bem estabelecidos os critérios que justificam, para eles, a atribuição de determinado nível. Classificam-se gestos técnicos das ginásticas, ações táticas dos jogos desportivos coletivos e matérias. Nenhum dos professores, em cujos discursos foram interpretadas unidades de registo nestas duas categorias (29,8% do total de unidades de registo), se referiu, alguma vez, às referências de sucesso, expressas nos programas de Educação Física, ou a critérios de classificação estabelecidos pelo grupo disciplinar ou departamento. Os referentes parecem

ser, neste caso, sempre autoestabelecidos e só explicitados por 9,4% dos professores.

Vou observando e dizendo olha nesta modalidade tens de melhorar ainda tens 2 (Professor 32).

E vou-lhes dizendo: olha a tua ponte é de nível 4. Para teres nível 5 na ponte tem de haver extensão total dos joelhos, o cotovelo também tem de estar em extensão (Professor 28).

No entanto, se perspetivarmos a avaliação apenas com propósito formativo, os referentes devem ser delineados em função do processo de aprendizagem dos alunos e como controlo interativo dessa aprendizagem, revelando-se a avaliação um auxiliar poderoso na aprendizagem (Hadgi, 1994; Boggino, 2009), situação que não pôde ser interpretada nos discursos dos professores.

8.1.1.5 Momentos

Dos discursos dos professores, emergiu a Dimensão 'Momentos', possibilitando a criação das seguintes categorias e subcategorias:

'Todas as aulas' – sempre que os professores se referiram explicitamente que a avaliação ocorre em todas as aulas, com ou sem planeamento prévio.

Tenho sempre um dossiê que, aula a aula, vou registando (Professor 11).

A avaliação é permanente e estou sempre a transmitir-lhes isso que a avaliação é contínua, aula a aula (Professor 17).

'Sem momentos planeados' – quando os professores se referiram ao facto de a grande maioria dos momentos de avaliação serem informais e não planeados, ocorrendo em função dos acontecimentos da aula.

Normalmente, ocorre de uma forma espontânea no decorrer da aula (Professor 3).

A maior parte das vezes, decorre do que acontece na aula. Vejo um erro e intervenho (Professor 9).

'Com momentos planeados' – sempre que os professores disseram que destinam determinadas aulas para avaliarem. Nesta categoria emergiram três subcategorias: aulas destinadas à avaliação com a função de orientar o ensino (avaliação inicial); aulas destinadas à avaliação com a função de regular as aprendizagens; aulas destinadas à avaliação sumativa.

No início faço sempre uma avaliação diagnóstica que versa aptidão física e sobre as matérias (Professor 4).

Quando faço aulas de avaliação é no final do período para ver o que eles fazem em cada modalidade, para depois dar a nota (Professor 29).

Nos discursos de todos os professores entrevistados, foi possível interpretar vários momentos onde dizem ocorrer a avaliação, seja ela formal, planeada, ou informal.

Como é possível observar na tabela 7, a maioria dos professores (56,3%) considera que a avaliação ocorre sem momentos planeados. Quando é planeada, ou ocorre no início do ano, com o propósito de recolher evidências para orientar o ensino, ou ocorre no final das unidades, períodos letivos ou ano letivo com o propósito de classificar.

Tabela 7 Dimensão 'Referências' - Categorias e subcategorias emergentes a partir da análise indutiva das respostas dos 32 professores à primeira questão da entrevista 'Importa-se de me descrever o modo como avalia? (Com que propósitos?) (Como?) (Quando?)'.

Dimensão 'Momentos'	Unidades de registo		Professores/categoria	
	Frequência absoluta	%	Frequência absoluta	%/categoria
Todas as aulas	18	16,9	12	37,5
Sem momentos planeados	37	34,9	18	56,3
Com momentos planeados	Avaliação inicial	18	17,0	50,0
	Avaliação formativa	9	8,5	25,0
	Avaliação sumativa	24	22,6	50,0
TOTAL	106	100		

Apenas 8 professores se referiram ao facto de planearem aulas destinadas à avaliação, com a função de regular as aprendizagens. O facto de os professores afirmarem que a avaliação ocorre sem momentos planeados coloca algumas reticências em relação ao uso da avaliação formativa. Tal como é referido por Fernandes (2005) o processo de avaliação formativo, para não ser adulterado e não ser “um sucedâneo de natureza sumativa deve ser planeado, integrado e vivido para que os alunos aprendam” (p.74).

Metade (50%) dos professores dizem recolher qualquer tipo de informação (sobre a aptidão física e/ou matérias) no início do ano, com o propósito de orientar o ensino. Curiosamente, a avaliação com o propósito de orientar o

ensino é apenas referida como tendo lugar no início do ano. O conceito de 'avaliação inicial' parece ter entrado no léxico dos professores de Educação Física e é usado explicitamente, apesar de, em alguns casos, as opções metodológicas não estarem de acordo com as recomendadas nos documentos orientadores.

No início faço nos alunos que são novos para mim a avaliação inicial no início de cada modalidade. (Professor 8)

Recolho dados na avaliação inicial, como diagnóstico, faço isso com as turmas nas várias matérias na ginástica, nos JDC, no atletismo não faço e faço com as turmas de que sou professor pela primeira vez, quando sou professor pela segunda vez não o faço em todas as matérias, faço apenas na aptidão física naquelas turmas em que já fui professor no ano anterior. Nas turmas em que sou professor pela primeira vez, faço para as várias matérias.

(Professor 27)

Com base na leitura e interpretação dos discursos, foi possível registar uma ocorrência que cabe aqui salientar. Com exceção da dimensão 'propósito', foi nesta categoria que os professores, sem que para isso tenham sido conduzidos durante primeira questão da entrevista, associaram os momentos da avaliação ao seu propósito formativo ou sumativo. Efetivamente, os professores parecem associar o momento em que ocorre a avaliação com o seu propósito. Quando se referem ao facto da avaliação não ser planeada e ocorrer de uma forma informal, aula a aula, referenciam-na no âmbito da avaliação formativa.

Agora a avaliação formativa é muito de aula a aula, de momento a momento, com muita correção à medida que vemos (Professor 5).

Quando se referem à avaliação sumativa, pelo contrário, ela parece ser planeada, ou pelo menos agendada, formal e ocorrer nos finais dos períodos ou unidades de ensino.

Depois, no final, faço alguma avaliação formal, para poder dar os níveis (Professor 6).

A avaliação inicial não parece ser enquadrada pelos professores no âmbito da avaliação formativa e é sempre realizada no início do ano, de uma forma planeada. Os professores indicam que esta avaliação vai servir o propósito de orientar o ensino e tomar decisões de planeamento, mas parece que, para estes professores, esta necessidade só se faz sentir no início do ano.

Começo sempre por fazer avaliação inicial para poder orientar as minhas aulas. Depois faço a avaliação formativa durante o ano, aula a aula, e vou-os corrigindo. E depois faço as avaliações finais no final de cada período formais mesmo e eles sabem que estão a ser mesmo avaliados.

(Professor 8)

Os momentos em que é aplicada parecem assumir, para os professores entrevistados, um papel de relevo na distinção da avaliação, utilizada com propósitos formativos ou sumativos. Esta ideia parece ir ao encontro do expresso por Fernandes (2005, 2006a) sobre as concepções que os professores e os alunos têm da avaliação formativa.

Mais tarde, quando analisarmos os resultados obtidos nas outras questões da entrevista, retomaremos este assunto e aprofundá-lo-emos.

8.1.1.6 Métodos e instrumentos de recolha de informação e tarefas de avaliação

Todos os professores entrevistados afirmam utilizar a observação direta como meio privilegiado de recolha de informação, mesmo quando não se referem a ela diretamente, mas sim aos métodos de registo.

Hoje tirei registos na aula sobre as dificuldades que eu vi que eles tinham nas extensões de braços (Professor 13).

As grelhas de registo da observação direta são, por isso, o método de registo usado por todos os professores. A maioria (56,3%) dos professores referiu-se a grelhas de registo com categorias pré-estabelecidas, tipo lista de verificação.

Na grelha, estão as coisas que eles têm de fazer e eu só registo se eles fazem ou não. Também utilizo grelhas de registo para ficar com indicações se me pedirem os pais ou a DT. Do comportamento e da assiduidade. E também se trazem ou não o material.

(Professor 29).

Apenas 2 professores (6,3%) referiram fazer um registo anedótico ou registo de incidentes críticos, em relação a alunos com dificuldades específicas.

No que respeita à utilização de testes escritos ou trabalhos de pesquisa, 25% dos professores referiram utilizar esses instrumentos para recolher dados sobre

a área dos conhecimentos ou outros conteúdos no âmbito das matérias, como é o caso das regras dos jogos desportivos coletivos.

Também os conhecimentos em que fazemos um teste e trabalhos escritos (Professor 7).

No primeiro período, fizemos um resumo de um texto e agora fizeram um trabalho de grupo na área dos conhecimentos. No terceiro período, vão fazer um teste. Uma tarefa por período (Professor 20).

Os testes de aptidão física estandardizados, na maioria dos casos o FitnessGram, é o instrumento mais referido pelos professores (62,5%) para recolher dados nesta área.

Também na aptidão física, por exemplo eu utilizo os testes do FitnessGram e outros como a velocidade que ao longo do ano vou aplicando (Professor 27).

No que respeita às tarefas de avaliação, todos os professores dizem privilegiar situações semelhantes àquelas que utilizam no quotidiano da aula, como o jogo formal ou reduzido, no caso dos jogos desportivos coletivos, ou as sequências de ginástica. Contudo, essas tarefas podem ser manipuladas para que haja possibilidade de observar todos os alunos, mesmo aqueles que apresentam algumas dificuldades.

Normalmente, procuro fazer situações idênticas àquelas que vão fazendo nas aulas. Sempre que possível faço em situação de jogo nas modalidades coletivas. Haverá uma ou outra situação para facilitar porque há alunos com maiores dificuldades. Numa situação de jogo, têm pouco contacto com a bola e desta forma de avaliar esses alunos com certeza que ele terá uma nota mais fraca. E nessas situações faço jogo reduzido ou um exercício analítico. Tento adaptar à realidade de cada turma.

(Professor 19)

O que eu tento fazer é ajustar um bocadinho e dar uma segunda oportunidade se estiverem interessados em ... e em termos da avaliação dos jogos desportivos coletivos tento alterar os grupos para ver se eles funcionam da mesma forma, ou não. Muitas vezes, um aluno que num grupo não consegue funcionar mesmo nada noutra grupo pode ser o líder ou porque se dão melhor. Tento modificar a situação e não a tarefa.

(Professor 20)

8.1.2 O que pensam e o que dizem que fazem os professores de Educação Física em relação à avaliação formativa?

Após a aplicação da primeira questão da entrevista, quisemos determinar quais os aspetos que os professores associam ao conceito de avaliação formativa. Nesse sentido, aplicamos um conjunto de questões (Anexo 1) e a partir dos discursos dos professores foi possível retirar ilações não só relativamente aos aspetos que, na sua opinião, permitem distinguir a avaliação formativa da avaliação sumativa, como também em relação ao tipo de estratégias a que recorrem. Também foi possível determinar os maiores constrangimentos que os professores sentem em relação à aplicação da avaliação formativa. Assim, com base na análise indutiva dos discursos dos professores, foi construída uma estrutura multidimensional que a seguir se analisa.

8.1.2.1 O que distingue a avaliação formativa da avaliação sumativa?

Com a segunda questão da entrevista⁹ quisemos identificar os aspetos que os professores associam à avaliação formativa e que permitem, na sua opinião, distinguir a avaliação formativa da sumativa.

Com base na análise indutiva das respostas, foi construída uma estrutura multidimensional. Em cada uma das dimensões, emergiram algumas categorias e subcategorias que se apresentam no Quadro 5.

⁹ “O que é para si a Avaliação formativa? Em que difere da avaliação sumativa?”

Quadro 5 – Sistema de categorias multidimensional encontrado por via indutiva das respostas à questão ‘Em que é que difere a avaliação formativa da avaliação sumativa?’

Dimensão	Categorias	Subcategorias	
Propósito	Foco no trabalho do aluno	Dos erros e das formas de os corrigir	
		Dos novos passos da aprendizagem	
		Da sua situação (classificação e progresso)	
		Motivar o aluno	
	Envolver e responsabilizar os alunos		
	Autonomizar os alunos		
	Foco no trabalho do professor	Orientar o ensino	Selecionar metodologias diferenciadas
			Formar grupos
		Regular das aprendizagens	Planear ajustar currículo diferenciado
			Corrigir os alunos na aula
Foco na melhoria da aprendizagem		Aferir o nível ou progresso do aluno	
		Melhorar a aprendizagem	
Reversibilidade dos resultados			
Integrada no ensino/aprendizagem			
Objeto de avaliação diferenciado			
Momento da aplicação e duração			
Outras			

Foram incluídas na dimensão ‘Propósito’ todas as unidades de registo que indicaram que a avaliação formativa difere da sumativa pelo seu propósito. Como esse propósito se centrava ou no trabalho do aluno, com particular relevância nos processos metacognitivos e de autorregulação, ou no trabalho do professor, com particular relevância na orientação do ensino e remediação do erro na sala de aula, criaram-se duas categorias distintas para evidenciar essa orientação, para além da categoria ‘Foco na aprendizagem – melhorar a aprendizagem’.

Serve para eles [alunos] absorverem essa informação e autocorrigirem-se (Professor 1).

Para fazer as progressões para adaptar a matéria de forma à generalidade da turma (Professor 6).

A avaliação formativa serve precisamente para isso, para melhorar a aprendizagem (Professor 9).

Ainda nesta dimensão, e como pode ser observado o quadro 5, foram criadas várias subcategorias, no sentido de sintetizar as diferenças, no âmbito de cada categoria. Da categoria 'Consciencializar o aluno' emergiram as subcategorias 'Dos erros e das formas de os corrigir', 'Dos novos passos da aprendizagem' e 'Da sua situação (classificação e progresso) '.

Aí ficam com mais consciência dos seus erros e os dos colegas (Professor 1).

Também serve para os alunos irem tomando consciência do que têm de fazer para melhorarem as suas aprendizagens (Professor 2).

Tem de ser uma forma de situar o aluno no programa. Que tome consciência do que já conseguiu atingir naquele momento e do que lhe falta (Professor 4).

Da categoria 'Orientar o ensino', emergiram as subcategorias 'Selecionar metodologias diferenciadas', 'Formar grupos' e 'Planear e/ou ajustar currículo diferenciado', evidenciando a forma como o ensino é orientado.

Que na minha opinião é a mais importante que é aí que nós temos os alunos e podemos diversificar as estratégias no momento e podemos ver os resultados, de acordo com as estratégias que utilizamos ou mudamos naquele momento.

(Professor 10)

Aquilo que eu faço é juntá-los mais ou menos por grupos. Os que têm muitas dificuldades os que têm menos dificuldades e aqueles que eu já posso deixá-los um bocadinho mais à vontade a nível do jogo ou assim. Para mim a avaliação formativa serve para isso.

(Professor 8)

Para o planeamento. E eles acabam por ser diferenciados. Fazemos uma avaliação diagnóstica e prognóstica, para podermos fazer isso (Professor 13).

Da categoria 'Regular as aprendizagens', emergiram duas subcategorias 'Corrigir os alunos na aula' e 'Aferir o nível ou progresso do aluno', sintetizando, as formas que os professores referem utilizar para regular as aprendizagens.

Não é propriamente avaliá-los, é corrigi-los na aula. No fundo é mais correção do que uma avaliação. Por isso é avaliação formativa (Professor 16).

Avaliação Formativa é uma avaliação para eu ir aferir aquilo que os alunos estão a fazer ao longo do tempo. Se aquilo que eu proponho é exatamente aquilo que eles já conseguem fazer (Professor 14).

Ainda na dimensão 'Propósito' foi interpretada a categoria 'Melhoria da aprendizagem' quando o professor dirigiu o foco do propósito da avaliação formativa, precisamente para a melhoria da aprendizagem, independentemente do modo, momento, intervenientes ou estratégia utilizada.

A avaliação formativa usa-se precisamente para isso, para melhorar a aprendizagem (Professor 9).

Na dimensão 'reversibilidade dos resultados' foram incluídas todas as unidades de registo que indicaram a possibilidade de alterar os resultados obtidos até então, como aquilo que distingue a avaliação formativa da avaliação sumativa.

A avaliação sumativa do 1º período é mais formativa do que a avaliação sumativa do 2º período. E a avaliação do 2º período é mais formativa do que a do 3º período. Porquê? Porque essa é que é mesmo irreversível.

Por isso distinguiria a avaliação formativa da sumativa nesta dimensão, no grau de reversibilidade que a avaliação pode ter.

(Professor 28)

Na dimensão 'Integrada no processo de ensino-aprendizagem' foram incluídas todas as unidades de registo de onde se pode interpretar que os professores consideraram que a avaliação formativa está, ou deve estar, integrada no processo de ensino-aprendizagem, motivo pelo qual se diferencia da avaliação sumativa.

Para mim, a avaliação formativa é tudo o que nós fazemos durante todas as aulas, nomeadamente as indicações que nós damos aos alunos, os *feedbacks* pedagógicos nos seus vários conteúdos. Para mim é isso, principalmente é isso. Faz parte do ensino e da aprendizagem, claro.

(Professor 15)

Na dimensão 'Objeto de avaliação diferenciado' foram incluídas todas as unidades de registo que ilustraram o facto de os professores considerarem que a avaliação formativa tem objetos de avaliação diferentes dos da avaliação sumativa.

A avaliação formativa tem a ver com as partes técnicas e táticas nas diferentes matérias mas, principalmente tem a ver com avaliá-los como seres inseridos na sociedade e na turma (Professor 24).

Na dimensão 'Momento da aplicação e/ou duração' foram incluídas todas as unidades de registo que apontam o momento, ou momentos, em que a

avaliação é aplicada ou a duração da mesma como um dos fatores distintivos entre a avaliação formativa e sumativa.

A avaliação formativa é feita ao longo do ano. (Professor 6).

Avalio em 3 momentos em que um deles é mais tempo que é a avaliação formativa (Professor 19).

É diferente da sumativa porque é feita ao longo do ano (Professor 32).

Na dimensão 'Outras' foram incluídas unidades de registo cujo conteúdo não foi possível interpretar ou não foi possível considerar no contexto das outras dimensões/categorias.

Ao serem questionados diretamente sobre a avaliação formativa os professores adotaram, de imediato, um posicionamento em relação à avaliação, também ele mais formativo. Deste facto demos conta, sob forma de nota de campo, em cada uma das entrevistas que íamos aplicando. A sombra da classificação, captada durante a primeira questão da entrevista (onde a palavra 'formativa' nunca foi proferida pela entrevistadora), cujos resultados se apresentaram na tabela 4, desvaneceu-se gradualmente e os professores mostraram, nesta segunda questão sobre a avaliação formativa, uma retórica, também ela mais formativa. Um dos poucos momentos, durante a primeira questão da entrevista, onde se pôde sentir, com mais clareza, nos discursos da maioria dos professores, a diferença entre a avaliação formativa e a sumativa foi, precisamente, quando estes foram inquiridos sobre os momentos de avaliação. Na tabela 8, podem observar-se os resultados obtidos pela aplicação da segunda questão da entrevista. Os professores entrevistados consideraram que efetivamente existem diferenças entre a avaliação formativa e sumativa e só muito raramente apontaram apenas uma diferença entre elas. Daí, o motivo de termos criado um sistema multidimensional.

Tabela 8 - Resultados obtidos no sistema de categorias multidimensional, encontrado por via indutiva das respostas à questão ‘Em que é que difere a avaliação formativa da avaliação sumativa?’

Dimensão	Categorias	Subcategorias	Unidades de registo		Professores/dimensão ou categoria ou subcategoria		
			Frequência absoluta	%	Frequência absoluta	%/subcategoria	
Propósito	Foco no trabalho do aluno	Consciencializar o aluno	Dos erros e das formas de os corrigir	29	12,8	13	40,6
			Dos novos passos da aprendizagem	8	3,5	5	15,6
			Da sua situação (classificação ou progressos)	30	13,3	13	40,6
		Motivar o aluno	7	3,1	5	15,6	
		Envolver e responsabilizar os alunos	8	3,5	5	15,6	
		Autonomizar os alunos	1	0,4	1	3,1	
	Foco no trabalho do prof.	Orientar o ensino	Selecionar metodologias diferenciadas	22	9,7	16	50,0
			Formar grupos	11	4,9	9	28,1
			Planear ajustar currículo diferenciado	23	10,2	12	37,5
		Regular as aprendizagens	Corrigir os alunos na aula	17	7,5	13	40,6
			Aferir o nível ou progresso do aluno	15	6,6	10	31,3
			Melhorar a aprendizagem	1	0,4	1	3,1
	Reversibilidade dos resultados	2	0,9	1	3,1		
	Integrada no ensino/aprendizagem	12	5,3	10	31,3		
Objeto de avaliação diferenciado	7	3,1	6	18,8			
Momento da aplicação e duração	31	13,7	23	71,9			
Outros	2	0,9	2	6,3			
TOTAL			226	100,0			

Efetivamente, também aqui a dimensão ‘Momento da aplicação e/ou duração’ registou 31 unidades de registo (13,7%) e foi referida por 71,9% professores (tabela 8). Estes professores consideraram que um dos fatores que distingue a avaliação formativa da sumativa é o facto de, na sua opinião, a avaliação formativa se prolongar ao longo do ano letivo e a avaliação sumativa ser aplicada em períodos curtos, bem demarcados, normalmente nos finais dos períodos e ano letivos. Encontramos nos discursos a palavra ‘contínua’ como se de um sinónimo de ‘formativa’ se tratasse.

A avaliação formativa é diferente da sumativa. A sumativa é a final e a formativa é a contínua. Eu faço muita avaliação contínua (Professor 22).

E a minha avaliação é preponderantemente contínua, baseada naquilo que eu observo nas minhas aulas (Professor 26).

Os resultados obtidos na dimensão ‘momento da aplicação e duração’ parecem, mais uma vez, indiciar que os professores associam ao conceito de avaliação formativa os momentos em que esta é aplicada. Apesar de, nas décadas de 70 e 80 do século passado, os propósitos formativos ou sumativos da avaliação terem sido intimamente associados aos momentos em que a avaliação era aplicada, como se pode, por exemplo, depreender das palavras de De Ketele (1986)¹⁰ e de Bloom, Hastings e Madaus (1971)¹¹, partilhamos da opinião de outros autores (Gipps, 1994a; Perrenoud, 2001a, 2001b; Harlen, 2006; Earl & Katz, 2006; Swaffield, 2011) de que é o propósito que determina o momento e não o inverso. Nada impede um professor de, durante a aprendizagem, reorientar o seu ensino; nada impede um professor de reutilizar as evidências que recolheu para fazer um balanço da aprendizagem, num determinado momento, para reorientar o seu ensino ou regular as aprendizagens, numa perspectiva pró-ativa; e, no sentido inverso, nada tem impedido os professores de utilizar a avaliação sumativa, persistente e continuamente ao longo de todo o ano, fornecendo aos alunos “poucas ou nenhuma orientações para melhorar” (Fernandes, 2005, p.70).

Contudo, apesar do peso que pode ser associado à dimensão ‘Momento da aplicação e duração’ (71,9% dos professores), é a dimensão ‘Propósito’ a que apresenta um maior número de unidades de registo. Se adicionarmos as unidades de registo incluídas nessa dimensão, em todas as suas categorias, verificamos que na categoria ‘Propósito – foco no trabalho do professor’ são contabilizadas 88 unidades de registo (38,9% do total de unidades de registo) e na categoria ‘Propósito – foco no trabalho do aluno’ foram contabilizadas 83 unidades de registo (36,7% do total das unidades de registo).

¹⁰ “Antes da aprendizagem, avalia-se para orientar; depois da aprendizagem, avalia-se para fazer um balanço; durante a aprendizagem, avalia-se para regular” (De Ketele, 1986, p.211)

¹¹ “We have chosen the term “summative evaluation” to indicate the type of evaluation used at the end of a term, course, or program “ (Bloom, Hastings & Madaus, 1971, p. 117)

Fomos verificar quantos professores possuíam unidades de registo incluídas nestas duas categorias¹² e na dimensão 'Propósito'. Assim, verificou-se que na categoria 'Propósito – foco no trabalho do professor' foram incluídas uma ou várias unidades de registo respeitantes a 26 professores (81,3%) e na categoria 'Propósito – foco no trabalho do aluno' foram incluídas unidades de registo, respeitantes a 22 professores (68,8%), para além da categoria 'Melhoria da aprendizagem', respeitante a 1 professor. Se considerarmos a dimensão 'Propósito', na sua globalidade, encontramos unidades de registo de 30 professores (93,8%). Ou seja, quase todos os professores assumiram, de uma forma ou outra, que o propósito da avaliação formativa é um dos fatores que a distingue da avaliação sumativa.

No entanto, revela-se pertinente proceder a uma análise mais detalhada das categorias e subcategorias, antes de podermos inferir relativamente ao carácter formativo desse propósito.

Na dimensão 'propósito' – 'foco no trabalho do aluno', encontramos a categoria 'consciencializar o aluno'. Nessa categoria, a subcategoria mais frequente, no que respeita à frequência absoluta de unidades de registo encontradas (30), é 'da sua situação (classificação ou progresso)'. Apesar de, à partida, tudo parecer levar a crer que o professor tem como propósito informar e alertar o aluno para a sua situação para que este adote uma atitude pró-ativa, no sentido de gerir positivamente a sua aprendizagem, essa intenção poderá ficar comprometida, no que à avaliação formativa diz respeito, pelo simples facto de estar mais centrada nos resultados da aprendizagem do que nos processos.

Na categoria 'consciencializar o aluno', a subcategoria 'dos seus erros e das formas de os corrigir' incluiu unidades de registo de 15 professores (40,6%) que parecem reconhecer o papel ativo que o aluno que tem na sua aprendizagem. Nesse sentido, o professor não se limita a apontar o erro. Quer que o aluno tome consciência dele e da forma como o pode ultrapassar.

¹² Registe-se que o número de professores (frequência absoluta e %) apurados na tabela 8, diz respeito a cada subcategoria, observada singularmente. Como as categorias em apreço têm várias subcategorias, e um mesmo professor pode ter várias unidades de registo incluídas em subcategorias diferentes (porque elas não são incompatíveis entre si), os valores da tabela 8 não podem ser utilizados nesta análise em particular.

Na subcategoria ‘Dos novos passos da aprendizagem’, apesar de menos frequente (apenas 5 professores com 8 unidades de registo), os professores parecem reconhecer a necessidade do aluno tomar consciência do caminho que deve seguir, para melhor gerir a sua aprendizagem. Não é apenas saber como corrigir um erro, é conseguir traçar um caminho, é determinar os novos passos na aprendizagem, é estabelecer uma estratégia na gestão da sua aprendizagem. Este aspeto é, segundo vários autores (e.g. Biggs, 1998; Perrenoud, 1998; ARG, 2002a; Harlen, 2006, 2007) determinante na avaliação formativa, na autorregulação da aprendizagem, no saber o que aprender, mas também no aprender como aprender.

Ainda na mesma dimensão ‘propósito – foco no trabalho do aluno’ apresentam-se três categorias: ‘Motivar os alunos’, com 7 unidades de registo identificadas; ‘Envolver e responsabilizar os alunos’, com 8 unidades de registo identificadas; e ainda ‘Autonomizar os alunos’ com apenas uma unidade de registo. O envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem e no processo de avaliação é um dos pressupostos da avaliação, considerado pelos seus propósitos formativos. Apesar de registarem uma frequência absoluta e percentagem pouco expressivas, a sua presença não deixa de ter significado, mostrando como os professores de Educação Física têm consciência, por um lado, do impacto que a avaliação formativa pode ter na motivação dos alunos e, por outro lado, como o envolvimento e responsabilização dos alunos se podem constituir como fatores distintivos entre a avaliação formativa e sumativa.

Na dimensão ‘propósito’ – ‘foco no trabalho do professor’ emergiu a categoria ‘Orientar o ensino’. Nessa categoria, a subcategoria mais frequente¹³ é ‘Selecionar metodologias diferenciadas’. Consideramos neste caso o número de professores, e não o das unidades de registo, pois 50% dos professores expressou a convicção de que a avaliação formativa serve o propósito de possibilitar a orientação do seu ensino, através da seleção das metodologias mais adequadas para dar resposta às dificuldades de aprendizagens dos seus alunos.

¹³ Regista-se o facto de, se se considerar o número de unidades de registo, a subcategoria mais frequente ser “Planear ajustar currículo diferenciado”

Nos desportos coletivos quando vejo que eles têm dificuldades, coloco os alunos a agarrar a bola, faço muito treino técnico de passarem a bola uns aos outros. E com os outros grupos, que já não têm essas dificuldades, já faço jogo.

(Professor 7)

Na tabela 8, também é possível verificar que na categoria 'orientar o ensino', a subcategoria 'Planear/ajustar currículo diferenciado' conta com 23 unidades de registo, interpretadas dos discursos de 12 professores, e a subcategoria 'formar grupos' contabiliza 11 unidades de registo, interpretadas dos discursos de 9 professores. Estes professores consideraram que um dos propósitos da avaliação formativa é orientar o seu ensino. No entanto, há uma situação que urge salientar. A maioria das unidades de registo incluídas nas subcategorias 'Planear/ajustar currículo diferenciado' e 'Formar grupos' situam-se no âmbito da avaliação inicial.

A avaliação inicial é formativa porque serve para eu diagnosticar e prognosticar o que ele vai fazer e, para além disso, retiro logo dados dos alunos do que conseguem fazer e do que não conseguem fazer para eu fazer o plano anual da turma, consoante os níveis dos alunos.

(Professor 14)

Apenas na subcategoria 'Selecionar metodologias diferenciadas' se consegue perspetivar, interpretando nesse sentido o recurso à conjugação perifrástica, como tendo lugar durante o ano letivo e não num determinado momento do ano.

Serve para eu ir arranjando variantes de facilidade ou outras pequenas estratégias para levar a água ao nosso moinho (Professor 12).

Se considerarmos, tal como Gipps (1994a) refere, que a avaliação formativa é 'propósito' e 'efeito', podemos dizer que os professores de Educação Física parecem estar conscientes, pelo menos do papel particular que o 'propósito' assume na conceptualização da avaliação formativa.

Continuando a análise dos resultados expressos na tabela 8, verifica-se que a categoria 'Regular as aprendizagens' apresenta duas subcategorias: 'Corrigir os alunos na aula', onde foram interpretadas 17 unidades de registo, a partir os discursos de 13 professores (40,6%); 'Aferir o nível ou progresso do aluno', com 15 unidades de registo, interpretadas dos discursos de 10 professores (31,3%). A subcategoria 'Corrigir os alunos na aula' pôde ser observada como uma avaliação informal, de correção imediata do erro, em função da observação direta. Pode ser associado ao *feedback*, produzido na sequência de

determinado desempenho do aluno, no decorrer das aulas, ao longo do ano letivo.

O que eu entendo como avaliação formativa são um conjunto de *feedbacks*, informações que vamos dando no dia-a-dia para afinar o movimento de maneira a que chegue ao produto final que nós queremos.

(Professor 12)

O *feedback* é observado por estes professores como o fator que distingue a avaliação formativa da sumativa e que, de certa forma a caracteriza. Adiante, a questão do *feedback* será retomada, quando apresentarmos os resultados das estratégias de avaliação formativa.

A subcategoria 'Aferir o nível ou progresso do aluno' foi ilustrada pelos professores pelo trabalho de monitorização da evolução da aprendizagem do aluno e subsequente *feedback*, no sentido de reorientar a sua aprendizagem. Não se revela tão imediato como a subcategoria anterior 'Corrigir os alunos na aula'. Parece implicar um tempo mais alargado, quer de recolha de informação como de reflexão sobre as evidências.

E nós percebermos se os alunos evoluíram. O nosso *feedback* tem necessariamente ser diferente se verificarmos a evolução, ou não evolução, nos alunos (Professor 15).

Apenas um professor colocou o foco do propósito da avaliação formativa na 'melhoria da aprendizagem'. A criação desta categoria teve relevância, não porque registava uma frequência elevada, mas, precisamente porque tal facto não se concretizou. Foi a ausência de unidades de registo que sobressaiu, uma vez que, segundo os autores de referência, o foco do propósito da avaliação formativa deve centrar-se na melhoria da aprendizagem. Apesar dos propósitos evidenciados nas outras categorias já analisadas poderem decorrer na melhoria da aprendizagem, não foi esse o foco do propósito, evidenciado nos discursos dos professores.

Continuando a análise da tabela 8, verifica-se que a dimensão 'Integrada no ensino/aprendizagem' foi interpretada nos discursos de 10 professores (31,3%). Para 6 professores (18,8%) o que distingue a avaliação formativa da sumativa é o seu objeto (dimensão 'Objeto de avaliação diferenciado'). Para estes professores, a avaliação formativa tem como objeto de avaliação, para além das competências específicas da disciplina, as atitudes dos alunos e as suas

características de participação porque, segundo eles, estas podem comprometer ou facilitar a aprendizagem.

Na Avaliação formativa os fatores de participação devem ser avaliados, na sumativa não (Professor 28).

Foi ainda referido, por um professor, que o que distingue a avaliação formativa da sumativa é o seu carácter reversível (dimensão 'reversibilidade de resultados'). No entanto, o discurso justificativo do professor centrou-se nos resultados, nomeadamente da avaliação sumativa, e não nos processos. Tudo no seu discurso deu a indicação de que são efetivamente estes resultados que são reversíveis.

A avaliação sumativa do 1º período é mais formativa do que a avaliação sumativa do 2º período. E a avaliação do 2º período é mais formativa do que a do 3º período. Porquê? Porque essa é que é mesmo irreversível.

(Professor 28)

8.1.2.2 Estratégias de avaliação formativa

Quando inquiridos quanto ao modo como fazem avaliação formativa¹⁴ (anexo 1), os professores ilustraram um conjunto de estratégias que, no contexto dos seus discursos, foi possível interpretar no âmbito das decisões pré-interativas (33,3%) e no âmbito das decisões interativas (64,58%), emergentes dos episódios da aula, e no âmbito das decisões pós-interativas (2,08%).

Como foi observado no subcapítulo referente ao *feedback*, o ARG (2006) indica que a melhoria da aprendizagem, por via da avaliação, depende de cinco fatores chave:

¹⁴ Recorre à avaliação formativa? Como? Com que estratégias?

- Um *feedback* efetivo providenciado aos alunos;
- O envolvimento ativo dos alunos na sua aprendizagem;
- A adequação do ensino, tomando por base os resultados da avaliação;
- O reconhecimento da influência da avaliação na motivação e autoestima dos alunos, ambas com cruciais influências na aprendizagem;
- A necessidade dos alunos conseguirem autoavaliar-se e compreenderem como melhorar.

Apesar de só podermos verificar a salvaguarda desses princípios no contexto onde se desenrolam, ao observarmos, na tabela 9, as estratégias que os professores dizem utilizar, podemos interpretar, ao nível das intencionalidades, o reflexo desses princípios.

O *feedback* é a estratégia de avaliação formativa mais explicitamente referida (48 unidades de registo) por 24 dos 32 professores (75%).

No entanto, o *feedback* pode ser interpretado por via da utilização de outras estratégias, referidas pelos professores, focalizado no ensino ou focalizado na melhoria das aprendizagens dos alunos. E, como é referido por Fernandes (2005), é o *feedback* que permite articular o ensino à aprendizagem.

Tabela 9 - Resultados obtidos no sistema de categorias, encontrado por via indutiva das respostas à questão 'Recorre à avaliação formativa? Como? Com que estratégias?'

Estratégias de avaliação formativa	Unidades de registo		Professores/categoria	
	Frequência absoluta	%	Frequência absoluta	%/categoria
Criação de grupos de nível	11	7,5	9	28,1
Avaliação inicial	13	8,9	13	40,6
Observação e registos sistemáticos	24	16,4	12	37,5
Fornecer fichas aos alunos com informação sobre aprendizagens	3	2,1	3	9,4
Questionamento	10	5,5	8	18,8
Explicitação dos objetivos e critérios de avaliação	16	11,0	9	28,1
<i>Feedback</i>	48	32,9	24	75,0
Autoavaliação	7	4,8	6	18,8
Avaliação inter pares	11	7,5	9	25,0
Outros	2	2,1	2	6,3
TOTAL	146	100,0		

Quando 3 professores (9,4%) se referem ao facto de, como estratégia de avaliação formativa, fornecerem fichas aos seus alunos com informações sobre as suas aprendizagens, denunciam a intenção de providenciar *feedback* com vista à melhoria dessa aprendizagem¹⁵.

Tento dar uma ficha a cada aluno com o nível em que ele se enquadra em cada matéria e quais as maiores dificuldades que ele apresenta. (Professor 13)

Mas, como Perrenoud (1998) argumenta, o *feedback* só contribui efetivamente para o processo de aprendizagem se os alunos o tiverem em conta e se afetar a sua cognição.

Os professores de Educação Física reforçaram a imagem, já referenciada anteriormente, de que a avaliação inicial constitui para eles uma forma de 'fazer' avaliação formativa. As categorias 'Avaliação inicial' e 'Criação de grupos de nível' incluem unidades de registo que puderam ser interpretadas como tendo lugar no início do ano e servirem o propósito de orientar do ensino. Estas categorias contabilizaram 16,4% das unidades de registo.

¹⁵ Optamos, no entanto, por criar uma categoria específica para a diferenciar da categoria "*feedback*", onde foram incluídas todas as unidades de registo de onde se pôde interpretar a utilização de um *feedback* em aula, produzido em função das evidências recolhidas no momento.

A 'Observação e registos sistemáticos' constituem para 12 professores (37,5%) uma estratégia de avaliação formativa. Para eles, a observação sistemática intencional, planeada, permite, por um lado, (re)orientar o ensino em tempo útil e, por outro lado, regular as aprendizagens, não deixando ao acaso ou na base da informalidade a utilização da avaliação formativa.

Aquilo que vou tirando da aula os apontamentos que vou retirando da aula à medida que observo o que vai acontecendo ou aquilo que eu planeei observar. Por exemplo, estou num determinado ponto da aula, mas reparo que o aluno já faz aquilo tomo nota e portanto tenho uma serie de coisas que também faço fora da aula que depois também me vão ajudar na aula seguinte.

(Professor 15)

Com foco na aprendizagem, regista-se também a categoria 'Explicitação dos objetivos e critérios de avaliação', evidenciada por 11% das unidades de registo e salientada por 28,1% dos professores.

E eu pergunto e quase todos acertam e ficam a saber que ter introdutório numa determinada matéria é fazer isto e aquilo. Não só sabem porque eu vou dizendo nas aulas como vão treinando a dizer o que se pretende é isto ou aquilo (Professor 11).

Como foi salientado por vários autores (Biggs, 1998; BrookHart, 2001; Boston, 2002; ARG, 2002a; Cowie, 2005; Gardner, 2006; Heritage, 2007; Bell, 2007; Alkin et al., 2001; Taras, 2005; Wiliam, 2010a; Wiggins, 1998) os alunos só conseguirão autoavaliar-se se compreenderem os objetivos de aprendizagem e interiorizarem os critérios que sustentarão a sua apreciação.

Ainda com foco na aprendizagem, os professores dizem utilizar outras estratégias de avaliação formativa como o 'questionamento' na aula (18,8% dos professores), a autoavaliação (18,8% dos professores) e a avaliação interpares (25% dos professores). Contudo, a maioria dos professores que afirmaram usar a autoavaliação como estratégia de avaliação formativa, referenciam-na aos finais dos períodos ou anos letivos.

Faço autoavaliação de forma oral. Ali nas últimas aulas do período. Já tenho as minhas notas lançadas e aproveito esse momento para que eles falem e tentar confrontar um bocadinho com aquilo que eles perceberam. E tentar confrontar um bocadinho com aquilo que eu percebi e concordar com eles, ou não, e chamar a atenção para coisas para que eles percebam porque é aquela nota. E que não sai por acaso.

(Professor 4)

A avaliação interpares, pelo contrário, evidenciou um propósito mais formativo, na generalidade dos professores, de foco na aprendizagem, e registou uma frequência absoluta e relativa maior do que a categoria 'autoavaliação'.

Também já coloquei metade da turma a observar o jogo da outra metade a ver os erros que eles faziam para eles se corrigirem e, na ginástica, costumo colocar os alunos ao lado do colchão e não em filinhas para que todos possam observar e comentar o que os colegas fazem. Aprendem muito mais assim.

(Professor 2)

Não conseguimos, sem outros dados adicionais, explicar o motivo pelo qual os professores de Educação Física parecem utilizar mais frequentemente a avaliação interpares do que a autoavaliação, mas dos discursos pudemos verificar que, quando dizem utilizar a avaliação interpares, esta tem um foco mais claro e inequívoco na aprendizagem, do que quando se referem à autoavaliação.

8.1.2.3 Constrangimentos à aplicação da avaliação formativa

Inquirimos os professores sobre os maiores constrangimentos em relação à aplicação da avaliação formativa. Da análise indutiva dos discursos dos professores, foi possível criar um sistema multidimensional de categorias, tendo sido cada dimensão sintetizada pela entidade ou grupo responsável pela existência dos constrangimentos.

Na tabela 10, é possível observar que os professores consideraram que são os constrangimentos pelos quais o sistema educativo é responsável (38,56% das unidades de registo) que mais implicações têm na aplicação da avaliação formativa. Nesta dimensão, é a categoria 'exagerado número de alunos por turma' (com 27 unidades de registo, respeitantes a 15 professores) que sobressai pela frequência registada.

Trinta alunos numa turma é muito complicado... Eu tenho duas turmas com necessidades educativas especiais e nessas turmas tenho apenas 23 alunos e nessas turmas consegui acabar a avaliação inicial no tempo normal, mas nas minhas turmas de 30 alunos não consegui antes de dezembro e nessa altura era para estar tudo terminado porque estávamos a fazer as reuniões.

(Professor 23)

Tabela 10 - Frequência absoluta e percentagem das categorias encontradas pela análise indutiva dos discursos dos 32 professores à questão 'Quais os maiores constrangimentos à aplicação da avaliação formativa?'

Dimensão	Categorias	Unidades de registo			Professores Categoria	
		Frequência absoluta	%	%total dimensão	Frequência absoluta	%/categoria
EF	A própria disciplina e suas características	1	0,65	8,50	1	3,13
	Tipo de matérias ou exercícios	12	7,84		8	25,00
Sistema	Desvalorização da avaliação em EF	3	1,96	38,56	2	6,25
	Excesso de carga horária	1	0,65		1	3,13
	Falta de tempo disponível	20	13,07		13	40,63
	Exagerado número de alunos/turma	27	17,65		15	46,88
	Recursos físicos e materiais	8	5,23		4	12,50
Professor ou grupo disciplinar	Aferição de critérios de qualidade	2	1,31	19,61	1	3,13
	Conceção de EF	1	0,65		1	3,13
	Conhecimento didático das matérias	4	2,61		2	6,25
	Incapacidade do professor para comunicar	4	2,61		3	9,38
	Incapacidade para estar em todo o lado	3	1,96		2	6,25
	Incapacidade fazer registos sistemáticos	6	3,92		3	9,38
	Falhas na organização da aula e dos grupos	6	3,92		5	15,63
	Sistema de rotação dos espaços	4	2,61		3	9,38
Alunos	Desconhecimento dos critérios de avaliação	4	2,61	25,49	3	9,38
	Falta de motivação e empenho	5	3,27		5	15,63
	Falta de atenção	11	7,19		7	21,88
	Maturidade ou idade dos alunos	8	5,23		5	15,63
	Alunos pouco disciplinados e organizados	7	4,58		4	12,50
	Sucessos/Insucessos anteriores	4	2,61		2	6,25
Outros	Falta de utilidade da avaliação formativa	8	5,23	7,84	4	12,50
	Momento do ano letivo	1	0,65		1	3,13
	Outros	3	1,96		3	9,38
Total		153	100,00	100,00		

A categoria ‘falta de tempo disponível’ (com 20 unidades de registo, respeitantes a 13 professores) realçou o facto de os professores se sentirem assoberbados pelo trabalho e não terem tempo para se dedicarem àquilo que, em primeira instância, é a sua função – orientar os alunos na sua aprendizagem.

Já me aconteceu ao despedir-me ver que há alguns alunos a quem eu nem dei atenção porque, simplesmente não tive tempo (Professor 6).

A avaliação formativa carece de alguma tranquilidade e de alguma paz para poder pensar sobre isso e eu que tenho imensas dificuldades porque não há tempo (Professor 15).

Onofre (1986) diz-nos que é a partir da avaliação que se concebem e implementam as condições mais favoráveis à aprendizagem. Será, então, pertinente questionar se os sentimentos de desalento, que se podem interpretar das transcrições, e que advêm da falta de tempo para investir na melhoria da aprendizagem ou do exagerado número de alunos por turma, não poderão constituir um obstáculo de dimensões tais que possa comprometer, talvez irremediavelmente, avaliação formativa e, por via da sua ausência, a aprendizagem dos alunos.

Depois da dimensão ‘Sistema’, a dimensão ‘Alunos’ é a que apresenta uma maior frequência de unidades de registo (25,49%) e, nesta, a categoria ‘falta de atenção’ com 7,19% do total de unidades de registo é a mais frequente desta dimensão. Curiosamente, há professores que atribuem total responsabilidade aos alunos o conhecimento [ou a falta dele] dos critérios de avaliação, facto que consideram um dos maiores constrangimentos à avaliação formativa. De facto, o desconhecimento dos objetivos de aprendizagem e dos critérios que permitirão a sua apreciação constituem a base de sustentação para a autoavaliação e autorregulação da aprendizagem (Biggs, 1998; Sadler, 1998; Wiggins, 1998; BrookHart, 2001; Alkin et al., 2001; Boston, 2002; ARG, 2002a; AAIA, s/d; Cowie, 2005; Gardner, 2006; Heritage, 2007; Bell, 2007; Hattie & Timperley, 2007; Taras, 2005; Wiliam, 2010a, 2010b; Swaffield, 2011). Contudo, se é o aluno que tem a responsabilidade de regular as suas aprendizagens, e para isso tem de ter conhecimento dos objetivos e critérios de avaliação, cabe ao professor criar as oportunidades que propiciem esse conhecimento (Swaffield, 2011). Nesse sentido, também o conhecimento dos objetivos e

critérios de avaliação constituem, ou deveriam constituir, conteúdo da disciplina e ser objeto de avaliação, como uma outra qualquer aprendizagem. A autoavaliação deve tornar-se uma meta pedagógica que o professor deve, desde cedo, perseguir.

Os alunos com melhores notas sabem os critérios de avaliação melhor que os outros. Mas a maioria desconhece totalmente e, por isso, não dá para fazer avaliação formativa com eles (Professor 22).

Como é possível interpretar da transcrição, o professor considera que os alunos com melhores classificações conhecem os critérios de avaliação. De facto, alguns autores tinham já chamado a atenção para essa evidência (Crooks, 1988; Sadler, 1998; Brookhart, 2001). Resta apenas saber apenas se é o conhecimento dos critérios de avaliação que tem impacto no sucesso dos alunos ou, se é o sucesso que é determinante num maior conhecimento dos critérios de avaliação.

A 'Maturidade e idade dos alunos' constituíram, para 5 professores, uns dos maiores constrangimentos à avaliação formativa. Contudo, as evidências têm mostrado que, mesmo de tenra idade, os alunos são capazes de se autoavaliar (e.g. Cowie, 2005; Andrade, 2010).

A 'falta de motivação e empenho' dos alunos também constituiu, para 5 professores, um dos maiores constrangimentos à avaliação formativa. Mas, estudos recentes têm evidenciado como a avaliação, utilizada com propósitos formativos, pode ter um forte impacto positivo na motivação e empenho dos alunos (Atkin et al., 2001; ARG, 2002a; Harlen & Crick, 2002; Stiggins, 2008; Andrade, 2010; Lorente & Kirk, 2013).

Se observamos apenas o número de professores com unidades de registo em cada categoria (tabela 10), verifica-se que a categoria 'Tipo de matérias ou exercícios' é a terceira mais frequente, em termos absolutos e relativos. Com 12 unidades de registo, respeitantes a 25% dos professores, a categoria 'Tipo de matérias ou exercícios', indica as características das matérias da disciplina de Educação Física como um dos constrangimentos à avaliação formativa. Foi possível interpretar dos discursos que o conhecimento pedagógico do conteúdo das matérias a avaliar constituiu, para estes professores, um constrangimento à aplicação da avaliação formativa. Verificamos, ao efetuarmos uma leitura atenta das respostas que, no que respeita às características das matérias, os

discursos não são consentâneos. As dificuldades de um professor são as facilidades de outro. As dificuldades que o professor diz apresentar em relação à avaliação formativa, nomeadamente no *feedback*, é associado a determinada(s) matéria(s), de uma forma muito particular.

Nas habilidades fechadas, como a ginástica, é um bocadinho mais difícil do que nos jogos coletivos porque eu tenho de avaliar a qualidade da ação (Professor 28).

Nos desportos coletivos é mais complicado porque até trabalham dois grupos e perdemos um bocadinho o controlo do que estão a fazer. Eles próprios têm mais dificuldade para conseguir ver na jogada o que o companheiro fez mal, na ginástica resulta mais (Professor 2).

Claro que é mais fácil em algumas matérias que outras. Na luta, por exemplo, é mais fácil porque vemos logo. Há matérias em que é mais fácil dar *feedback* (Professor 14).

Por um lado, a dificuldade de avaliar formativamente, nomeadamente dar *feedback*, prende-se com o tipo de matéria e com a capacidade de, em situação, observar, identificar e isolar os problemas e intervir de uma forma consentânea. Por outro lado, conhecendo o *background* dos professores entrevistados, pudemos associar a facilidade ou os constrangimentos na avaliação formativa ao facto destes professores terem um maior conhecimento e domínio das matérias em que dizem ser mais fácil avaliar. A capacidade do professor avaliar, neste caso com um propósito formativo, parece, portanto, estar associada ao conhecimento pedagógico do conteúdo das matérias curriculares em Educação Física. Esta questão poderá justificar-se pelo facto da avaliação formativa estar integrada no processo de ensino-aprendizagem. Se é mais fácil ao professor ensinar e fazer aprender as matérias que mais domina é natural que sinta menos constrangimentos em avaliar formativamente essas mesmas matérias.

Se, no âmbito da avaliação formativa, o professor tem de ter a capacidade para observar e identificar os fatores críticos que estão a condicionar, em cada aluno em particular, a aprendizagem, a questão do conhecimento pedagógico do conteúdo e da sua construção ganha relevo e pertinência (Cheng & Lo, 2013). Metzler e Woessmann (2010), por exemplo, encontraram efeitos significativos

entre os resultados dos alunos do 6º ano, a matemática e leitura, e o conhecimento do conteúdo dos seus professores.

Na categoria 'Outras', 4 professores (12,5%) consideraram que a avaliação formativa é por eles realizada porque é uma norma institucional, decidida pelo grupo ou escola, mas, para eles não tem grande utilidade. Na leitura que fizemos dos seus discursos verificamos que se referiram, de uma forma exclusiva, à avaliação inicial que é realizada com o propósito de orientar o ensino.

Na avaliação diagnóstica perdi imenso tempo a fazer e se calhar não vale a pena. Perde-se tempo e não dá para muito (Professor 1).

Faço inicialmente uma avaliação inicial que muito sinceramente serve para pouco porque, em termos formais institucionais pronto, em termos práticos serve para muito pouco. É evidente que nos dá uma visão global da turma nas várias modalidades, mas em termos do que depois se trabalha com aquilo tem muita pouca utilidade.

(Professor 18)

Fomos emparelhar estes dados com os obtidos na 'diferenciação curricular'¹⁶ e verificamos que estes professores efetivamente dizem não diferenciar o ensino, ao nível do currículo. As aulas são planeadas para todos os alunos, de todas as turmas do mesmo ano, sem diferenciações por nível de desempenho. Estando a avaliação inicial intimamente associada à necessidade de diferenciar para incluir (princípios da Educação Física escolar onde se sustentam os documentos orientadores da disciplina), compreende-se agora o motivo pelo qual os professores consideram não sentir utilidade na avaliação inicial.

Observando ainda a tabela 10, é possível verificar que os constrangimentos à avaliação formativa, cuja responsabilidade se pode atribuir ao professor ou ao grupo disciplinar é o que apresenta, na grande maioria das suas categorias, uma menor frequência de unidades de registo/professores.

¹⁶ Subcapítulo 8.1.1.2.

8.1.3 O que pensam e o que dizem que fazem os professores de Educação Física em relação à autoavaliação e à avaliação interpares?

Sendo a autoavaliação e a avaliação interpares essenciais para a aprendizagem (Black et al., 2004) e a sua análise assumir um papel muito relevante na prossecução dos objetivos do presente estudo, não quisemos deixar de inquirir os professores sobre essa matéria¹⁷.

Dos discursos dos 32 professores foi possível interpretar que¹⁸:

- 14 professores (43,75%) consideraram que os alunos não têm a capacidade de, autonomamente, se autoavaliarem (“Não utilizo nada disso. Eles não têm a realidade das coisas” – Professor 3);
- 10 professores (31,25%) consideraram que os alunos têm capacidade para se autoavaliarem, mesmo sem intervenção direta, nesse sentido, por parte do professor (“Mesmo que não haja ninguém a fazer esse tipo de avaliação eles têm consciência” – Professor 15).

Dos 14 professores que consideraram que os alunos não têm a capacidade de, autonomamente, se autoavaliarem, 10 professores consideraram que com a implementação de estratégias específicas essa capacidade ou essa competência, na linha do foi referido por Topping (2010) para a avaliação interpares, a autoavaliação pode ser desenvolvida. Apenas 4 professores referiram não utilizar a autoavaliação por considerarem, simplesmente, que os alunos não são capazes de o fazer.

No entanto, há que fazer aqui um parêntesis para esclarecer um aspeto basilar. Foi possível inferir dos discursos de 11 professores (34,37%), entre eles os 4 professores que dizem não utilizar a autoavaliação, que estes associam a autoavaliação ao último dia de aulas dos períodos letivos, momento em que falam com os alunos sobre as classificações que irão obter.

¹⁷ (quando não se referem espontaneamente) Costuma fazer auto e heteroavaliação? Como? Com que objetivos? Quais são na sua opinião os maiores constrangimentos à autoavaliação?

¹⁸ Como os professores não foram inquiridos diretamente sobre esta questão (se os alunos têm, ou não, capacidade para se autoavaliarem) os dados apresentados referem-se apenas aos discursos de 24 professores, de onde emergiu essa informação.

Apesar de eu já saber que eles não têm maturidade para conseguirem fazer isso, lá vão dizendo que acham da nota que vão ter (Professor 1).

Esta ressalva é importante por vários motivos, mas principalmente porque poderá colocar alguns obstáculos à análise da figura 9, sobre as finalidades da autoavaliação, da tabela 11, sobre as estratégias usadas para desenvolver a autoavaliação e da tabela 12, sobre os constrangimentos à autoavaliação. Se um professor tem a concepção de que a autoavaliação ocorre apenas nos finais do período, o objetivo com que o faz ou o tipo de estratégias que usa estarão, à partida, condicionados por essa concepção.

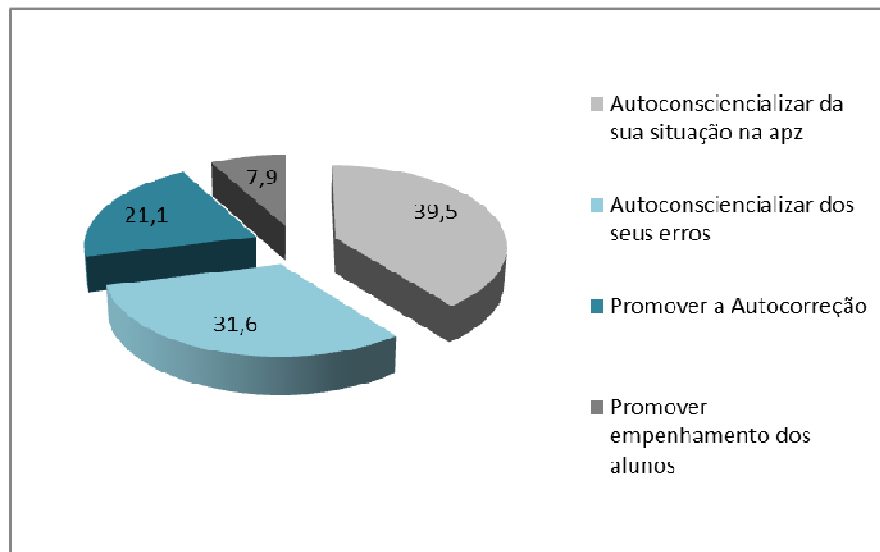
No entanto, quando se falou de avaliação interpares, os professores falam dela como uma estratégia que usam ao longo do ano, com propósito formativo.

Há estratégias que eu uso como grupos de interajuda com alunos bons e mais fracos em que eles têm de observar o que eles fazem mal e de se interajudar.

Digo-lhes: - tens de ajudar fulano que tem mais dificuldade (Professor 7).

Como é possível observar na figura 9, a maioria das unidades de registo (39,5%) que foram interpretadas dos discursos de 13 professores (40,63%), diz respeito à finalidade 'autoconscienciar da sua situação na aprendizagem', podendo esta ser associada a uma orientação retrospectiva e retroativa, segundo Stufflebeam e Shinkfield (2007).

Figura 9 – Finalidades da autoavaliação (Percentagem das unidades de registo/categoria)



Nesta lógica, parece que o propósito da autoavaliação é, neste contexto, consciencializar o aluno do seu sucesso/insucesso, do seu valor, não se conseguindo perspetivar nenhuma ação subsequente (“Um dos objetivos é para eles terem a noção do seu valor”, Professor 5).

A categoria ‘Autoconsciencializar dos seus erros’ foi, também, um dos objetivos referidos para a utilização da autoavaliação. Nesta categoria registaram-se 31,6% das unidades de registo, respeitantes a 11 professores (34,38%).

A autoavaliação uso-a como componente para eles perceberem o que fizeram mal e têm de fazer bem. Não é a autoavaliação de eles sentarem e eles a partir daí fazerem uma dissertação sobre isso, mas no próprio momento em que erram perguntar: o que é que fizeste mal e eles perceberem.

(Professor 5)

A finalidade ‘Promover a autocorreção’ registou, como pode ser observado na figura 9, 21,1% das unidades de registo, respeitantes a 5 professores. A finalidade ‘Promover o empenhamento dos alunos’ registou 7,9% das unidades de registo, respeitantes a 3 professores (9,38%).

Apesar das questões da entrevista, que deram acesso aos dados, serem independentes, fomos emparelhar os resultados obtidos na figura 9 com os tinham sido obtidos na tabela 8, sobre os propósitos com que a avaliação formativa é usada, motivo pelo qual os professores consideraram que se distingue da avaliação sumativa. Verifica-se que quando inquiridos diretamente sobre a autoavaliação os professores deixam de fora propósitos que tinham referido anteriormente e que poderiam ser associados à autoavaliação, como foi o caso das categorias ‘Consciencializar os alunos dos novos passos da aprendizagem’, ‘Motivar os alunos’, ‘Envolver e responsabilizar os alunos’ e ‘autonomizar os alunos’. A categoria da autonomia na aprendizagem ganha particular relevo nesta análise, uma vez que, como foi referido por Andrade (2010), é a autoavaliação que conduz à autorregulação das aprendizagens e, subsequente ou concomitantemente, à autonomia na aprendizagem. Também a categoria ‘Consciencializar os alunos dos novos passos da aprendizagem’ que é, no entender dos professores, um propósito que distingue a avaliação formativa da sumativa, poderia ter sido referida quando foi colocada diretamente a questão ‘Com que objetivos usa autoavaliação?’, situação que não ocorreu. Questionámo-nos sobre o facto da conceção de autoavaliação, associada aos

finais dos períodos letivos, poder ter influenciado diretamente os resultados obtidos e expressos na figura 9.

Na tabela 11, pode observar-se o tipo de estratégias a que os professores recorrem para implementar a autoavaliação e a avaliação interpares.

A maioria dos professores (56,25%) diz que utiliza a autoavaliação nos finais do período, através do diálogo que estabelecem com os alunos sobre as classificações que irão obter e sobre o trabalho que desenvolveram durante o período letivo que termina ou através de fichas escritas, institucionalmente requeridas (pelo grupo disciplinar ou pela escola).

Autoavaliação a nível de papel mesmo. Mas é assim no final do período (Professor 8).

Tabela 11 – Estratégias de autoavaliação e avaliação interpares (frequência absoluta e percentagem das unidades de registo e dos professores (por categoria)

Estratégias auto e heteroavaliação	Unidades de registo		Professores/categoria	
	Frequência absoluta	%	Frequência absoluta	%/categoria
Autoavaliação (finais dos períodos letivos)	22	34,92	18	56,25
Apelo à reflexão/autocorreção	7	11,11	5	15,63
Questionamento direto	5	7,94	5	15,63
Explicitação dos objetivos/critérios	10	15,87	9	28,13
Avaliação interpares	19	30,16	14	43,75
Outros	3	4,76	3	9,38
TOTAL	63	100,00		

A avaliação interpares é utilizada, segundo 14 professores (43,75%), em contexto de aula. Esta opção pode ser associada à forma como o professor organiza as aulas e ao estilo ou estratégia de ensino privilegiadas. Quando os professores referem que organizam a aula em circuito, com grupos de alunos a trabalhar autonomamente em cada estação, dizem utilizar a avaliação interpares, elegendo um aluno (normalmente o ‘melhor’)¹⁹ para observar e

¹⁹ Neste caso o “modelo ou exemplo” como é sistematizado por AAIA (s/d), apresentado na figura 5

ajudar os seus colegas em cada uma das estações, libertando o professor para outras situações.

Tento distribuir os melhores pelos vários grupos na aula. O aluno tem um conhecimento nessa matéria e já tem aquela calma de jogar. Já não está naquela euforia do jogo. Explico-lhe qual é a sua tarefa para ele não se sentir desmotivado. Que ele vai ajudar os colegas que o objetivo dele é conseguir ajudar os colegas a jogar e que o objetivo dos colegas é conseguir passe e corte e ele tem de explicar e corrigir se eles fizerem mal.

(Professor 14)

Outros professores referiram-se à avaliação interpares levada a cabo pelos alunos, independentemente do domínio dessa(s) matéria(s).

Utilizo muito a observação entre eles porque se eu detetar o que os meus colegas fazem errado é porque sei como devo fazer e isso ajuda-me também a mim a melhorar. Também dá para eu ver se eles já conseguem corrigir e se o aluno corrige bem é porque sabe como fazer.

(Professor 2)

Acabei de fazer nesta aula agora. Estávamos a trabalhar só o passe e um corrigia e o outro realizava e depois trocavam. O objetivo é: quanto mais eu corrijo o outro mais noção eu tenho do gesto; e o que eu quero é exatamente isso.

(Professor 21)

As características da disciplina e os estilos ou as estratégias de ensino parecem contribuir para uma utilização mais frequente da avaliação interpares. No entanto, como se pode interpretar das transcrições, é inquestionável que o foco é, precisamente, a avaliação interpares como estratégia para a melhoria da aprendizagem. Apesar das transcrições apresentadas parecerem estar relacionadas apenas com os jogos desportivos coletivos, é possível verificar nos discursos dos professores que é utilizada em outras matérias.

Também costumo por os alunos a corrigir os colegas como por exemplo na sequência de ginástica (Professor 15).

Um facto parece emergir. Adotando como referência o foco na melhoria da aprendizagem, a avaliação interpares parece ser mais frequentemente utilizada pelos professores de Educação Física do que a autoavaliação.

No entanto, a 'explicitação de objetivos e critérios de avaliação' é outra das estratégias usadas. Foram eleitas 10 unidades de registo, respeitantes a 9 professores (28,13%). Esta estratégia constitui, como foi referido pelo AAIA

(s/d), a condição *sine qua non* a autoavaliação e a autorregulação poderão ficar irremediavelmente comprometidas.

O ‘apelo à reflexão’ e o ‘questionamento direto’ contabilizaram 19,05% das unidades de registo e são duas das estratégias referidas pelo AAIA (s/d), apresentadas na figura 5.

Dos discursos dos professores, foi também possível interpretar quais os maiores constrangimentos que os professores associam à autoavaliação.

Muito embora, a maioria dos professores reconheçam, retoricamente, a importância da autoavaliação, colocaram alguns obstáculos à sua implementação (tabela 12).

Como pode ser observado na tabela 12, apenas 1 professor considerou que não usa a autoavaliação por receio de ser influenciado. Note-se, no entanto, que este professor, como outros, concebe a autoavaliação como ocorrendo apenas nos finais dos períodos e relacionando-se com a classificação que os alunos irão obter.

Tabela 12 - Constrangimentos à autoavaliação (Frequência absoluta e percentagem das unidades de registo e professores por categoria)

Constrangimentos à autoavaliação		Unidades de registo		Professores/categoria	
		Frequência absoluta	%	Frequência absoluta	%/categoria
Professor	Receio de ser influenciado	1	2,22	1	3,13
Sistema	Falta tempo disponível	7	15,56	6	18,75
Alunos	Receio de referir as fragilidades	2	4,44	2	6,25
	Pouco treino da autoavaliação	3	6,67	3	9,38
	Falta de atenção ou concentração	3	6,67	3	9,38
	Incapacidade técnica para observar	4	8,89	3	9,38
	Nível [sucesso] dos alunos	8	17,78	5	15,63
	Desconhecimento dos critérios de avaliação	9	20,00	8	25,00
	Maturidade ou idade dos alunos	8	17,78	7	21,88
TOTAL		45	100,0		

A 'Falta de tempo' continua a ser considerada, neste caso por 6 professores (18,75%), como um constrangimento à implementação da autoavaliação. A mesma situação tinha sido registada quando os professores foram convidados a discriminar os maiores constrangimentos em relação à implementação da avaliação formativa (tabela 10). Curiosamente, no entanto, o 'exagerado número de alunos por turma' que tinha sido então referenciado em relação à avaliação formativa, não é, neste caso da autoavaliação, equacionado.

Uma possível explicação para esta situação poderá enquadrar-se no facto, já apresentado anteriormente, de que os professores têm uma conceção de autoavaliação que é remetida para os finais dos períodos e centrada nos resultados, mais especificamente nas classificações. Se concebem que a autoavaliação ocorre no final do período, numa aula que é formalmente planeada para esse fim, a questão do 'exagerado número de alunos por turma' não se constituiria como um constrangimento à sua implementação. Mas, o facto de conceberem a autoavaliação nos termos expostos não quer dizer necessariamente que os professores não a operacionalizem. Quando apresentamos os propósitos da avaliação formativa foi possível inferir que os professores dizem utilizar estratégias para consciencializar os alunos dos seus erros e promover a autocorreção e demonstraram a preocupação, nomeadamente na avaliação interpares, que os alunos possuam as competências necessárias para conseguir identificar erros e aprender com eles. A questão poderá estar tão-somente na conceção de autoavaliação. Os constrangimentos à implementação da autoavaliação focados no aluno (tabela 12) também não contrariam esta análise.

O 'desconhecimento dos critérios de avaliação' é a categoria mais frequente (20% das unidades de registo, respeitantes a 25% dos professores), onde, à partida, o professor deveria reconhecer a sua responsabilidade (Biggs, 1998; Wiggins, 1998; BrookHart, 2001; Boston, 2002; ARG, 2002a; Cowie, 2005; Gardner, 2006; Heritage, 2007; Bell, 2007; Alkin et al., 2001; Taras, 2005; Wiliam, 2010a, 2010b). Outras categorias como 'Pouco treino da autoavaliação' e 'Receio de referir fragilidades', respetivamente com 6,67% e 4,44% das unidades de registo, são também, de acordo com AAIA (s/d), Black e Wiliam (1988b) e Wiliam (2013), da responsabilidade do professor que deve promover

um clima positivo, onde o erro seja assumido como uma verdadeira oportunidade de aprendizagem e não como um falhanço pessoal. Contudo, os professores, de cujos discursos foram eleitas as unidades de registo, agregadas nestas categorias, apontaram os alunos como responsáveis.

A 'Maturidade e idade dos alunos', que registou 17,78% das unidades de registo (relativas a 7 professores), são contrariadas pela literatura (e.g. Perrenoud, 1993; Cowie, 2005; Andrade, 2010), pois mesmo as crianças de tenra idade têm capacidade para se autoavaliarem.

Por fim, salienta-se o facto de, para 15,63% dos professores, o sucesso escolar dos alunos e/ou a qualidade desse sucesso poder constituir um fator determinante na capacidade dos alunos para se autoavaliarem.

8.1.4 O que pensam e o que dizem que fazem os professores de Educação Física em relação às dificuldades manifestadas pelos seus alunos na disciplina?

Dos estudos levados a cabo por Crooks (1998) e Black & William (1998a) retivemos a evidência de que as avaliações levadas a cabo pelos professores não lhes dizem o que necessitam saber acerca da aprendizagem dos seus alunos. Foi a constatação dessa evidência que motivou a aplicação da questão 'Quais as maiores dificuldades dos seus alunos? Quais as matérias ou áreas em que demonstram mais dificuldades? Quais as razões para essas dificuldades?' (anexo 1).

Ao aplicar esta questão tentamos contextualizar a resposta dos professores, direcionando a sua análise em relação à turma, cujas aulas seriam observadas, caso o professor fosse selecionado para a segunda fase do trabalho.

Neste sentido, os dados obtidos serão, neste subcapítulo, apresentados de uma forma global, podendo ser posteriormente recuperados, de uma forma particular, em outros momentos da apresentação dos resultados.

Na tabela 13, pode observar-se que, segundo 75% dos professores, os Jogos Desportivos Coletivos (JDC) é uma das áreas onde os alunos apresentam mais dificuldades. Numa análise mais apurada dos discursos dos professores, verificou-se que, no âmbito dos JDC, o voleibol é a matéria onde os alunos apresentam mais dificuldades, seguido do futebol (dificuldades referenciadas nas raparigas) e do basquetebol.

As ginásticas (solo, aparelhos e acrobática) também foram apontadas (33,75% das unidades de registo e 53,13% dos professores) como uma das áreas onde os alunos apresentam mais dificuldades, logo seguida pela área da aptidão física, com 22,5% do total de unidades de registo, respeitantes a 10 professores (31,25%).

Tabela 13 - Matérias ou áreas onde os alunos apresentam mais dificuldades (frequência absoluta e percentagem das unidades de registo e dos professores/categoria).

Matérias ou áreas onde os alunos apresentam mais dificuldades	Unidades de registo		Professores/categoria	
	Frequência absoluta	%	Frequência absoluta	%/categoria
Conhecimento do próprio corpo	2	2,50	2	6,25
Aptidão física	18	22,50	10	31,25
Jogos Desportivos Coletivos	28	35,00	24	75,00
Ginásticas	27	33,75	17	53,13
Dança	1	1,25	1	3,13
Atletismo	2	2,50	1	3,13
Outras	2	2,50	2	6,25
TOTAL	80	100,00		

Como é possível observar na tabela 14, as razões apontadas pelos professores para as dificuldades manifestadas pelos seus alunos concentram-se maioritariamente nos alunos. O género constituiu para 43,75% dos professores uma dificuldade, assim como a falta de pré-requisitos (40,63% dos professores). Ao explorar a dificuldade do género, os 14 professores referiram-se ao facto das raparigas não terem tido, como os seus colegas rapazes, experiências motoras anteriores que lhes permitam agora dar resposta às situações colocadas. Os JDC, mais especificamente no futebol, são as maiores dificuldades apontadas. Por esse motivo, inferimos que os professores que se referiram especificamente ao género, se referiam, implicitamente, à falta de pré-requisitos. As características de participação, como as falhas de organização e cumprimento de regras, a falta de empenho, a falta de atenção e de motivação são, no seu conjunto (52,17% das unidades de registo), as razões mais referidas pelos professores para as dificuldades manifestadas pelos seus alunos.

Tabela 14 – Razões para as dificuldades manifestadas pelos alunos da turma
(frequência absoluta e percentagem das unidades de registo e professores/categoria)

Foco	Razões para as dificuldades	Unidades de registo		Professores/categoria	
		Frequência absoluta	%	Frequência absoluta	%/categoria
Sistema	Pouco tempo para a aprendizagem	2	1,09	2	6,25
	Número elevado de alunos por turma	3	1,63	3	9,38
	Heterogeneidade da turma	13	7,07	7	21,88
EF	As características da EF	4	2,17	3	9,38
Professor	Desmotivação do professor	4	2,17	3	9,38
	Falta de conhecimento dos alunos	5	2,72	4	12,50
	Falta de presença do professor	5	2,72	3	9,38
	Incapacidade do professor para motivar os alunos	2	1,09	2	6,25
	Desconhecimento dos objetivos e/ou critérios	4	2,17	3	9,38
Alunos	Falhas na organização e cumprimento regras	32	17,39	13	40,63
	Falta de pré-requisitos	14	7,61	13	40,63
	Género	20	10,87	14	43,75
	Falta de empenho	19	10,33	11	34,38
	Falta de motivação	21	11,41	12	37,50
	Falta de compreensão ou capacidade	5	2,72	4	12,50
	Falta de atenção	24	13,04	12	37,50
	Autoimagem ou autoconceito	4	2,17	2	6,25
	Maturidade e idade	1	0,54	1	3,13
	Quadros familiares disfuncionais	1	0,54	1	3,13
Outras		1	0,54	1	3,13
TOTAL		184	100,00		

Estes resultados vão ao encontro de outros já apurados em outros estudos (e.g. Araújo, 2002).

8.2 O que fazem os professores nas aulas de Educação Física?

Tomando por referência os discursos dos 32 professores, recolhidos na primeira entrevista, selecionamos 12 professores. Como foi referido anteriormente, o critério fundamental que serviu de referência para a seleção dos 12 professores, para além do facto de lecionarem no 2º ou no 3º ciclo, foi a sua conceção de avaliação e de avaliação formativa, interpretada por via da primeira entrevista, em função dos critérios explicitados no capítulo metodologia. Selecionaram-se então 6 professores, cujo discurso indicava uma utilização consciente da avaliação formativa com o propósito da melhoria da aprendizagem dos seus alunos, e 6 professores, em cujo discurso não conseguimos encontrar evidências nesse sentido.

Com base no quadro referencial que organizamos, em função da revisão da literatura (anexo 3), fomos observar 3 aulas de cada um dos 12 professores, registando sob a forma de notas de campo todos os episódios que pudessem ser enquadrados no âmbito da avaliação formativa.

Os resultados apresentados nos subcapítulos seguintes foram apurados em função da análise do conteúdo das fichas de observação e das entrevistas aplicadas, imediatamente antes e depois de cada aula (anexo 1), e decorreram da análise qualitativa e descritiva dos vários episódios das aulas, visando a sua compreensão.

Como se poderá observar no subcapítulo 8.2.1, na análise das observações das aulas não foram tidos em conta, pelo menos numa primeira fase, os discursos dos professores obtidos na primeira fase do estudo, motivo pelo qual apresentamos os resultados dos 12 professores, no seu conjunto. Só posteriormente, fomos verificar a coerência entre as práticas e os discursos (subcapítulo 8.3).

8.2.1. Observação das aulas

Como foi referido anteriormente, selecionamos 12 professores para observar as suas aulas a partir das diferenças reveladas nos seus discursos. No entanto, essas diferenças não serão tidas em conta na apresentação dos resultados no presente subcapítulo, remetendo-se para o subcapítulo 8.3 essa análise particular.

8.2.1.1 Descrição geral dos contextos escolares – diferenças e similitudes

Os professores que foram selecionados para a nossa 2ª amostra, lecionavam apenas turmas do ensino básico (2º e 3º ciclo) e eram, na sua maioria (83,3%), professores de escolas básicas com 2º e 3º ciclo. Esta situação só foi constatada depois de termos selecionado os professores, em função dos critérios já apresentados.

Independentemente, do tempo definido institucionalmente para cada aula (45 minutos ou 90 minutos) foi considerada uma unidade de aula, para observação, o tempo que decorreu desde o primeiro contacto com os alunos, até ao momento que professor os mandou recolher aos balneários. Todas as escolas, onde tivemos oportunidade de desenvolver o nosso estudo, tinham uma distribuição horária semanal da disciplina de Educação Física de 90+45 minutos. Foram observadas 36 aulas (24 aulas de 45 minutos e 12 aulas de 90 minutos).

As aulas, no que ao seu conteúdo curricular e organização diz respeito, foram condicionadas em grande parte pelo espaço que estava previamente destinado para cada aula. A rotação pelos espaços foi definida em todas as escolas no início do ano, com base num único critério – dar a todas as turmas (e professores) a oportunidade de usufruir dos vários espaços disponíveis, de uma forma equitativa. A rotação é, em todas as escolas, semanal, sendo 2 ou 3 os espaços disponíveis, facto que determina a passagem pelo mesmo espaço apenas de 2 em 2 ou de 3 em 3 semanas. No entanto, com exceção de uma

escola que possuía um ginásio destinado especificamente às ginásticas²⁰, com os aparelhos permanentemente montados, todas as outras escolas possuíam espaços onde seria possível lecionar várias matérias. Contudo, foi possível interpretar que é o grupo disciplinar que decide e, de certa forma, condiciona a utilização dos vários espaços. Numa das escolas, por exemplo, o pavilhão é dividido em dois espaços de aula, sendo um deles destinado exclusivamente às 'ginásticas' porque, segundo os professores, está mais perto do local onde estão guardados os materiais a elas destinadas (plintos, boques, trampolins, colchões). Contudo, o espaço, estando livre, poderia ser utilizado para lecionar qualquer matéria, situação que não vimos acontecer.

O facto da 'rotação dos espaços' condicionar as opções de desenvolvimento curricular e pedagógicas do professor que, por via dessa condicionante deixa de poder corresponder, quando e como considera necessário, às efetivas necessidades dos alunos, constitui uma limitação, de certa forma autoimposta, à avaliação formativa e à melhoria da aprendizagem.

Não foram observadas outras condicionantes ao nível dos recursos físicos ou materiais que pudessem condicionar a aplicação da avaliação formativa.

Todas as turmas do 2º e do 3º ciclo, cujas aulas foram observadas, tinham entre 27 a 31 alunos, com exceção de uma que, por incluir alunos com necessidades educativas especiais, tinha apenas 24 alunos. O 'exagerado número de alunos por turma' é, como pôde ser observado no subcapítulo anterior, um fator apontado pelos professores (tabela 10) como um constrangimento à aplicação da avaliação formativa. Esse fator pode constituir, segundo alguns autores, um obstáculo efetivo à avaliação formativa e relacionar-se diretamente com o sucesso escolar (e.g. Darling Hammond & Ball, 1997; Perrenoud, 1991).

No que ao currículo de Educação Física diz respeito, apenas uma escola cumpre totalmente o programa de Educação Física. O desenvolvimento das áreas do quadro de extensão do Programa de Educação Física e das matérias chamadas de nucleares não era, na maioria das escolas, totalmente salvaguardado. A dança, a patinagem, a ginástica acrobática (no 3º ciclo), as atividades de exploração da natureza ou os desportos de combate foram as

²⁰ Apesar de estar destinado especificamente às ginásticas, poderia ser adaptado facilmente à lecionação de outras matérias, como por exemplo a dança, patinagem, voleibol, atletismo (e.g. salto em altura).

áreas/matérias mais negligenciadas, uma vez que se trata de turmas do ensino básico.

No que diz respeito às orientações metodológicas expressas nos programas de Educação Física, nem todas as escolas salvaguardam os princípios nelas subjacentes. Uma das escolas privilegia o chamado trabalho por blocos, distribuindo as matérias a desenvolver pelo primeiro, segundo e terceiro períodos letivos.

Estas questões, por terem implicações diretas na forma como os professores desenvolvem o currículo e condicionam, através do fator tempo/calendário, o desenvolvimento das aprendizagens dos seus alunos, tem, naturalmente repercussões na avaliação usada com o propósito de orientar o ensino ou regular as aprendizagens. Ao nível da avaliação sumativa, esta questão também coloca várias questões, pois o objeto de avaliação acaba por ser diferenciado de período para período letivo, colocando grandes restrições à continuidade e sequencialidade do desenvolvimento das aprendizagens e à aplicação das normas de referência para a definição do sucesso em Educação Física, expressas nos programas de Educação Física.

Apenas duas escolas revelaram preocupações com a avaliação utilizada com o propósito de orientar o ensino. Essas duas escolas, no seio do grupo disciplinar, definem um período para a avaliação inicial, tendo inclusivamente construído um protocolo de avaliação que terá sido aplicado por todos os elementos do grupo. Com base nas evidências recolhidas nesse período, apenas uma dessas duas escolas tomou decisões, no seio do grupo disciplinar, a nível curricular, tendo estabelecido uma estratégia comum para o desenvolvimento da Educação Física na escola que foi materializada num projeto curricular da disciplina. A outra escola aplicou o protocolo de avaliação inicial com o único objetivo de proporcionar a cada professor elementos para orientar o ensino nas suas turmas, sem no entanto, ter revelado intenções que pudessem ser concretizadas no âmbito das decisões do grupo disciplinar.

8.2.1.2 Antes da aula - Entrevista prévia

Na entrevista que aplicámos, antes de cada aula, visámos recolher um conjunto de informações que nos permitissem interpretar algumas das decisões pré-interativas do professor, nomeadamente:

- Os objetivos que o professor tinha definido para a aula.
- As formas de organização da aula e dos grupos de trabalho, tendo em vista a consecução dos objetivos traçados;
- A identificação dos alunos que, à partida, indiciariam mais dificuldades na concretização dos objetivos da aula.
- O tipo de estratégias que o professor pretendia implementar para colmatar essas dificuldades.

Registou-se alguma dificuldade em recolher objetivos específicos, dignos desse nome. Os professores, na sua grande maioria, não conseguiram definir um objetivo específico que fosse, por um lado, exequível no tempo de aula de que dispunham ou que, por outro lado, manifestasse um propósito claro e operacional com vista à aprendizagem dos seus alunos.

Analisando os objetivos da aula definidos pelos professores foi, contudo, possível interpretar a dimensão 'Foco'. Apesar da maioria dos professores assumir os objetivos como seus ("vou fazer", "pretendo que" ou "vou trabalhar") o foco ou a direção da ação, implícita no objetivo traçado, foi diferente. Daí ter sido possível criar quatro categorias, que a seguir se justificam.

'Foco no conteúdo geral ou específico' (matérias ou áreas) - sempre que os professores se referiram a determinada matéria ou área ou a determinado conteúdo geral ou específico dentro de uma matéria ou área.

Vou fazer a sequência de ginástica no solo, minitrampolim e trave (Professor 22).

Vou trabalhar a técnica de voleibol (Professor 3).

Vou fazer Andebol, passe e desmarcação e basquetebol, passe e corte (Professor 13).

'Foco na tarefa' – sempre que os professores se referiram, para além do conteúdo, ao tipo de tarefa que iriam propiciar.

Vou também continuar com voleibol agora em forma jogada. Vou fazer o 'sobe e desce' (Professor 2).

Hoje vou fazer futebol com jogo reduzido entre eles (Professor 1).

‘Foco no trabalho do professor’- Sempre que os professores definem um objetivo que tem a ver com o seu trabalho e cuja concretização depende de si.

Pretendo fazer avaliação e registo e acertos no futebol (Professor 11).

Identificar os alunos que já conseguem integrar o nível E [elementar] e registar (Professor 23).

Recolher dados da trave, barra fixa, mini, argolas, pino de cabeça, pino de braços para ir vendo em que nível estão os alunos (Professor 7).

‘Foco na aprendizagem dos alunos’ – Sempre que os professores definiram objetivos operacionais, na perspetiva do aluno e da sua aprendizagem.

Nas partidas de velocidade vou trabalhar a colocação das mãos, de modo a que eles saiam hoje daqui a fazer corretamente (Professor 15).

Como vou fazer jogo, quero que eles se consigam desmarcar, que façam passe para um colega desmarcado e lancem se tiverem possibilidade (Professor 7).

A maioria dos professores definiu mais do que um objetivo, tomando por referência que foram observadas 3 aulas de cada professor. Na tabela 15, é possível observar que nas 36 aulas observadas foram definidos 61 objetivos.

Dizemos objetivos porque foi sobre isso que o professor foi questionado.²¹

Apenas os objetivos das categorias ‘Foco no trabalho do professor’ e Foco na aprendizagem dos alunos’, incluíam a ação pretendida, a situação onde se concretizaria (‘jogo’, ‘sequência’, ‘partidas de velocidade’) e o critério que permitiria apreciar a sua concretização (‘Identificar os alunos que já conseguem integrar o nível E’, ‘passar para um colega desmarcado’, ‘sair hoje daqui a colocar as mãos corretamente’).

²¹ Quais são os principais objetivos da aula?

Tabela 15 – Objetivos (Foco) – Frequência absoluta e percentagem das categorias obtidas pela análise indutiva dos discursos dos 12 professores, na entrevista aplicada imediatamente antes da aula observada.

Foco	Objetivos por categoria (N=61)		Aulas com objetivos na categoria (N=36)		Professores com objetivos na categoria (N=12)	
	Frequência absoluta	%	Frequência absoluta	%/categoria	Frequência absoluta	%/categoria
Conteúdo	25	41,0	25	69,4	11	91,7
Tarefa	14	23,0	13	36,1	8	66,7
Trabalho professor	6	9,8	6	16,7	5	41,7
Aprendizagem do aluno	16	26,2	13	36,1	6	50,0
TOTAL	61	100,0				

Esta situação gerou algumas expectativas negativas quanto à possibilidade dos professores explicitarem, ou não, os objetivos e os critérios aos seus alunos. Esta premissa é, como foi observado nos capítulos iniciais, uma das condições para que os alunos consigam concretizar um objetivo de aprendizagem (Black et al., 2004; Sadler, 1989). Não obstante a confirmação, ou não, do exposto, registava-se, para já, uma evidência inequívoca: a grande maioria dos objetivos (41% com ‘foco no conteúdo’ e 23% com ‘foco na tarefa’) são definidos de forma pouco clara e sem intencionalidade revelada, de forma a dar unidade e sentido às ações que os professores pretendiam empreender.

Apesar da imagem pouco projetiva observada nos objetivos definidos, 50% dos professores (6 professores) definiram pelo menos um objetivo com foco na aprendizagem dos alunos.

Ainda com base na análise dos objetivos, verificámos que apenas em 5 objetivos (8,2% do total de objetivos), definidos por 4 professores (33,3%), é perspectivada, explicitamente, algum tipo de diferenciação curricular ou pedagógica.

Para os outros miúdos que já estão no nível E vou juntá-los para jogarem e os objetivos são diferentes, claro (Professor 7).

Os miúdos que têm mais dificuldade têm os mesmos objetivos, mas terão progressões mais acessíveis para conseguirem lá chegar (Professor 2).

De facto, na grande maioria dos objetivos não se conseguiu interpretar, implícita ou explicitamente, quaisquer perspetivas de diferenciação.

Esta situação deu ainda mais pertinência às questões seguintes²² da entrevista que foi aplicada, imediatamente antes das aulas observadas.

Quando questionados sobre os alunos que iriam ter mais dificuldades, 7 professores (em 13 aulas) conseguiram nomear, individualmente, alguns alunos, antevendo para cada um deles dificuldades específicas, de acordo com algumas das matérias que iriam ser abordadas nas aulas.

Contudo, 9 professores (em 12 aulas) referiram-se aos alunos que mais dificuldades iriam registar pelo seu género.

As raparigas têm mais dificuldades nisto que os rapazes (Professor 22).

De uma maneira geral todos têm dificuldade, mas é mais as raparigas (Professor 4).

Percecionando que a atribuição causal de género parecia estar relacionada com a matéria que o professor iria abordar na aula, fomos verificar se, estatisticamente, existia alguma relação entre o facto de o professor atribuir dificuldades relativas ao género e as matérias. Efetivamente, verifica-se uma correlação positiva significativa²³, entre o facto de o professor atribuir dificuldades pelo género (sempre as raparigas) e a matéria abordada na aula ser o futebol. De facto, os professores, quando se trata da matéria de futebol, ou têm tendência a generalizar e a apontar o género feminino como o grupo que apresentará mais dificuldades, facto que não acontece com as outras matérias, nem tão pouco em relação aos outros jogos desportivos coletivos, ou, efetivamente, todas as raparigas têm dificuldades nesta matéria²⁴

Apesar desta constatação, verifica-se que um dos professores se referiu ao género, mas de imediato diferenciou a sua apreciação, parecendo mostrar que

²² "Quais são os alunos que mais dificuldades irão ter? Porque acha que vão ter essas dificuldades? Vai fazer alguma coisa específica com esses alunos?"

²³ .680 correlação significativa a .01 (2.tailed)

²⁴ A título de exemplo registe-se que a correlação entre a nomeação individual, de acordo com as suas dificuldades específicas, e a matéria de basquetebol é significativa a .05.

não generalizou as dificuldades por causa do género, mas simplesmente porque, na sua opinião, a maioria das raparigas apresenta essas dificuldades.

As raparigas vão ter mais dificuldades, com a exceção da Marta que essa joga bem futebol e não apresenta dificuldades neste jogo (Professor 3).

Não cabendo no âmbito deste estudo procurar explicações para essa situação, revela-se importante salientá-lo, para mais tarde verificar se os professores, tendo consciência dessas dificuldades, agem no sentido de procurar colmatá-las.

Esta questão ganha ainda mais pertinência pelo facto de, quando inquirimos os professores se iriam fazer alguma coisa específica com esses alunos, a maioria deles ter sido muito evasiva nas suas respostas, não tendo denunciado quaisquer estratégias planeadas nesse sentido.

Vou insistir para que façam os gestos bem feitos (Professor 12).

Vou dar indicações quando observar algo errado (Professor 3).

Vou estar em cima deles (Professor 15).

Vou intervir no jogo delas se vir alguma coisa errada (Professor 11).

Apenas 3 professores (25%), apesar de não totalmente esclarecedores, denunciaram na sua resposta alguma intenção de agir em concreto sobre a situação.

Vou tentar dar-lhes mais apoio e motivá-los para a aprendizagem. Vou fazer grupos de nível e dar mais apoio aos níveis mais baixos. Vou também colocar variantes de facilidade com um plano inclinado nos rolamentos (Professor 23).

Vou ajudar com *feedback* e parar o jogo sempre que for necessário. Se tiver tempo, vou dividir os alunos por níveis e eles vão entreajudar-se com um elemento forte em cada grupo (Professor 7).

No salto em altura vão saltar e vão receber imediatamente *feedback* sobre o salto porque o objetivo é aperfeiçoar a técnica de tesoura e tem de ser logo ali, no momento (Professor 2).

Inquiridos sobre o tipo de informações e referências que lhes permitiam identificar os alunos com dificuldades, todos os professores consideraram que o conhecimento dos alunos se vai construindo no dia-a-dia, aula a aula, através da observação direta, em contexto de aula, e dos desempenhos e atitudes dos alunos, nas tarefas propostas.

8.2.1.3 Durante a aula

O número de matérias curriculares trabalhadas em cada aula observada variou de aula para aula e de professor para professor. Observamos aulas onde apenas foi trabalhada uma matéria/área e observamos aulas onde foram trabalhadas 3 matérias diferentes e ainda a área da aptidão física (tabela 16).

Tabela 16 – Número de matérias abordadas por tempo de aula

Nº de matérias por tempo de aula	90 Minutos		45 Minutos		TOTAL	
	Frequência absoluta	%	Frequência absoluta	%	Frequência absoluta	%
1 matéria/área	3	25,0	10	41,7	13	36,1
2 matérias/áreas	3	25,0	8	33,3	11	30,6
3 matérias/áreas	2	16,7	4	16,7	6	16,7
4 matérias/áreas	4	33,3	2	8,3	6	16,7
TOTAL	12	100,0	24	100,0	36	100,0

A matéria de futebol foi trabalhada mais frequentemente (55,6%) em aulas de 45 minutos e de uma forma exclusiva (apenas essa matéria) em 66,7% das vezes em que foi abordada. A área da aptidão física foi trabalhada sempre em conjunto com matérias e o basquetebol, andebol e voleibol foram matérias trabalhadas em conjunto com outras, mais frequentemente (60%) nas aulas de 45 minutos. A ginástica de solo e a ginástica de aparelhos foram abordadas em conjunto, em 81% das vezes. Esta questão poderá ter relação direta com o espaço destinado à aula, constrangimento que, como foi referido atrás, em algumas escolas se verifica.

Como pode ser observado na tabela 16, nas aulas de 90 minutos o número de matérias/áreas trabalhadas por aula não apresenta, em termos absolutos, uma grande variação, verificando-se, contudo, que nas aulas de 45 minutos são trabalhadas, mais frequentemente, uma ou duas matérias/áreas (41,7% e 33,3%, respetivamente). Se observarmos o número de aulas onde foram trabalhadas 1, 2 e 3 matérias, verifica-se que esta situação é mais frequente, em termos relativos, nas aulas de 45 minutos.

No início de cada aula, em todas as aulas observadas, os professores reuniram inicialmente os alunos. Essa reunião, como pode ser observado nas tabelas 17 e 18, teve como objetivo a explicitação dos objetivos/critérios/tarefas e a organização dos grupos de trabalho (quando a eles houve lugar)²⁵.

Tabela 17 – Explicitação de objetivos/critérios/tarefas (categorias encontradas por via da análise indutiva das observações das aulas)

Explicitação dos objetivos da aula e dos critérios que permitirão apreciar a sua concretização	Nº aulas N=36		Nº Professores ²⁶ com registos na categoria	
	Frequência absoluta	%	Frequência absoluta	
Explicita os objetivos e os critérios	Verifica a compreensão dos alunos objetivos e critérios	4	11,11	3
	Não verifica a compreensão dos alunos objetivos e critérios	3	8,33	2
Explicita os objetivos, mas não os critérios	4	11,11	4	
Explicita as tarefas e forma de organização	36	69,44	12	
TOTAL	36	100,0		

Apenas em 7 aulas (19,44%) foi possível observar a explicitação dos objetivos da aula e dos critérios que permitiriam apreciar a sua concretização.

Como é possível verificar na tabela 17, apenas 3 professores, em 4 aulas, explicitaram os objetivos e os critérios que permitiriam apreciar a sua concretização e verificaram, através do questionamento direto, individual ou em grupo, a sua compreensão por parte dos alunos.

No jogo de andebol vamos concentrar a nossa atenção na desmarcação e no basquetebol temos de conseguir fazer o passe e corte. Como fazemos o passe e corte? Quem é capaz de me dizer? (...) No final da aula quero que me digam se conseguiram ou não fazer, ok? (Professor 7).

²⁵ No caso de uma professora foram também tratados assuntos relativos à direção de turma. Nas aulas de 5 professores foram também recolhidos dados sobre a assiduidade e material.

²⁶ Como foram observadas 3 aulas de cada professor, registaram-se casos em que numa aula o professor explicitou os objetivos e em outra aula explicitou apenas as tarefas.

Hoje temos de sair daqui a conseguir fazer as partidas [das corridas de velocidade], colocando assim [demonstra] as mãos na linha. (...) Bernardo, o que é que temos de conseguir fazer hoje? (Professor 15).

Esclareça-se que os alunos questionados corresponderam sempre positivamente ao questionamento, mostrando ter compreendido.

Na categoria 'Explícita os objetivos, mas não os critérios' contabilizamos 4 professores que explicitaram os objetivos em 4 aulas.

Eu quero que vocês hoje se preocupem mais com a defesa individual. É aí que vocês se têm de concentrar (Professor 11).

Na grande maioria das aulas (69,44%), os professores limitaram-se a explicar aos alunos as tarefas que iriam realizar e a forma como seriam organizadas.

Vamos fazer jogo de futebol naquele campo para os rapazes e naqueles com os pinos para as raparigas (Professor 4).

Vamos fazer voleibol 1 contra 1 e vamos fazer futebol (Professor 3).

Apenas 2 professores, em 2 aulas, retomaram assuntos pendentes em aulas anteriores, tendo chamado à atenção para situações ainda não totalmente resolvidas e salientando as componentes críticas desse movimento onde referiram que os alunos tinham tido mais dificuldade (e.g. base de sustentação em triângulo, no pino de cabeça).

Como tinha sido observado aquando da entrevista prévia, os professores raramente expressaram os objetivos para a aula com 'foco na aprendizagem dos alunos'. Mas, foram precisamente 3 dos professores que, na altura da entrevista prévia, conseguiram definir objetivos com 'foco na aprendizagem dos alunos' que, no início da aula, os explicitaram aos alunos e estabeleceram critérios ajustados para a sua apreciação, tendo inclusivamente utilizado estratégias para avaliar a sua compreensão por parte dos alunos, através do questionamento. Contudo, como foi possível interpretar na tabela 17 este comportamento não prima pela regularidade, pois esses mesmos 3 professores, em outras aulas, não tiveram o mesmo tipo de comportamento. Os restantes 3 professores que, na altura da entrevista prévia, tinham definido objetivos com 'Foco na aprendizagem dos alunos', na aula limitaram-se a explicitá-los, sem no entanto, terem estabelecido critérios para a sua apreciação. É possível, também, verificar que os professores que, previamente tinham definido

objetivos com foco no 'conteúdo' e na 'tarefa', na aula limitaram-se a explicitar apenas as tarefas e forma de organização.

Esta constatação coloca quatro questões, todas elas relacionadas com a avaliação formativa, observada na perspectiva da orientação do ensino e, também, da regulação das aprendizagens: a primeira diz respeito à necessidade do professor ter como foco da sua ação a aprendizagem dos alunos, facto que poderá ser observado, por exemplo, na forma clara e focada como define os seus objetivos para aula; a segunda diz respeito à necessidade do professor verificar se os alunos concretizaram, ou não, os objetivos definidos para cada aula, facto que irá determinar a orientação do ensino nas aulas/unidades subsequentes e a definição dos 'novos passos da aprendizagem' (Harlen, 2006; Lysaght & O'Leary (2013); a terceira diz respeito à relação que parece verificar-se entre a clareza e foco na aprendizagem das intenções do professor para a sua aula, com o facto de partilhar, também claramente, com os alunos essas intenções; a quarta diz respeito ao facto da explicitação dos objetivos de aprendizagem, ao constituir a condição essencial para envolver os alunos e promover a avaliação formativa e a autorregulação (Crooks, 1988; Sadler, 1989; Biggs, 1998; Black & Wiliam, 1998b; Brookhart, 2001; Alkin et al., 2001; ARG, 2002a; Black et al., 2004; Fernandes, 2005; Bell, 2007), ter implicações diretas na sua aprendizagem, razão pela qual não deve ser descurada.

Por ser uma questão essencial na promoção da autoavaliação e da autorregulação (AAIA, s/d; Black & Wiliam, 1998a; Wiliam, 2010a) a análise da explicitação dos objetivos e critérios será retomada mais adiante.

A organização das aulas foi, na maioria dos casos, em circuito, rodando os alunos pelas várias estações, tendo sido o fator tempo a determinar a permanência em cada uma e não o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. Alguns alunos necessitariam de mais tempo para concretizar os objetivos implícitos para aquela estação de trabalho, mas os professores apenas revelaram preocupações com a distribuição equitativa do tempo passado em cada uma delas.

Quando não foram organizadas em circuito, as aulas foram organizadas em função dos espaços disponíveis para fazer jogo formal ou condicionado, em campo reduzido, mantendo-se os alunos nessas tarefas durante a aula.

O aquecimento foi feito em classe dirigido pelo professor, com exceção das aulas de um professor (professor 7) que colocou sempre um aluno a dar o aquecimento geral, dando *feedback* sobre as tarefas que iam sendo propostas e questionando os alunos sobre as componentes do aquecimento que estavam a ser negligenciadas. As questões colocadas por este professor foram sempre respondidas pelos alunos.

Para a parte principal da aula, os professores optaram por apenas um tipo de organização dos grupos que mantiveram até final da aula.

Os grupos foram organizados de várias formas. Na tabela 18, pode observar-se que, na maioria das aulas (41,7%), os professores organizaram os grupos de 'forma circunstancial'. Considerámos nesta categoria todas as formas de organização levadas a cabo pelo professor que se basearam: nos números administrativos dos alunos; no número de alunos compatível com o espaço disponível (campos ou filas); e a pares, sem outras preocupações.

Tabela 18 – Organização dos grupos de trabalho (categorias encontradas por da análise indutiva das observações das aulas)

Organização dos grupos		Nº aulas N=36		Nº Professores com registos na categoria
		Frequência absoluta	%	Frequência absoluta
Pelos Professores	Por nível de desempenho (I, E)	9	25,0	4
	Por género	8	22,2	6
	De forma circunstancial	15	41,7	8
	Sem critério perceptível	3	8,3	1
Pelos alunos, de acordo com as suas preferências		1	2,8	1
TOTAL		36	100	

O género continua a ser um critério frequentemente utilizado para organizar grupos de trabalho (22,2% das aulas, relativas a 6 professores). Das 8 aulas onde observamos esse critério para organizar os grupos, em 7 foram trabalhados jogos desportivos coletivos. Aliando a esta situação ao facto de 9 professores (em 12 aulas) terem considerado, na entrevista prévia, que as raparigas iriam registar mais dificuldade do que os rapazes na(s) aula(s) que se

iniciava(m), verifica-se que há um grupo de 3 professores que, apesar de ter considerado, na entrevista prévia, que as raparigas iriam ter mais dificuldade, não organizaram os grupos por género, mas sim de 'forma circunstancial'.

O modo como o professor organiza os grupos de trabalho constitui um indicador poderosíssimo no que respeita à presença da avaliação formativa, como potencial reconhecido para melhorar a aprendizagem dos alunos (Ward et al., 1998; Ward & Lee, 2005; Jenkinson et al., 2014).

Se o foco do professor for a aprendizagem dos seus alunos, ele utilizará a avaliação formativa para orientar o ensino e diferenciar, curricular e/ou pedagogicamente, a aprendizagem dos alunos, de acordo com as suas efetivas necessidades formativas. Foi o que fizeram 4 professores, em 9 aulas (tabela 18). Esses 4 professores utilizaram os níveis de especificação das matérias, do programa de Educação Física (nível introdução, elementar e avançado), para organizar os grupos, de forma diferenciada. Contudo, paradoxalmente, as tarefas propostas em cada matéria foram exatamente as mesmas para todos os alunos independentemente do nível de desempenho nas matérias e dos grupos formados. Como os grupos formados foram homogéneos (grupos de alunos com o mesmo nível) e segundo os professores havia grupos de nível introdução e de nível elementar, estranha-se a razão pela qual não se observou diferenciação de matérias curriculares e/ou diferenciação de objetivos/conteúdos/tarefas, dentro da mesma matéria curricular, que justificassem esta organização, por grupos de nível de desempenho. Registou-se apenas uma exceção de uma professora que, em 1 das 3 aulas observadas, diferenciou, para cada um dos grupos de nível, os elementos gímnicos a realizar: para o nível introdução, pino de cabeça, rolamento à frente e retaguarda; para o nível elementar, pino de braços, rolamento à frente saltado e rolamento à retaguarda, saída de pernas abertas e esticadas.

Verificou-se, também, que os grupos de nível formados eram homogéneos, mas, em cada grupo, foi inserido um aluno com melhor nível de desempenho, com funções específicas de líder e de ajuda aos seus colegas. A observação permitiu apurar que, pelo menos para 3 dos 4 professores que organizaram os

grupos de trabalho por nível, essa é uma estratégia que é usada com regularidade e do total conhecimento dos alunos²⁷

Com exceção da inclusão pontual de algumas progressões pedagógicas e variantes de facilidade na ginástica de solo e na ginástica de aparelhos e da organização de jogos coletivos com grupos homogêneos, por nível ou por género, e da diferenciação na matéria de ginástica de solo, observada numa aula de um professor, não se observou, em nenhuma das outras aulas observadas ou tarefas propostas, qualquer indício de diferenciação curricular.

A observação e análise do modo como os professores organizam os grupos de trabalho na aula, permitiu-nos retirar algumas ilações que passamos a expor:

- Alguns professores parecem conhecer e dominar as orientações expressas nos programas de Educação Física, pelo menos no que respeita aos níveis de especificação das matérias;
- Alguns professores sentem a necessidade de agrupar os alunos por nível de desempenho (Introdução e Elementar) e fazem-no com consistência e regularidade a ver pelo modo familiar com que os alunos lidam com a situação, não tendo contudo sido perceptíveis motivações formativas que possam ter gerado essa necessidade;
- Os alunos desses professores parecem estar familiarizados com a terminologia dos níveis de especificação (Introdução e Elementar) e estão conhecedores do grupo a que pertencem;
- Apesar de alguns professores organizarem os grupos por nível de desempenho, facto que parecia ser demonstrativo de eventuais preocupações de diferenciação curricular, não se observaram (com exceção de um caso já identificado) quaisquer indícios dessa diferenciação ao nível das tarefas propostas, das matérias curriculares abordadas e dos objetivos a concretizar;
- Estes professores, apesar de terem privilegiado uma organização dos alunos em grupos homogêneos pelo seu nível de desempenho, colocaram sempre um aluno em cada grupo com um nível de

²⁷ Alguns professores limitaram-se a dizer que naquela estação começaria a trabalhar o grupo 3 ou 4. Os alunos desse grupo deslocavam-se de imediato para o local, mostrando que conhecem o procedimento e o grupo a que pertencem.

desempenho superior a quem atribuíram funções de agente de ensino e responsabilidades ao nível da avaliação interpares. Este facto nunca foi observado nas aulas dos professores que organizaram os grupos por género ou de forma circunstancial.

- A organização dos grupos, apesar de alguns professores privilegiarem a diferenciação por nível de desempenho, parece estar mais relacionada com as rotinas organizativas da aula, do que com preocupações formativas ao nível da aprendizagem dos alunos;
- Apesar de alguns professores, na entrevista que foi aplicada imediatamente antes da aula, terem dado mostras, nos objetivos que traçaram, de pretenderem diferenciar o ensino, o currículo ou os conteúdos a abordar, como forma de dar resposta às dificuldades de alguns alunos que eles próprios sinalizaram, não se observaram na maioria das aulas, ações que permitissem confirmar essas intenções.

Com exceção das aulas de 2 professores, nas aulas subsequentes não observamos quaisquer alterações na estrutura da aula, nos objetivos diferenciados, na formação de grupos ou na intervenção do professor em relação a determinados grupos de alunos que nos permitisse concluir que o professor recolheu informações durante as aulas e as colocou ao serviço da (re)orientação do ensino ou da regulação das aprendizagens nas aulas subsequentes.

Sinalizamos, no registo que fizemos das observações das aulas, vários episódios que nos permitiram identificar e caracterizar as estratégias de avaliação formativa usadas pelos professores e o modo como os alunos a elas iam reagindo, no que respeita à melhoria da sua aprendizagem.

Pode observar-se na tabela 19, que metade dos professores (6 professores) usa nas suas aulas o questionamento direto. Esta estratégia foi usada na apresentação e discussão das tarefas e dos conteúdos que iriam ser abordados, para avaliar a compreensão dos objetivos da aula (neste caso com menos relevância porque foram poucos os professores que os explicitaram) e avaliar a compreensão dos alunos relativamente ao *feedback* que ia sendo produzido.

Segundo a AAIA (s/d) o questionamento é uma das estratégias mais usadas para desenvolver nos alunos a capacidade de se autoavaliarem. Ao apelar à reflexão, o professor orienta e reforça essa capacidade (Perrenoud, 1993). O questionamento deve, portanto, orientar o processo de pensamento, mas as respostas devem ser encontradas pelos alunos (Knight, 2000).

O que aprendeste hoje que ainda não sabias? (Professor 2)

O que te faltou fazer nesta receção para ser perfeita? (nota: a aluna respondeu corretamente) (Professor 15).

Tabela 19 – Estratégias de avaliação formativa (categorias encontradas pela análise indutiva dos registos das observações das aulas)

Estratégias de avaliação formativa	Unidades de registo (N=635)		Professores na categoria (N=12)	
	Frequência absoluta	%	Frequência absoluta	%/categoria
Feedback	523	82,4	12	100,0
Avaliação interpares	22	3,5	7	58,3
Questionamento	77	12,1	6	50,0
Exemplo/modelo	13	2,0	6	50,0
Total	635	100,0		

A 'avaliação interpares' foi utilizada por 7 professores (58,3%). Não foi só utilizada a estratégia de colocar um aluno como líder do grupo para ajudar os seus colegas que apresentam mais dificuldades e servir de agente de ensino. Observamos também outros episódios onde o professor apelava aos alunos para se pronunciarem sobre a execução dos seus colegas.

Episódio: um aluno nas barreiras diz ao outro, estás a saltar muito. Assim perdes velocidade, inclina mais o corpo para a frente. Exemplifica. (O colega mostra compreender, executando e reformulando, parcialmente, o erro cometido) (aula do Professor 15)

Episódio: A aluna líder olha os colegas e diz: devias ter recebido e bola e olhado para a frente e foste logo driblar. Perdeste tempo (aula do Professor 15)

Episódio: o professor pergunta ao grupo: - Quem quer ajudar o André? O que é ele fez agora? - respondem dois ao mesmo tempo: - Não agarrou a bola com as duas mãos e foi logo a driblar sem olhar (aula do Professor 7).

Como é reconhecido pela AAIA (s/d) e Topping (2010) a avaliação interpares e a partilha em grupo é uma prática usual, facto que pode ser observado também na disciplina de Educação Física. Permite desenvolver um clima de confiança, onde o erro se torna uma oportunidade à aprendizagem, promove uma maior independência e motivação, permite que os alunos falem uns com os outros sobre o seu trabalho e cooperem para ultrapassar as dificuldades identificadas.

No entanto, observamos um episódio que, pela sua relevância, merece ser descrito. Um professor, ao observar que uma aluna estava a explicar a outra como realizar um elemento gímnico, interpelou-a de imediato, referindo-lhe que quem era professor ali era ele e não a aluna. Tomando em linha de conta o contexto, desconhecemos os motivos que geraram esta intervenção, nem entendemos o facto de este professor ter desperdiçado a oportunidade de promover a aprendizagem das duas alunas: a primeira pelo facto de, ao explicar à outra como se faz, ter ela mesmo de orientar o seu processo de pensamento, conhecer os objetivos e critérios e 'saber como se faz'; a segunda, pelo facto de poder, em cooperação com a sua colega, melhorar a sua aprendizagem, num clima de partilha e confiança, aceitando o seu diagnóstico da situação e o seu *feedback* (Ward et al., 1998; Ward & Lee, 2005).

O 'exemplo/modelo' foi utilizado por 6 professores. Tendo em linha de conta as características da disciplina de Educação Física o 'modelo ou exemplo' poderá servir de guia para a melhoria ou reajustamento do trabalho dos alunos. Ao comparar o seu desempenho com o modelo/exemplo, o aluno também interioriza os critérios de sucesso.

A estratégia de avaliação formativa que registou, no entanto, uma frequência mais relevante (82,4% das unidades de registo) foi o '*feedback*', com 523 unidades de registo. Contudo, como tivemos ocasião de realçar nos capítulos iniciais, não é apenas a frequência do *feedback* que lhe confere a sua qualidade e eficácia. O *feedback* deve focar-se nos atributos do trabalho desenvolvido pelo aluno e não no aluno como ser aprendiz; o *feedback* deve ser descritivo, revelando ao aluno como realizar mais e melhor da próxima vez, e não meramente avaliativo; deve ser suficientemente detalhado para ser proveitoso; deve ser produzido em tempo útil para permitir a melhoria na aprendizagem; e, por fim, deve ser claramente compreendido pelo aluno, permitindo que este

entenda o que é necessário fazer para melhorar (Hattie & Timperley, 2007; Wiliam, 2013).

A frequência do *feedback*, apesar de importante, não será analisada em pormenor no presente estudo. Por um lado, como observamos aulas de 90 minutos e de 45 minutos, o fator tempo de aula poderia comprometer, metodologicamente, a viabilidade dessa análise. Por outro lado, tendo o presente estudo características marcadamente compreensivas, consideramos mais relevante a análise do conteúdo do *feedback* e dos seus efeitos nas aprendizagens dos alunos do que da sua frequência.

Independentemente dessa decisão, importa apresentar um resultado relativamente à frequência do *feedback*. O *feedback* foi mais frequentemente utilizado nas matérias de ginástica de solo e de aparelhos do que nas restantes matérias. Esta questão pode ter a ver com a matéria e com a didática ou com o facto do professor, nas matérias de ginástica, poder observar a prestação de cada um dos alunos, de uma forma independente das demais.

No sentido de determinar as formas e qualidade do *feedback* produzido pelos professores²⁸, fomos analisar o seu conteúdo, tendo em linha de conta o contexto em foi produzido.

Da análise indutiva que levamos a cabo, emergiram algumas dimensões e categorias (Quadro 6) que passamos a justificar.

‘Especificidade e adequação do conteúdo’ – Parece consensual entre os investigadores (Carreiro da Costa, 1995; Wiggins, 1998, Sadler, 1989; Hattie & Timperley, 2007; Wiliam, 2013) que um *feedback* de qualidade deve ser específico e claro no que ao seu conteúdo diz respeito. Neste sentido, consideramos um *feedback* específico aquele que se focou no efeito em relação à intenção, concentrando-se o *feedback* do professor na atividade do aluno a que se refere a sua apreciação, e que tenha sido claro.

Olha em frente e não para o chão! (Professor 15)

Põe os pés aqui em cima e não os joelhos, ok? (Professor 2)

²⁸ Excluiu-se desta análise o *feedback* produzido pelos alunos ou outras fontes.

Quadro 6 – *Feedback* (dimensões e categorias encontradas pela análise indutiva dos registos das observações das aulas)

Dimensões e categorias do <i>feedback</i>		
Especificidade e adequação do conteúdo	Específico	Adequado
		Não adequado
	Não específico	
Função	Balanço	Aprovativo
		Desaprovativo
	Melhoria	Correção
		Consciencialização
Processo	Forma	Prescritiva
		Descritiva
		Interrogativa
		Valorativa
	Canal	Verbal
		Visual
		Tátil
		Audiotátil
		Audiovisual
		Individual
	Direção	Pequeno grupo
		Turma
Ciclo FB	Completo	
	Não completo	
	Não observado	
Respostas dos alunos	Melhorou	
	Não Melhorou	
	Não observado	

Em contraponto, foi considerado um *feedback* ‘não específico’ o que não providencia, de uma forma clara, esse tipo de informação focada.

Está excelente! (Professor 12)

Oh X, não conseguiste! Tens de te esforçar mais! (Professor 10)

Em relação à adequação, criamos a categorias ‘adequado’ e ‘não adequado’, sempre que, considerando o contexto de aprendizagem particular de cada

episódio, o *feedback* ter sido, ou não, o apropriado para colmatar a dificuldade específica manifestada.

Episódio: o aluno está a realizar incorretamente a base de sustentação em triângulo no pino de cabeça, motivo pelo qual não conseguiu manter o equilíbrio. No entanto, o professor só interveio dizendo, “Direitinho, direito...” (nota de campo: o professor não avaliou corretamente a situação e produziu um *feedback* desadequado) (Professor 10).

Emergiu também a dimensão ‘Função’ quando caracterizamos o *feedback* quanto ao uso que lhe foi dado. Assim, criamos as categorias ‘Balanço’ quando foi emitido um juízo de valor global, aprovativo ou desaprovativo, em relação à prestação do aluno e ‘Melhoria’ quando a função do *feedback* se relacionou com a correção imediata do erro ou com a consciencialização do aluno em relação a esse erro.

Boa defesa! (Professor 12)

Não é isso, continuas a fazer mal! (Professor 10)

Mãos aqui!” (Professor 10)

Como resolvemos este problema? (nota de campo: aluna cortou, mas ficou debaixo do cesto) O que tens de fazer? (respondeu). E para onde? (Professor 13).

Relativamente ao processo como se desenrola a emissão do *feedback*, emergiram as dimensões ‘Forma’, ‘Canal’ e ‘Direção’²⁹.

Na dimensão ‘Forma’ caracterizamos o *feedback* quanto ao modo como se expressa. Assim, emergiram as seguintes categorias:

²⁹ Utilizamos a dimensão “Direção” já criada por Carreiro da Costa (1995). A dimensão “Canal” também se associa à dimensão “Forma”, categorizada pelo mesmo autor. Optamos por utilizar estas dimensões identificadas por este autor, pois adequavam-se, semanticamente, às encontradas por via indutiva da análise dos episódios das aulas observadas.

‘Prescritiva’ – sempre que os professores se limitavam a dizer (prescrever³⁰) o que o aluno deveria fazer, sem revelarem a preocupação de lhe mostrarem como é que a sua prestação estava em relação ao critério de êxito, subjacente à ação protagonizada.

Afasta as pernas, X! (Professor 22)

Chamada com os dois pés! (nota: salto de eixo) (Professor 12)

Episódio: rolamento atrás no plano inclinado. A professora, sem falar, coloca as mãos da aluna no sítio, vira-lha as palmas das mãos para cima e os cotovelos para a frente. (Professora 23).

‘Descritiva’ – sempre que os professores revelavam a preocupação de descrever a ação do aluno em relação ao critério de êxito subjacente à ação, descrevendo, inclusivamente, o que faltava à prestação do aluno para cumprir esse critério.

X, desmarca! Se ficas parada aí não consegues receber a bola em boas condições. Tens de tentar receber a bola mais perto do cesto. A desmarcação deve ser no sentido do ataque! Tens de te desmarcar para a frente, estás a entender porquê? (nota de campo: aluna percebeu porque no momento a seguir fez corretamente)

(Professor 15)

X, tens de por a testa no chão, estás a por esta parte e não a testa, por isso é que não estás a conseguir. (nota de campo: apesar do professor não ter completado o ciclo do FB a aluna corrigiu o seu erro, autonomamente).

(Professor 7)

‘Interrogativa’ – sempre que os professores colocaram uma ou várias questões aos alunos para que fossem eles a encontrar a resposta, podendo orientar a sua reflexão.

Como resolvemos este problema? (aluna cortou, mas ficou debaixo do cesto) O que tens de fazer? (respondeu). E para onde? (Professor 13)

E a cabeça, como se coloca aqui? (Professor 23).

‘Valorativa’ – Sempre que a forma usada para produzir *feedback* se remeteu à emissão de um juízo de valor globalizante ou à referência exclusiva do erro.

³⁰ Utilizamos o termo “prescrever” com o significado que lhe é atribuído pelo dicionário da língua portuguesa da Porto Editora, ou seja: *regular de antemão; ordenar; estabelecer; determinar; receber*. (in Infopédia Porto: Porto Editora, 2003-2014. [Consultado em 2014-06-23].

Disponível na www: <URL: <http://www.infopedia.pt/lingua-portuguesa/prescrever>.

Estou muito contente com as minhas meninas. Trabalharam muito bem!
(Professor 10).

Um bocadinho melhor! (Professor 4).

Episódio: o aluno executa incorretamente a corrida de aproximação ao aparelho. O professor diz: “estás a fazer mal, X!” (nota: dá passinhos, imitando o erro do aluno) (Professor 1).

Na dimensão ‘Canal’ que foi utilizado para produzir o *feedback*, foram encontradas as seguintes categorias:

‘Verbal’ – sempre que o *feedback* foi expresso verbalmente.

“Joelhos ao peito” (Professor 22) - “Vai pra ali, X ! Corre!” (Professor 12)

‘Visual’ – Sempre que o *feedback* foi expresso através de uma demonstração.

Episódio: a professora parou o jogo e pediu a uma aluna para demonstrar o lançamento, sem acompanhar essa demonstração com FB verbal. Apenas disse: “vejam como a X faz.” (Professor 15)

‘Tátil’ – Sempre que o *feedback* foi tátil, não tendo o professor emitido quaisquer explicações adicionais.

Episódio: rolamento atrás no plano inclinado. A professora, sem falar, coloca as mãos da aluna no sítio, vira-lha as palmas das mãos para cima e os cotovelos para a frente (Professora 23).

‘Audiotátil’ – Sempre que o *feedback* foi tátil, mas acompanhado de explicações verbais.

Coloca as mãos aqui. (nota de campo: o professor pega nas mãos da aluna e coloca-as no lugar devido em cima do plinto) (Professor 2).

‘Audiovisual’ – sempre que o *feedback* foi expresso através de uma demonstração acompanhado pela descrição (verbal) do professor, salientando os aspetos essenciais.

“Coloca as mãos assim e não assim!” (nota de campo: professor dá FB verbal e demonstra o gesto) (Professor 12).

Na dimensão ‘Direção’ quisemos caracterizar o *feedback* quanto ao destinatário desse *feedback*. Nesse sentido, encontrámos as seguintes categorias: ‘Individual’ (se o *feedback* teve como destinatário um aluno); ‘pequenos grupos’ (quando os destinatários foram os alunos que executavam uma determinada tarefa, diferente da dos demais colegas); ‘turma’ (quando o *feedback* teve como destinatário a turma, na sua totalidade).

Revelou-se necessário também analisar se o professor completava, ou não, o ciclo do *feedback*, verificando dessa forma se o seu aluno terá compreendido a

sua mensagem e, nesse sentido, empreendido alguma ação na perspectiva da melhoria. Identificamos a dimensão ‘Ciclo de *Feedback*’, de onde emergiram as seguintes categorias: ‘completa o ciclo de *feedback*’ quando professor demonstrava apreciar se o *feedback* que tinha produzido tinha ido no sentido de melhorar a ação; ‘não completa o ciclo do *feedback*’ quando não se interpretaram quaisquer intenções do professor nesse sentido; ‘não observado’ ou não considerado quando não foi possível observar ou quando a especificidade do *feedback* ou a forma utilizada não permitia essa observação. Nenhuma análise do *feedback* ficaria completa se não tivéssemos analisado as respostas dos alunos a esse mesmo *feedback*.

A análise dessas respostas dos alunos poderia ter sido abordada de várias formas ou referenciando-as em relação a várias variáveis. Contudo, como estávamos a observar as práticas do professor e nos estávamos focar apenas na eficácia do seu *feedback*, ou seja, na perspectiva da melhoria das aprendizagens, fomos observar as respostas dos alunos ao *feedback* produzido pelo professor apenas nessa perspectiva, ou seja, verificando se o aluno corrigia, parcial ou totalmente, o erro que tinha sido identificado e sobre o qual o professor teria feito a sua intervenção através do *feedback*.

Emergiram as seguintes categorias nesta dimensão:

‘Melhorou’ – sempre que ao *feedback* do professor o aluno reagiu, corrigindo, parcial ou totalmente, o seu erro nas prestações subsequentes.

‘Não melhorou’ – sempre que na sequência do *feedback* do professor não houve da parte do aluno a correção do seu erro, nas prestações subsequentes.

‘Não observado’ ou não considerado quando não foi possível observar ou quando a especificidade do *feedback* ou a forma utilizada não permitia essa observação.

Na tabela 20, podem observar-se os resultados apurados na nossa análise, através do registo da frequência absoluta e percentagem de cada categoria, acima justificada. No que respeita à especificidade e adequação do conteúdo, verifica-se que todos os professores (uns mais do que outros) produziram *feedbacks* específicos e adequados. Aliás, a maioria dos *feedbacks* analisados foram específicos (74,1%% do total de *feedbacks* analisados) e adequados à dificuldade que o aluno demonstrava no momento (73,0%).

Tabela 20 – *Feedback* (frequência absoluta e percentagem das categorias encontradas pela análise indutiva dos registos das observações das aulas)

Dimensões e categorias do <i>feedback</i>			FB (N=523)		Profs por categoria (N=12)	
			Frequência absoluta	%	Frequência absoluta	%/categoria
Especificidade e adequação do conteúdo	Específico	Adequado	382	73,0	12	100,0
		Não adequado	6	1,1	2	16,7
	Não específico	135	25,8	12	100,0	
Função	Balanço	Aprovativo	97	18,5	12	100,0
		Desaprovativo	12	2,3	5	41,7
	Melhoria	Correção	391	74,8	12	100,0
		Consciencialização	23	4,4	6	50,0
Processo	Forma	Prescritiva	321	61,4	12	100,0
		Descritiva	69	13,2	7	58,3
		Interrogativa	23	4,4	6	50,0
		Valorativa	110	21,0	12	100,0
	Canal	Verbal	498	95,2	12	100,0
		Visual	3	0,6	3	25,0
		Tátil	2	0,4	2	16,7
		Audiotátil	8	1,5	5	41,7
		Audiovisual	12	2,3	6	50,0
	Direção	Individual	492	94,1	12	100,0
		Pequeno grupo	22	4,2	8	66,7
		Turma	9	1,7	4	33,3
	Ciclo FB	Completo	184	35,2	11	91,7
Não completo		212	40,5	12	100,0	
Não observado/considerado		127	24,3			
Respostas dos alunos	Melhorou	204	39,0	12	100,0	
	Não Melhorou	191	36,5	12	100,0	
	Não observado/considerado	128	24,5			

Em contrapartida, também todos os professores produziram *feedbacks* não específicos, apesar de menos frequentemente. O que os números apurados nos dizem é que estes professores de Educação Física produziram *feedbacks* específicos, mas também não específicos. Como William (2010a) evidenciou, o *feedback* é tanto mais eficaz quanto mais se foca nos detalhes da tarefa em

curso e envolve a explicitação dos objetivos de aprendizagem, relativamente a essas tarefas.

Contudo, apesar de em menor número (25,8% do total de *feedbacks*), os professores continuam a produzir *feedbacks* que não são focados no desenvolvimento das tarefas e na melhoria das aprendizagens.

Não é isso. Se fazes assim, não consegues (Professor 10).

Quanto à análise da adequação, verificámos que 2 professores não conseguiram observar ou interpretar a dificuldade que o aluno estava a registar, tendo produzido *feedback* que não iam ao encontro dessas dificuldades (1,1% do total de *feedbacks* identificados). Esta questão poder-se-á prender, naturalmente, com o conhecimento formal do conteúdo ou com o conhecimento prático do conteúdo, pois no caso destes dois professores, apesar de terem produzido *feedback* específico, avaliaram indevidamente as razões dos problemas que se estavam a registar.

Na dimensão 'função', verifica-se que a maioria dos *feedbacks* produzidos tiveram como função melhorar a aprendizagem (80,2% do total dos *feedbacks* identificados), quer 'corrigindo o erro' (74,8% dos *feedbacks* identificados e 100% dos professores), quer 'consciencializando o aluno do erro', promovendo a autocorreção (4,4% dos *feedbacks* identificados, produzidos por 6 professores).

No entanto, todos os professores também utilizaram o *feedback* para fazer balanços (20,8% do total dos *feedbacks*), mais 'aprovativos' (18,5%) do que 'desaprovativos' (2,3%), sobre as prestações dos alunos. Apesar de não possuímos dados suficientes para fundamentadamente nos pronunciarmos, é nossa percepção, tendo partilhado do clima da aula, de que a utilização do 'balanço aprovativo' teve como função motivar os alunos para a prática.

Episódio: um aluno que tinha apresentado muitas dificuldades consegue fazer pela primeira vez o salto [nota: ainda com muitas incorreções] e o professor diz: "X, o que tu evoluíste! Boa!" (nota de campo: a alegria do aluno foi notória e foi logo a correr para o fim da fila para poder saltar outra vez) (aula do Professor 2).

Sabendo da importância que a avaliação formativa pode ter na motivação do aluno para aprender, estes 'balanços aprovativos', apesar de não trazerem nenhum valor acrescentado no que respeita à correção do erro, produzem os

benefícios emocionais a que Stiggins (2008) se referiu (e que demos conta os capítulos iniciais) e que influenciam as crenças dos alunos sobre as suas capacidades e potenciam a aprendizagem. Colocamos mais reservas nos 'balanços desaprovativos', não se tendo conseguido compreender o motivo da sua ocorrência, na perspetiva da melhoria das aprendizagens.

Chamas a isso uma roda? (Professor 12)

Nada disso, meu amigo, estás a fazer tudo errado! (Professor 11)

Na dimensão 'forma', a maioria dos *feedbacks* identificados (61,4%) foram 'prescritivos', ou seja os professores limitaram-se a dizer como fazer, não apreciando ou descrevendo a prestação do aluno à luz dos critérios de êxito. Todos os professores produziram *feedbacks* desta forma.

A 'forma descritiva' foi utilizada por menos professores (7 professores – 58,3%). Como tivemos oportunidade de referir, há evidências (Carreiro da Costa, 1995; Marques da Costa, 1991; Quina et al., 1995; HA, 2000) de que esta forma de *feedback*, onde a prestação do aluno é descrita à luz de um conjunto de referências, mostrando descritivamente a diferença entre as duas e a forma de lá chegar, promove a melhoria na aprendizagem dos alunos. Apenas 13,2% do total de *feedbacks* identificados puderam ser incluídos nesta categoria.

A 'forma interrogativa' foi utilizada por 6 professores. Quando tivemos oportunidade de abordar a autoavaliação, no modelo de AAIA (s/d) verificamos que o questionamento direto, desde que bem orientado, promove a capacidade de reflexão dos alunos sobre a sua aprendizagem, a autoavaliação, a autorregulação e, conseqüentemente, promove aprendizagens consistentes e autónomas. Do total de *feedbacks* identificados (N=523), apenas 4,4% puderam ser incluídos nesta categoria. Se considerarmos que a avaliação formativa não pode limitar-se a estar associada ao conceito de remediação ou recuperação dos alunos, teremos de investir nesta forma de *feedback*.

Por fim, consideramos também a 'forma valorativa' que o feedback assumia. Nesta categoria foram considerados 21,0% do total dos *feedbacks* identificados e foram produzidos por todos os professores.

No que diz respeito à dimensão 'canal' foi utilizado, maioritariamente (95,2% do total de *feedbacks* identificados), o 'verbal' (por todos os professores) e o canal 'Audiovisual' com 2,3% dos *feedbacks* identificados, utilizado por 50,0% dos

professores. Como já tinha sido evidenciado por alguns investigadores na área da Educação Física (Carreiro da Costa, 1995; Marques da Costa, 1991; Quina et al., 1995) o *feedback* descritivo e áudio (no nosso caso denominado de verbal) é aquele que melhor é entendido pelos alunos.

Quanto à 'direção', o *feedback* 'individual' foi o mais utilizado, por todos os professores, tendo constituído 94,1% do total de *feedbacks* identificados.

Sabendo da importância, no âmbito da avaliação formativa, do aluno compreender o *feedback* que lhe foi proporcionado e, por outro lado, empreender uma ação que vá ao encontro desse *feedback* e o faça melhorar a sua aprendizagem, fomos verificar se os professores chamavam a si a responsabilidade de avaliar essa compreensão e a implementação dessa ação. Nesse sentido, verificámos que a maioria dos ciclos de *feedback* (40,5%) não foram completados, ou seja todos os 12 professores produziram *feedbacks*, cuja eficácia não avaliaram. Também foram contabilizados *feedbacks* (35,2% do total) onde 11 dos 12 professores (91,7%) tiveram a preocupação de completar o ciclo e avaliar se, efetivamente, o *feedback* produzido tinha cumprido o seu propósito – ajudar o aluno a melhorar a aprendizagem.

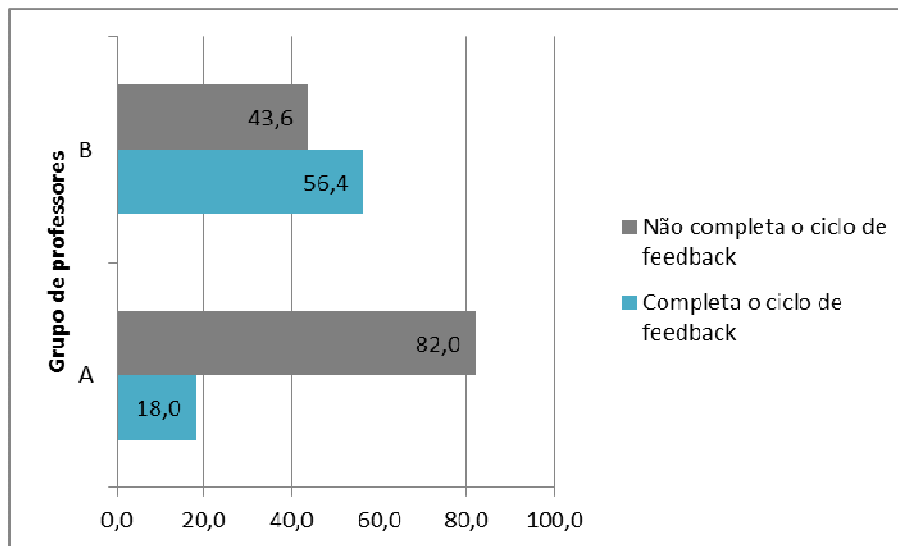
Se o propósito do *feedback* é melhorar as aprendizagens dos alunos, nenhuma análise ficaria completa se não verificássemos os seus efeitos, em função das respostas dos alunos aos *feedbacks* que iam sendo produzidos pelo seu professor, nas aulas observadas.

Assim, verificamos que 39,0% dos *feedbacks* identificados produziram melhorias na aprendizagem dos alunos, observadas estas melhorias, nas prestações subsequentes, pela correção parcial ou total do erro evidenciado pelo professor no seu *feedback*. No entanto, 36,5% dos *feedbacks* não cumpriram o seu propósito de melhorar as aprendizagens dos alunos, tendo perdido, por isso, a sua validade. Todos os professores produziram *feedbacks* válidos e não válidos, ou seja, que promoveram e que não promoveram melhorias na aprendizagem. Contudo, como pode ser observado na síntese elaborada com os resultados obtidos pela análise dos registos das observações das aulas dos 12 professores (anexo 4) há um grupo de 5 professores (42,7% do total dos professores), doravante denominado de grupo B, que, do total de *feedbacks* que produziram, conseguiram, maioritariamente, respostas positivas

na melhoria das aprendizagens dos seus alunos (numa proporção de 7/10). Em contrapartida, há um grupo de 7 professores (que doravante denominaremos de grupo A) em que a situação foi precisamente a inversa. Os *feedbacks* que produziram não conseguiram de uma forma maioritária, respostas positivas na melhoria das aprendizagens dos alunos (numa proporção de 3/10). A diferença em termos da eficácia do *feedback* foi notória entre os dois grupos, considerando eficácia, neste contexto, a correção, parcial ou total, do erro evidenciado pelo professor, na prestação subsequente, motivo que nos levou a tentar compreender esta situação.

Baseando a nossa análise, primeiramente na estatística descritiva que se pode observar no anexo 4, e partindo dos resultados obtidos na dimensão “respostas dos alunos ao *feedback*”, verifica-se que o grupo de 5 professores acima referenciado (que denominamos de grupo B) é aquele que, como pode observar-se na figura 10, revela, na maioria dos *feedbacks* que produz, mais preocupações em completar o ciclo de *feedback* (numa proporção de 4/10).

Figura 10 – Ciclo de *feedback* – resultados (percentagem) obtidos pelo grupo A e grupo B



Apesar da importância de completar o ciclo de *feedback*, verificando-se dessa forma se está, ou não, a cumprir o seu propósito, o completar do ciclo de *feedback* não parece explicar, totalmente, a diferença entre os dois grupos de

professores no tipo de ‘respostas dos alunos aos seus *feedbacks*’. Inclusivamente, como pode ser observado na tabela 21, há alunos que corrigem os seus erros, mesmo no caso do ciclo de *feedback* não ter sido completado. Na tabela 21, também pode observar-se a situação inversa: mesmo que o professor tenha tido a preocupação de completar o ciclo de *feedback*, há alunos que não conseguem corrigir o erro identificado, nas prestações subsequentes.

Tabela 21 – Distribuição dos resultados por associação da variável ‘Ciclo do *feedback*’ e ‘respostas dos alunos’

Ciclo do FB	Respostas dos alunos			
	Melhorou		Não melhorou	
	Frequência absoluta	%	Frequência absoluta	%
Completa ciclo do FB	131	64,2	52	27,5
Não completa ciclo do FB	73	35,8	137	72,5
TOTAL	204	100,0	189	100,0

Uma vez que tínhamos um N=523, fomos verificar quais as dimensões do *feedback* que poderíamos associar, de uma forma significativa, às ‘respostas dos alunos’ ao *feedback* produzido pelos seus professores (melhorou e não melhorou). Fomos, então, verificar através da classificação automática (*Clusters analysis*) quais as dimensões do *feedback* que se relacionavam, significativamente, com o facto de os alunos terem melhorado, ou não, a seu desempenho após o *feedback* (anexo 7).

No quadro 7, sintetizam-se as dimensões do *feedback* que se relacionam, significativamente, com o estado da variável ‘respostas dos alunos’ (anexo 7).

Quadro 7 – Características do *feedback* (Dimensões) significativas apuradas pelo estado da variável ‘respostas dos alunos’.

Melhorou	Não melhorou
<i>Feedback</i> específico e adequado	<i>Feedback</i> específico e adequado
Forma FB interrogativa e descritiva	Forma FB prescritiva
Função FB – melhoria (correção e consciencialização)	Função FB – melhoria (apenas correção)
Ciclo FB completo	Ciclo FB incompleto
Direção FB individual	

($p < .05$)

Como podemos verificar no quadro 7, a especificidade e adequação do *feedback* é comum aos dois estados da variável. Não é, portanto, pela via da especificidade que poderemos explicar a diferença nas melhorias dos desempenhos dos alunos. As dimensões que parecem ter uma maior relação com o facto de os alunos terem melhorado o seu desempenho foram: a forma do *feedback* (descritiva e interrogativa vs prescritiva); a função de ‘melhorar’, consciencializando os alunos dos seus erros, vs função de ‘melhorar’ corrigindo os erros; e, como tínhamos visto atrás, o completar o ciclo do *feedback* vs não completar o ciclo do *feedback*. Os alunos que melhoraram também se caracterizam por terem usufruído de *feedback* individual.

Continuamos a nossa pretensão de analisar, com base nos resultados obtidos nas observações das aulas, diferenças entre os dois grupos de professores que esboçamos anteriormente. Recorremos novamente à classificação automática, de forma a determinar relações significativas entre as variáveis criadas em função da análise indutiva das observações das aulas e os dois grupos de professores (anexo 8).

Como se pode observar no quadro 8, o grupo B utiliza a forma interrogativa no seu *feedback*. Apesar de pouco frequente, esta forma de *feedback* parece ser uma característica, quase exclusiva deste grupo de professores (há apenas um professor do grupo A que num único *feedback* utiliza esta forma, os restantes 22 *feedbacks* com esta forma foram utilizados pelos professores do grupo B). Concomitantemente, é também o grupo B que utiliza o *feedback* com função de

consciencializar para o erro e não apenas com a função de o corrigir (anexos 5 e 8).

No que respeita ao tipo de estratégias de avaliação formativa, verifica-se também que o grupo B utiliza o questionamento direto enquanto grupo A não utiliza essa estratégia (com exceção do professor já referenciado na análise da forma do *feedback*).

Quadro 8 – Características emergentes do grupo A e B, após análise indutiva dos registos das observações das aulas e classificação automática (anexo 9)

Grupo A (N=7) (professores 1, 3, 4, 10, 11, 12, 22)	Grupo B (N=5) (professores 2, 7, 13, 15, 23)
Explicita aos alunos apenas as tarefas a realizar	Explicita aos alunos os objetivos da aula e as tarefas a realizar
Organiza os alunos em função do género e de forma circunstancial.	Organiza os alunos em função do nível de desempenho.
Não utiliza questionamento direto	Utiliza questionamento direto e avaliação inter pares
Não utiliza a forma interrogativa no seu <i>feedback</i>	Utiliza a forma interrogativa no <i>feedback</i>
Utiliza a forma prescritiva e valorativa no <i>feedback</i>	Utiliza a forma descritiva no <i>feedback</i> , para além da prescritiva e valorativa
Utiliza a função “balanço desaprovativo” no seu <i>feedback</i>	Não utiliza a função “balanço desaprovativo” no seu <i>feedback</i>
A função “consciencializar o aluno do seu erro” não está presente no <i>feedback</i> produzido	A função “consciencializar o aluno do seu erro” está presente no <i>feedback</i> produzido
Respostas dos alunos ao <i>feedback</i> – 3/10 melhoram a aprendizagem	Respostas dos alunos ao <i>feedback</i> – 7/10 melhoram a aprendizagem
Completa ciclo de <i>feedback</i> 1/10	Completa o ciclo de <i>feedback</i> 4/10

($p < .05$)

São também os professores do grupo B que mostraram a preocupação de explicitar, no início da aula, os objetivos da aula (todos os professores do grupo B) e verificar a sua compreensão por parte dos alunos (3 dos 5 professores do grupo B).

8.2.1.4 Depois da aula

Depois de cada uma das aulas inquirimos os professores, através de uma entrevista, no sentido de recolhermos informações sobre a sua perceção em relação à concretização dos objetivos definidos para a sua aula, sobre os alunos que, na sua opinião, revelaram mais dificuldades e sobre as suas intenções em relação à (re)orientação do ensino desses alunos nas próximas aulas. Quisemos verificar o tipo de informações que o professor recolheu na aula que lhe permitissem, no âmbito da avaliação formativa, (re)orientar o ensino e regular as aprendizagens desses alunos.

A nossa pretensão revelava-se, à partida, complicada por dois motivos essenciais: primeiro porque os professores na entrevista prévia à aula não conseguiram, na sua maioria, definir objetivos claros e passíveis de (auto)verificação, facto que gerava poucas expectativas quanto à sua possibilidade de conseguir avaliar a concretização desses objetivos; segundo, porque os professores, apesar de terem previsto algumas dificuldades de concretização por parte de alunos, não demonstraram durante a aula, na sua maioria, ações de diferenciação curricular e/ou pedagógicas que consubstanciassem essas preocupações, facto que motivava dúvidas quanto ao comprometimento do professor nesse sentido, em aulas futuras. No entanto, providos da expectativa de que os professores poderiam não ter conseguido expressar os objetivos de forma clara, mas que tinham intenções formativas para a aula, prosseguimos na nossa pretensão.

Na tabela 22³¹, é possível observar que, nas 36 aulas observadas, a maioria dos professores (63,9% das unidades de registo e do total de aulas), quando foi colocada a questão ‘Cumpriu os objetivos que tinha definido para esta aula?’, referiu que os tinha conseguido concretizar (“Sim, totalmente” - Professor 10).

³¹ A maioria das dimensões e categorias encontradas pela análise indutiva das respostas dos professores na entrevista pós-aula, pela sua clareza, dispensam justificação. Contudo, sempre que se considerar oportuno ilustraremos, com excertos das entrevistas, para uma melhor clarificação e para matizar os números apresentados.

Tabela 22 – Entrevista pós-aula (resultados obtidos pela análise indutiva das respostas dos 12 professores às questões aplicadas por entrevista)

Dimensão	Categorias	Unidades de registo		Professores na categoria	
		Frequência absoluta	%	Frequência absoluta	%/categoria
Ações a empreender para resolver dificuldades	Reforçar o <i>feedback</i>	2	5,4	2	16,7
	Diversificar/diferenciar estratégias	5	13,5	2	16,7
	Reforçar conteúdos	2	5,4	2	16,7
	Reforçar situações de prática específica	4	10,8	3	25,0
	Aumentar o tempo de prática	19	51,4	10	83,3
	Outras ou responde evasivamente	5	13,5	4	33,3
Motivos apontados para as dificuldades apresentadas pelos alunos	Falta de concentração	4	10,3	2	16,7
	Falta de empenhamento ou motivação	5	12,8	3	25,0
	Ritmos de aprendizagem diferentes	12	30,8	6	50,0
	Problemas de indisciplina	2	5,1	1	8,3
	Falta de vivências motoras ou pré-requisitos	14	35,9	6	50,0
	Outros	2	5,1	1	8,3
Nomeação dos alunos que revelaram dificuldades	Generaliza	16	41,0	9	75,0
	Refere o género	11	28,2	7	58,3
	Nomeia, mas sem explicar as razões	3	7,7	1	8,3
	Nomeia explicando as razões	9	23,1	6	50,0
Referência para justificação da concretização dos objetivos	A aprendizagem dos alunos	22	61,1	10	83,3
	A concretização das tarefas (matérias) planeadas	13	36,1	6	50,0
Concretização de objetivos da aula	Sim, parcialmente	10	27,8	5	41,7
	Sim	23	63,9	9	75,0
	Não	3	8,3	3	25,0
TOTAL		187	100,0		

No entanto, a resposta de 3 professores foi negativa para a mesma questão e 5 professores, em 10 das aulas observadas, consideraram que apenas conseguiram cumprir parcialmente os objetivos definidos.

O objetivo da aula era que os alunos conseguissem fazer a técnica de tesoura. Como alguns alunos ainda não conseguiram chegar lá, acho que não consegui atingir totalmente os objetivos (Professor 2).

A resposta a esta primeira questão parece estar intimamente relacionada com a justificação apresentada pelos professores para o facto de afirmarem que concretizaram, ou não, os objetivos.

Seis dos 9 professores que afirmaram que concretizaram os objetivos justificaram a sua convicção com o facto de terem conseguido concretizar as tarefas (matérias) a que se tinham proposto.

Sim, fiz tudo que queria: ginástica no solo, minitrampolim e trave (Professor 22).

Sim, totalmente. Fiz a corrida resistência e o jogo de andebol como eu tinha previsto (Professor 12).

Pelo contrário, os professores que consideraram que ou não cumpriram os objetivos ou os cumpriram apenas parcialmente justificaram a sua resposta com o facto de os alunos não terem conseguido ainda aprender aquilo a que se propuseram.

Mais ou menos. Há ainda alguns alunos que não conseguiram desmarcar-se, mas já vi melhorias em relação às aulas anteriores o que é positivo (Professor 15).

Sim, com alguns alunos, a maior parte, mas ainda há alunos que mostram dificuldades no passe e corte e com esses ainda não consegui atingir os objetivos (Professor 13).

Quando inquirimos os professores sobre os alunos que tinham revelado mais dificuldades durante a aula, a maioria dos professores (75%) em 41,0% das aulas não conseguiu dar uma resposta concreta a esta questão, tecendo generalizações difusas e não nomeando qualquer aluno em particular.

Os que tiveram dificuldade? Sabes, eles já estão a fazer muito melhor, já não têm as dificuldades iniciais, mas claro há sempre alguns com dificuldades e vai sempre haver porque no 2º ciclo não aprenderam o que deviam ter aprendido e depois já se sabe.

(Professor 10)

Esta questão já tinha sido abordada no subcapítulo 8.2.1.2 (Antes da aula) quando apresentamos os resultados da entrevista prévia às aulas. Já nessa entrevista estes professores tinham evidenciado dificuldades em nomear alunos que, na sua opinião, poderiam revelar dificuldades na aula. No entanto, 7 professores (em 12 aulas) conseguiram nomear os alunos que apresentaram mais dificuldades e 6 deles conseguiram, inclusivamente, discriminar as dificuldades apresentadas e os motivos que as geraram.

Como eu estive fundamentalmente nos saltos a ajudar, verifiquei que foi o X e a Y que ainda não conseguem elevar a bacia e equilibrar-se, mas apesar de tudo conseguiram melhorar muito porque na aula passada não conseguiam fazer a chamada com os dois pés.

(Professor 15)

O género foi utilizado por 7 professores (em 11 aulas) para identificar o grupo que revelou mais dificuldades.

As raparigas, claro. Os rapazes, a maior parte deles, pelo menos, vai fazendo e percebem mais o jogo (Professor 12).

No futebol as miúdas têm mais dificuldades porque têm falta de vivências dessa modalidade (Professor 3).

Quando inquiridos sobre os motivos das dificuldades apresentadas pelos alunos os professores que se tinham referido ao género apontaram, maioritariamente, a 'falta de vivências motoras e de pré-requisitos' (35,9% das unidades de registo). Os professores que tinham nomeado os alunos e as suas dificuldades específicas referiram-se aos 'ritmos de aprendizagem' desses alunos (30,8% das unidades de registo) porque consideraram que eles precisariam de mais tempo do que os seus colegas para conseguirem desenvolver essas competências.

Sabes, eles precisam de mais tempo do que os outros para conseguirem, mas vão lá chegar. Tenho a certeza! (Professor 15).

Eles só precisam de mais um bocadinho de tempo. Eles chegam lá! (Professor 23).

A 'falta de empenhamento e motivação' foi referida por 3 professores e a 'falta de concentração' foi um dos motivos apontados por 2 professores.

A questão das ações que o professor pretende empreender para resolver dificuldades dos seus alunos era essencial para podermos perspetivar o propósito, no âmbito da avaliação formativa. Nesse sentido, inquirimos os

professores sobre essas intenções. A maioria das unidades de registo (51,4%) apontam o 'aumento do tempo de prática' como a estratégia a implementar. Os professores que tinham apontado o 'ritmo de aprendizagem' como um dos motivos das dificuldades dos seus alunos referiram-se ao 'aumento o tempo de prática' como a estratégia a implementar.

Tenho de lhes mais tempo já nas próximas duas aulas para eles conseguirem chegar lá. Vou colocá-los num grupo de trabalho a fazer isso e eu vou lá estar para ver todos os pormenores. Eles vão lá chegar, não tenhas dúvidas. Mas, o importante agora é que eles tenham consciência das suas dificuldades e principalmente do modo como as podem ultrapassar. Assim, sentem-se muito mais motivados e têm um objetivo a alcançar.

(Professor 2)

Outros professores referiram-se também ao 'aumento o tempo de prática', mas de uma forma menos projetiva e concreta.

Vou continuar a insistir com eles, e talvez dar-lhes mais tempo. Eles têm de trabalhar muito mais. Mas sabes recuperar um ciclo inteiro [referia-se ao 2º ciclo] é muito mais difícil do que aprenderem na altura certa (Professor 10).

Três professores projetaram reforçar algumas 'situações específicas' (10,8% das unidades de registo).

Vou fazer mais situações de jogo reduzido para elas aplicarem o que estiveram a fazer hoje aqui (Professor 3).

No subcapítulo anterior, identificamos 2 grupos de professores (que denominamos de grupo A e B) com base nos resultados obtidos nas análises indutivas dos registos das observações das aulas e também através da classificação automática (quadro 8 e anexo 8).

Resgataremos agora esses dois grupos, que caracterizámos então pelas suas práticas da avaliação formativa na sala de aula, para agora os descrevermos à luz dos resultados obtidos na entrevista pós-aula, em paralelo com os resultados obtidos na entrevista prévia (quadro 9).

Como pode ser observado no quadro 9, continua a ser o grupo B, constituído por 5 professores, que na entrevista pós-aula considerou que não tinha concretizado ou tinha apenas concretizado parcialmente os objetivos da aula, justificando a sua afirmação com o facto de alguns alunos ainda revelarem dificuldades na sua aprendizagem. O discurso destes professores continua a focar-se na aprendizagem dos alunos, situação que já tinha sido observada e

apresentada aquando da análise da entrevista prévia à aula, quando definiram objetivos para a aula, e agora na entrevista pós-aula quando avaliam a concretização desses objetivos.

Apresentamos no quadro 9 uma síntese das características de cada um dos grupos (A e B), características interpretadas nas observações das suas aulas e nas entrevistas pré e pós-aula.

Quadro 9 - Características emergentes do grupo A e B, após análise indutiva dos registos das observações das aulas (quadro 8) e das entrevistas antes e após a aula.

	Grupo A (N=7 professores)	Grupo B (N=5 professores)
Antes da aula	Explicita objetivos com foco na tarefa ou matéria. Não nomeia particularmente os alunos que irão ter dificuldades na aula. Referencia o género.	Explicita objetivos com foco na aprendizagem dos alunos. Nomeia particularmente os alunos que irão ter dificuldades na aula.
As aulas	Explicita aos alunos apenas as tarefas a realizar.	Explicita aos alunos os objetivos da aula e as tarefas a realizar.
	Organiza os alunos por género ou de forma circunstancial.	Organiza os alunos por nível de desempenho ou de forma circunstancial.
	Não utiliza questionamento direto.	Utiliza questionamento direto e avaliação interpares.
	Não utiliza a forma interrogativa no seu <i>feedback</i> .	Utiliza a forma interrogativa no <i>feedback</i> .
	Utiliza a forma prescritiva e valorativa no <i>feedback</i> .	Utiliza a forma descritiva no <i>feedback</i> , para além da prescritiva e valorativa.
	Utiliza a função “balanço desaprovativo” no seu <i>feedback</i> . A função “consciencializar o aluno do seu erro” não está presente no <i>feedback</i> produzido.	Não utiliza a função “balanço desaprovativo” no seu <i>feedback</i> . A função “consciencializar o aluno do seu erro” está presente no <i>feedback</i> produzido.
Respostas dos alunos ao <i>feedback</i> – 3/10 melhoram a aprendizagem. Completa ciclo de <i>feedback</i> 1/10	Respostas dos alunos ao <i>feedback</i> – 7/10 melhoram a aprendizagem. Completa o ciclo de <i>feedback</i> 4/10	
	Diz que concretizou todos os objetivos da aula	Diz que não concretizou ou concretizou apenas parcialmente os objetivos da aula.
Após a aula	Justifica com a realização plena das tarefas/matéria previstas.	Justifica com a aprendizagem dos alunos
	Não nomeia particularmente alunos com dificuldades, generalizando ou referindo-se ao género.	Nomeia particularmente alunos com dificuldades na aula, explicando os motivos dessas dificuldades.
	Aponta a falta de pré-requisitos e vivências motoras como razão para as dificuldades dos alunos.	Aponta os ritmos particulares de aprendizagem como razão para as dificuldades dos alunos, motivo pelo qual irá proporcionar mais tempo de prática a esses alunos.

Parece ser também característica do grupo B, constituído por 5 professores, o facto de ter conseguido discriminar nominalmente os alunos que, na sua

opinião, iriam ter mais dificuldades na aula e aqueles que efetivamente registaram mais dificuldades. Para além de discriminarem nominalmente esses alunos, apresentaram um conjunto específico de dificuldades para justificar essa nomeação.

Pelo contrário, o grupo A, constituído por 7 professores, definiu os objetivos para a sua aula, maioritariamente com foco na tarefa ou matéria, e não discriminou nominalmente os alunos que iriam ter dificuldades na aula ou que efetivamente as tiveram. Baseou-se também no cumprimento das tarefas que tinha previsto para a sua aula para justificar o facto de, na sua opinião, ter cumprido totalmente os objetivos definidos.

Há ainda características do grupo B que gostaríamos de salientar, cuja constatação decorreu da análise das entrevistas destes professores e da forma como persistem no trabalho com os alunos, nas suas aulas, e que se pode resumir em poucas palavras: atitude positiva perante o erro, persistência e abordagem flexível. De facto estes professores, quando discriminaram as dificuldades dos seus alunos estavam sempre a salientar que “eles chegam lá!” (professor 15, professor 2 e professor 23) e durante as aulas insistiram com eles, motivando-os para a resolução dos seus problemas de aprendizagem. Foram reformulando permanentemente a sua abordagem, procurando avaliar se o *feedback* tinha sido compreendido e, quando verificaram que tal não acontecia, flexibilizavam e individualizavam o discurso, reformulando o *feedback* até verem melhorias efetivas. Foi este foco na aprendizagem, demonstrado pela sua persistência, pela sua capacidade de identificar os fatores críticos na aprendizagem e pelo tipo de soluções que propõem a cada aluno de forma particular, que mais caracterizou este grupo de professores.

Eu nunca estou calada nas aulas, estou sempre a falar com eles. “Olha-me essas pernas, já te disse que são esticadas”. Aliás, eles têm de perceber que nunca estão sozinhos. Eu faço um esforço para que eles nunca estejam sozinhos e para sentirem a minha presença. E os miúdos se sentirem que o professor está mesmo interessado na evolução deles como dizia no outro dia uma aluna minha “eu não gostava de correr, mas a professora nunca desiste de nós” e eu fiquei com aquela na cabeça e no outro dia até falei com eles sobre isso a propósito dos alunos que tinham tido negativa e disse-lhes “eu não vou mesmo desistir de vocês”. Mas a contrapartida é que eles têm de dar o melhor deles, o que têm e o que não têm.

(Professor 15)

8.3 Coerência entre os discursos e as práticas dos professores (triangulação dos dados).

Apresentamos, no capítulo 8.1 os resultados da análise aos discursos dos 32 professores, que constituíram a nossa amostra inicial, e ficámos a conhecer o que pensam e o que dizem que fazem os professores de Educação Física em relação à avaliação formativa. No capítulo 8.2 apresentamos os resultados da análise dos registos das observações das aulas dos 12 professores, que constituíram a nossa segunda amostra, tendo ficado a conhecer o que fazem e como aplicam a avaliação formativa nas suas aulas.

No presente capítulo iremos apresentar os resultados decorrentes do emparelhamento dos discursos com as práticas.

Vários autores estudaram já as inconsistências entre os discursos e as práticas nos professores (e.g. Matanin & Tannehill³², 1994; Boavida, 1996; Barreira, 2001; Ferreira, 2003; Santos, 2003; Marshall & Drummond, 2006; Dixon et al., 2011), tendo concluído que nem sempre a retórica dos professores é consentânea com as suas práticas. Contudo, consideramos pertinente determinar se, no âmbito da avaliação formativa, os professores de Educação Física, que constituíram a nossa segunda amostra e de quem observamos as aulas, também registam as inconsistências entre os discursos e as práticas, já salientadas pelos investigadores em outras áreas disciplinares.

Como foi referido no capítulo “metodologia”, selecionamos 12 professores para observarmos as suas aulas, que, segundo as respostas produzidas na primeira entrevista, pareciam ter um discurso mais formativo e menos formativo. Nesse sentido, após analisarmos qualitativamente os discursos dos 32 professores que constituíram a nossa primeira amostra, utilizamos vários critérios que, intersetados, nos permitiram selecionar 12 professores (6 com um discurso mais formativo e 6 com um discurso menos formativo). Os critérios que utilizamos para a seleção dos professores foram, numa primeira fase:

³² Ressalve-se que Matanin & Tannehill (1994) analisaram as inconsistências entre os discursos e as práticas dos professores de Educação Física, mas em relação à avaliação sumativa.

1. O modo como os professores responderam à questão “com que propósito avalia?” (questão colocada antes das questões dirigidas para a avaliação formativa) - Era relevante para a nossa pretensão verificar se o professor focava propósitos formativos ou propósitos sumativos (tabela 4).
2. Se o professor referia que diferenciava o ensino. Esta questão revelava-se importante para verificar ou confirmar se os professores que diziam utilizar a avaliação com o propósito de orientar o ensino, afirmavam também que o diferenciavam, curricular ou pedagogicamente, dando pertinência ao propósito assinalado.
3. O propósito com que o professor dizia utilizar a avaliação formativa, confirmando os propósitos formativos, apontados anteriormente, aquando da resposta à primeira questão da entrevista (com que propósito avalia?).
4. As características que o professor associava à avaliação formativa – Consideramos relevante verificar se o professor associava à avaliação formativa fundamentalmente o momento em que é aplicada ou se, pelo contrário, considerava que ela se distingue da avaliação sumativa pelo facto de ter um propósito diferente e proporcionar informação sobre “os novos passos da aprendizagem” na perspetiva da regulação das aprendizagens, para além de permitir orientar o ensino.
5. Verificar que tipo de estratégias de avaliação formativa diz utilizar, se se referiu apenas ao feedback ou se, pelo contrário falou também da “explicitação de objetivos e critérios aos alunos”, da necessidade de envolver e responsabilizar os alunos através da “avaliação interpares”³³, da “avaliação inicial” e da criação de grupos de nível.

Estes 5 critérios permitiram-nos selecionar 8 professores com discursos mais formativos e 11 professores com discursos menos formativos, facto que nos permitiu apurar a seleção. Nesse sentido, analisamos então particularidades dos seus discursos e o discurso na sua globalidade, onde pudemos interpretar uma atitude profissional reflexiva com foco na aprendizagem dos alunos ou, em contrapartida, o desinvestimento ou desencanto em relação à atividade

³³ Era nossa pretensão incluir também a autoavaliação, mas a maioria dos professores que se referiram, diretamente, à autoavaliação interpretaram-na como a avaliação que realizam no final do período onde discutem com os alunos as suas classificações e o trabalho desenvolvido durante esse período (tabela 8).

profissional, ao ensino e às aprendizagens em Educação Física e ainda determinadas concepções de Educação Física que se pudessem considerar claramente à margem da concepção de Educação Física onde os programas de Educação Física se alicerçam.

A avaliação formativa é fundamental para quem trabalha com consciência profissional e está permanentemente a refletir e a ver se os miúdos estão a aprender ou não (Professor 15)

Eles são muitos e o tempo é pouco. Os 45' são para aí 25', para além das interrupções devido à falta de concentração dos miúdos. Eles não nos ouvem, nós estamos a trabalhar, mas eles estão a olhar para ali e para ali. O período de concentração deles é muito fraco. Até adotei a seguinte estratégia: falo muito pouco, falo no princípio, falo no fim, mais nada. Não vale a pena.

(Professor 18).

Na minha opinião, no 3º ciclo e no secundário, não devia haver Educação Física, mas sim atividade física ou desporto (Professor 17).

Com os 12 professores selecionados³⁴ fomos, então, observar as suas aulas.

Como é possível observar no quadro 9, na apresentação dos resultados obtidos pela análise dos registos das observações das aulas, conseguimos agrupar os professores em dois grupos (A e B) de acordo com as suas características de prática, no que respeita à avaliação formativa. É fácil constatar, pelo N apresentado no quadro 9, que um grupo é constituído por 7 professores (grupo A com práticas menos formativas) e o outro grupo incluiu apenas 5 professores (grupo B com práticas mais formativas). Como tínhamos selecionado 6 professores com discursos mais formativos e 6 professores com discursos menos formativos, é perceptível que há pelo menos um professor cujas práticas não foram consentâneas com os seus discursos.

Efetivamente, o professor 11, com base nos critérios aplicados para a seleção foi integrado no grupo de professores com discursos mais formativos. Contudo, as suas práticas em aula foram caracterizadas de forma a incluí-lo no grupo A (com características que denunciam práticas pouco formativas). Este facto permite-nos desde logo reforçar as evidências de outros investigadores (e.g. Barreira, 2001; Boavida, 1996; Dixon et al., 2011; Ferreira, 2003; Matanin &

³⁴ Seis professores com discursos mais formativos (professores 2, 7, 11, 13, 15 e 23) e 6 professores com discursos menos formativos (professores 1, 3, 4, 10, 12, 22).

Tannehill, 1994; Marshall & Drummond, 2006; Santos, 2003), que os discursos dos professores de Educação Física nem sempre são consentâneos com as suas práticas, observados agora no âmbito da avaliação formativa.

Apesar de termos observado, de uma forma mais relevante, evidências desta incoerência no professor 11, não foi só neste professor que observamos inconsistências entre os discursos e as práticas.

Como tivemos oportunidade de referir, observamos as 3 aulas de cada professor com um intervalo máximo de 3 semanas. Com exceção de um registo de diferenciação curricular, por nível de desempenho, numa aula de ginástica de solo (alunos a trabalharem o nível introdução ou nível elementar na ginástica de solo), de alguns episódios de organização de jogos coletivos com grupos homogêneos, com indicação de um aluno por grupo com funções de agente de ensino, e de algumas progressões pedagógicas na área da ginástica de solo e ginástica de aparelhos, não observamos quaisquer outros indícios de diferenciação curricular/pedagógica, mesmo nos professores que nos tinham referido que organizam os grupos por nível de desempenho. Registamos, inclusivamente um caso de um professor que nos tinha informado, aquando da primeira entrevista, que tinha feito um plano curricular especial para um aluno que estaria no nível avançado de uma matéria, mas nas aulas que tivemos oportunidade de observar onde foi trabalhada essa matéria esse aluno fez exatamente as mesmas tarefas, e com mesmo nível de exigência, dos demais colegas.

Os 5 professores do grupo B disseram-nos que fazem avaliação inicial no início do ano com o objetivo de criar grupos de nível de desempenho e orientar o ensino, de forma diferenciada e de acordo com as efetivas necessidades desses alunos. Efetivamente, tivemos oportunidade de observar na aula que esses grupos estão formados e que os alunos têm deles conhecimento. Contudo, não foram observadas nas aulas ações concretas e coerentes que consubstanciassem essas intenções. Com exceção dos casos de diferenciação acima referidos, todos os alunos fizeram exatamente as mesmas tarefas, trabalharam as mesmas matérias com o mesmo nível de especificação. E o nível, com algumas exceções pontuais, foi estabelecido por baixo (nível

introdução)³⁵. Esta situação foi reveladora de inconsistências entre os discursos e as práticas dos professores. Se os professores dizem realizar a avaliação inicial com o propósito de formar grupos de nível com o objetivo de diferenciar o currículo, na prática essa diferenciação curricular não foi observada. Os alunos do nível elementar tiveram de concretizar os mesmos objetivos dos demais colegas. Não foram equacionadas para estes alunos tarefas e objetivos desafiantes, compatíveis com o seu nível de desempenho. Esta questão poderá estar relacionada com o tipo de organização privilegiada. As aulas foram na sua grande maioria organizadas em circuito, rodando os alunos pelas várias estações não tendo sido planejadas tarefas diferenciadas para estes alunos.

Também em relação à autoavaliação observamos algumas inconsistências entre os discursos e as práticas.

Os professores, apesar de não falarem, de uma forma deliberada e direta, da autoavaliação e poderem ter uma concepção de autoavaliação que, como tivemos oportunidade de constatar, parecem associar à aula realizada nos finais dos períodos, onde realizam um balanço sobre o trabalho desenvolvido, os professores do grupo B utilizam nas suas aulas o questionamento e o *feedback* para consciencializar os alunos dos seus erros e a explicitação dos objetivos e critérios que permitirão apreciar a sua concretização. Estas são, como tivemos oportunidade de referir (capítulo 4.3), estratégias que podem ser usadas pelo professor para potenciar e 'treinar' a autoavaliação e a autorregulação, autonomizando os alunos em relação à gestão da sua aprendizagem.

A questão poder-se-á colocar na intencionalidade com que são usadas estas estratégias que, mesmo de forma não deliberada, desenvolvem a autoavaliação.

Essas práticas parecem estar mais sustentadas na forma reflexiva como o professor está no ensino, focando-o na aprendizagem consciente dos seus alunos, do que propriamente na ação deliberada de potenciar a autoavaliação ou a autorregulação.

³⁵ c.f. Programas de Educação Física.

8.4 O que dizem os alunos?

No sentido de explorarmos o modo como os alunos percebem a sua aprendizagem na aula e na disciplina de Educação Física e a forma e referências a que recorrem quando se autoavaliam, analisamos os discursos de 134 alunos, recolhidos através de uma entrevista (anexo 2), aplicada após cada uma das aulas observadas. Estes discursos foram, posteriormente alvo de tratamento e análise indutiva, de acordo com os procedimentos descritos no capítulo 'metodologia'. Como foi referido anteriormente, os critérios fundamentais que serviram de referência para a seleção dos alunos foram: o género; o sucesso/insucesso registado na disciplina, observado por via da última classificação obtida e também pelo testemunho do professor em relação às dificuldades que os alunos apresentavam na disciplina; terem tido a oportunidade de, durante a aula, usufruir de *feedback*, por parte dos seus professores.

Como se poderá observar no subcapítulo 8.4.1, apresentamos primeiramente a análise das percepções dos alunos sobre: as aprendizagens, desenvolvidas em contexto de aula e na disciplina de Educação Física; as percepções das aprendizagens por via do *feedback* dos seus professores; as percepções das aprendizagens por via das intervenções dos pares.

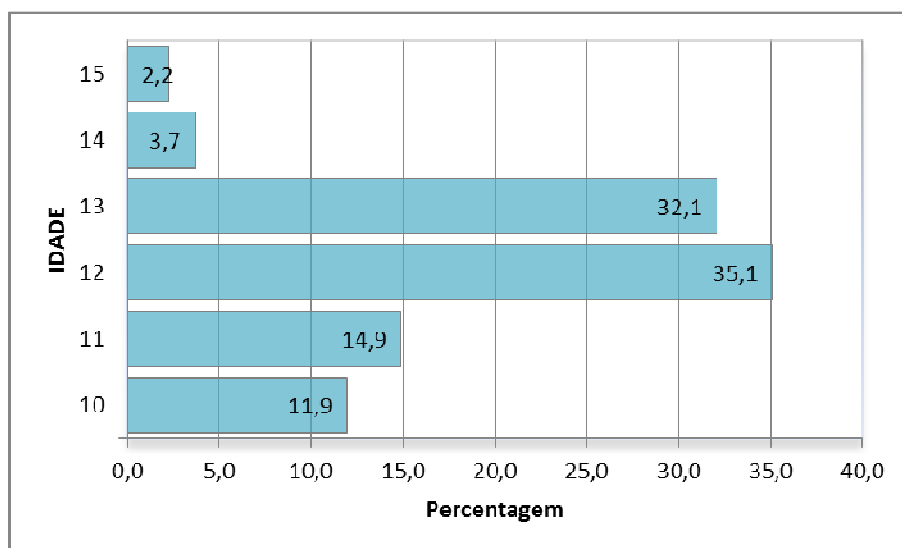
Posteriormente, no subcapítulo 8.4.2., são apresentados os resultados obtidos pela comparação dos discursos dos alunos que registaram sucesso e dos que registaram insucesso na disciplina de Educação Física.

Por último, no subcapítulo 8.5, analisaremos as relações entre os discursos dos alunos e as práticas dos seus professores, apresentadas anteriormente no capítulo 8.2, através da triangulação dos dados.

8.4.1 Análise dos discursos dos alunos sobre as aprendizagens desenvolvidas na aula

Como foi referido, foram entrevistados 134 alunos, do 5º ao 8º ano de escolaridade. A idade dos alunos variou entre os 10 anos e os 15 anos (média 12,07). Na figura 11, pode observar-se a distribuição relativa das idades dos alunos entrevistados.

Figura 11 – Percentagem dos alunos entrevistados por idade



Ao contrário do que Koekoek et al. (2009) referiram acerca da qualidade dos discursos dos alunos destas idades, observamos que as respostas destes às questões colocadas foram muito claras e serviram o propósito do estudo. Verificou-se, no entanto, uma situação que se revela pertinente salientar. Quando não têm uma resposta imediata para fornecer, que normalmente é articulada de forma concisa e clara, os alunos preferem dizer que não sabem. O ‘não sei’, neste contexto, não pode portanto ser associado apenas ao facto do aluno não ter efetivamente uma noção sobre o assunto, mas poderá ter a ver com alguma incapacidade para articular, de forma concisa e clara, o seu pensamento. Foi o que investigamos com alguns alunos que nos responderam ‘não sei’. Questionamos os alunos sobre esse ‘não sei’ e obtivemos respostas denunciadoras desse pressuposto.

Eu sei, mas não sei dizer...

Não, eu disse “não sei” porque não sei para dizer.

No sentido de evitar respostas de “não sei”, colocamos várias questões que abordavam, de forma diferente, a informação a recolher. Por exemplo, na primeira questão inquirimos os alunos sobre “o que aprendeste na aula de hoje?”. Na segunda questão, abordamos a mesma informação – aprendizagens perfeccionadas – pela negativa (“O que deverias ter aprendido hoje que ainda não conseguiste aprender?”). Esta estratégia revelou-se produtiva porque os alunos que tinham respondido ‘não sei’ na primeira questão, quando abordados de forma diferente, com a segunda questão, produziram respostas mais específicas. Este facto também foi demonstrativo de que quando os alunos referem que não sabem, não quer dizer que efetivamente não saibam.

Apresentamos nos subcapítulos seguintes os resultados obtidos pela análise qualitativa dos discursos, incluindo também a análise com base na estatística descritiva e, sempre que viável, utilizaremos outras técnicas estatísticas, de forma a estabelecer relações entre as variáveis encontradas pela análise indutiva e as variáveis independentes género e sucesso/insucesso.

8.4.1.1 Perceção sobre a aprendizagem e autoavaliação

A autoavaliação é sobre o que se aprende e também sobre a forma como se aprende (AAIA, s/d). E foi no sentido de explorarmos estas duas vertentes que colocamos aos alunos um conjunto de questões (anexo 2).

As primeiras questões foram relativas às aprendizagens que eventualmente os alunos consideraram ter desenvolvido na aula que acabara de acontecer.

Da análise indutiva das respostas dos alunos à primeira questão ‘O que aprendeste na aula de hoje?’ emergiram algumas categorias que passamos a justificar.

‘Tarefas ou matérias’ – sempre que os alunos se referiram a uma matéria ou tarefa específica.

Hoje, aprendi a jogar o sobe e desce (voleibol).

Aprendi o basquetebol e a ginástica.

‘Desempenhos específicos’ – sempre que os alunos se referiram a um ou vários desempenhos (produtos) específicos dentro de uma ou várias matérias.

Aprendi o pino com a cabeça e o salto de eixo.

Acho que aprendi o pino de cabeça, nas cambalhotas é que ainda não consegui.

Sim, foi as partidas nas corridas.

‘Componentes críticas’ – sempre que os alunos se referiram às componentes críticas de um determinado desempenho.

Sim, hoje aprendi que se ficar de pé é mais fácil acabar o salto e não cair.

Aprendi que fazia o salto muito depois do sítio onde devia fazer e que devo fazer mais para este lado para ter tempo (nota: referia-se ao facto de estar a fazer a chamada no salto em altura em cima do 2º poste).

Eu já sabia quase tudo, mas quando o professor me disse para fazer o passe assim (mostra) eu realmente não estava a fazer.

‘Nada’ – sempre que os alunos afirmaram que na aula não aprenderam nada.

Não aprendi nada, porque não consigo.

Já sabia tudo, não aprendi nada de novo, hoje.

‘Não sei’ – Sempre que os alunos afirmaram que não sabiam responder (nota: nenhum aluno se recusou a responder).

Na tabela 23, pode observar-se a frequência absoluta e percentagem das categorias acima justificadas.

Tabela 23 – Frequência absoluta e percentagem das categorias obtidas nas respostas à questão ‘O que aprendeste na aula de hoje?’

Categorias	Alunos	
	Frequência absoluta	%
Matéria/Tarefa	24	17,9
Componentes críticas	35	26,1
Desempenhos específicos /matérias	25	18,7
Não aprendeu nada	39	29,1
Não sabe	11	8,2
Total	134	100,0

A maioria dos alunos (29,1%) foi perentória a afirmar que não tinha aprendido nada na aula. No entanto, apresentaram dois motivos diferentes para justificar essa afirmação. Vinte e dois alunos, dos 39 que afirmaram que não tinham aprendido nada, justificaram a sua resposta, demonstrando expectativas

negativas em relação ao seu processo de aprendizagem. A falta de habilidade e a falta de gosto pela disciplina foram as justificações mais referidas.

Não aprendi nada porque não tenho jeito nenhum para isto.

Não, porque eu não gosto muito de Educação Física.

Esta questão poderá estar relacionada com o autoconceito de competência que tivemos oportunidade de abordar nos capítulos iniciais. Nicaise et al.,(2006) e Smith e Godard (2005) relacionaram a percepção do feedback com o autoconceito de competência. As evidências apresentadas também parecem indicar alguma relação entre o autoconceito de competência e a capacidade do aluno de se autoavaliar ou de conceber a existência da sua aprendizagem.

A resposta dos restantes 17 alunos, que afirmaram que não tinham aprendido nada, foi no sentido inverso. Consideraram que não tinham aprendido nada porque já sabiam tudo.

Eu já sabia fazer isto tudo, por isso é que não aprendi nada.

Aliás, verificou-se nas respostas de alguns destes alunos que eles só consideram que aprendem quando é introduzido na aula a aprendizagem de algo novo.

Nada. Já sabia fazer os exercícios todos. Nas argolas é que aprendi porque foi a primeira vez que fizemos. Aprendi que temos de fechar os braços assim.

Dos alunos que consideraram que aprenderam algo na aula, observamos diferentes níveis de especificação. Enquanto 17,9% dos alunos responderam globalmente, referindo-se apenas às matérias que foram trabalhadas na aula, outros falaram de desempenhos específicos (18,7% dos alunos), como o pino de cabeça ou o rolamento, e 26,1% referiram-se a pormenores, a componentes críticas da aprendizagem. Chamamos-lhes componentes críticas da aprendizagem e não componentes críticas do movimento porque cada um dos alunos salientou a componente crítica que, no seu entender, estaria a comprometer a aprendizagem de determinado gesto ou elemento, motivo pelo qual a salientou quando foi inquirido sobre 'o que aprendeste hoje na aula?'

Aprendi a juntar as argolas à cintura... na carpa aprendi a olhar para a frente e por isso já não vou de cabeça.

A dar balanço porque eu não conseguia antes dar balanço.

Aprendi a fazer os saltos sem paragens que era uma coisa que eu ainda não fazia porque eu parava sempre lá em cima.

Aprendi que devo virar-me para a frente quando me passam. Bem, eu sabia, mas esquecia-me muito, mas agora já não. Já me lembro sempre.

Com base na frequência absoluta, fomos associar a variável ‘O que aprendeste na aula de hoje’ com a variável ‘sucesso em Educação Física’ (tabela 24).

Tabela 24 – Associação da variável ‘o que aprendeste na aula de hoje?’ com a variável ‘sucesso em EF’

		Sucesso em EF		Total
		Obteve nível 4 ou 5	Obteve nível 2 ou 3	
O que aprendeste na aula de hoje?	Matéria/tarefa	8	16	24
	Componentes críticas	25	10	35
	Elementos específicos/matéria	11	14	25
	Não aprendeu nada	17	22	39
	Não sabe	3	8	11
Total		64	70	134

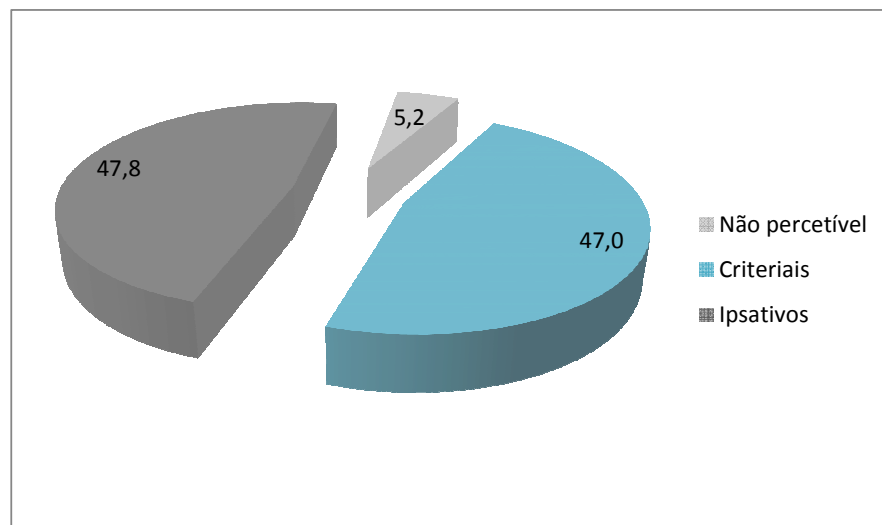
Verifica-se que a maioria dos alunos (71,4%) que se referiu a “componentes críticas” na resposta à primeira questão da entrevista tinha obtido sucesso em Educação Física. Contudo, verifica-se que 10 alunos, que tinham obtido nível 2 ou 3 na última classificação e que foram considerados alunos com dificuldades na disciplina pelo seu professor, conseguiram especificar as suas aprendizagens através da enumeração das componentes críticas.

Voltando um pouco atrás, também se pode observar na tabela 24 que os alunos que referiram que “não aprenderam nada” têm uma distribuição, ao nível da frequência absoluta por sucesso/insucesso na disciplina, exatamente igual à dos alunos que justificaram a sua afirmação pelo facto de “já saberem tudo” ou “não conseguirem aprender nada”.

Levantada a hipótese de que a variável “O que aprendeste na aula de hoje?” se poderia relacionar com as variáveis género e sucesso/insucesso, fomos aplicar o teste de independência do χ^2 . Verifica-se que de facto é possível interpretar o teste de independência do χ^2 , inferindo-se que o tipo de resposta dada a esta questão não é independente do género ($p < .001$) nem do facto de ter obtido sucesso ou insucesso na última classificação na disciplina ($p = .01$).

As respostas obtidas na primeira e segunda questões da entrevista permitiram-nos depreender, pelo tipo de pormenor proporcionado nas componentes críticas, que alguns alunos conseguem autoavaliar-se, recorrendo a referências criteriosais. Contudo, com o objetivo de apurar esta questão fomos reanalisar os discursos dos alunos, no sentido de determinar a que referenciais os alunos recorrem para qualificar as aprendizagens conseguidas, ou não conseguidas, na aula. Assim, como pode ser observado na figura 12, encontrámos três categorias:

Figura 12 – Percentagem das categorias encontradas por análise indutiva das respostas dos alunos em relação ao referencial usado para qualificar a sua aprendizagem



‘Não perceptível’ – Sempre que os alunos não souberam qualificar as aprendizagens conseguidas ou quando não foi possível interpretar um referencial claro nos seus discursos.

‘Criteriais’ – sempre que os alunos definiram o sucesso, ou a falta dele, com base em critérios de êxito associados ao desempenho.

Já consegui ficar mais enrolado e não abrir (Nota: o aluno falava do rolamento à retaguarda).

[No futebol] já vou conseguindo parar a bola ... assim fico com mais tempo para ver para onde vou passar.

‘Ipsativos’ – Sempre que os alunos comparam o seu desempenho na aula com outros desempenhos anteriores ou definem o sucesso com base na sua evolução ou progresso.

Acho que melhorei no pino de cabeça.

Eu treinei e já faço melhor do que fazia.

Não observamos nenhum aluno a comparar o seu desempenho com o dos seus colegas, evidência de que tínhamos dado conta quando identificamos os referenciais usados pelos alunos na avaliação sumativa na disciplina de Educação Física (Araújo, 2002).

Na figura 12, pode observar-se que os referenciais usados (criteriais e ipsativos) apresentam valores muito similares.

Continuando o nosso estudo, inquirimos os alunos sobre o que deveriam ter aprendido [hoje na aula] que ainda não tivessem conseguido aprender. Esta abordagem tinha como objetivo determinar quais as aprendizagens que no entender dos alunos não se tinham verificado. Esta informação permitir-nos-ia também identificar outras aprendizagens que os alunos teriam percecionado na aula e que não tinham referido quando questionados sobre o que aprenderam.

A análise indutiva dos discursos permitiu-nos criar as mesmas categorias que tínhamos encontrado para as respostas dadas à primeira questão, com uma diferença: emergiram duas novas categorias que passamos a justificar:

‘Nada porque aprendeu tudo na aula’ – sempre que os alunos referiram que aprenderam tudo o que deveriam ter aprendido na aula.

Eu acho que aprendi tudo o que havia para aprender hoje aqui.

‘Tudo porque não aprendeu nada na aula’ – sempre que o aluno referiu que deveria ter aprendido tudo porque ainda não conseguiu aprender nada.

Devia ter Tudo porque ainda não consigo fazer nada disto.

A tabela 25, que a seguir se apresenta, associa os resultados obtidos na tabela 23 (O que aprendeste na aula de hoje?) com os resultados obtidos na questão “O que deverias ter aprendido hoje que ainda não conseguiste?”. A abordagem pela negativa, nesta segunda questão, permitiu-nos verificar que as respostas não são totalmente consentâneas com as respostas obtidas na primeira questão.

Tabela 25 - Associação da variável 'o que aprendeste na aula de hoje?' com a variável 'O que deverias ter aprendido na aula de hoje que ainda não conseguiste aprender?'

O que deverias ter aprendido hoje que ainda não aprendeste?	O que aprendeste na aula de hoje?					TOTAL
	Não sabe	Matéria Tarefa	Componente crítica	Não aprendeu nada	Desempenho específico	
Não sabe	3	0	1	6	0	10
Matéria/tarefa	5	14	0	4	0	19
Componente crítica	0	6	24	0	8	39
Nada porque já aprendeu na aula	0	0	5	13	5	27
Tudo porque não conseguiu aprender nada	3	0	0	10	0	13
Desempenho específico/matéria	0	4	5	6	12	26
TOTAL	11	24	35	39	25	134

Em primeiro lugar, apenas 3 alunos que tinham referido anteriormente que não sabiam o que tinham aprendido na aula reconfirmaram que não sabiam o que não aprenderam e deveriam ter aprendido, aquando da segunda questão. Este facto permitiu entender que, em termos metodológicos, quando se entrevistam alunos destas idades há necessidade de abordar a mesma informação a recolher, de várias formas. Se os alunos não respondem ou generalizam, dizendo que não sabem responder numa questão deverá haver outra que, abordando a informação de outra forma concretize esse propósito. Foi o que verificamos com a aplicação desta segunda questão 'O que deverias ter aprendido hoje que ainda não aprendeste?'

Cinco alunos, dos que tinham respondido 'não sei' na primeira questão foram mais específicos na segunda. Afirmaram que deveriam ter aprendido uma determinada tarefa/matéria ("devia ter aprendido a jogar futebol") e 3 alunos foram aumentar o número de alunos cujas expetativas de sucesso na

aprendizagem são negativas, tendo afirmado, generalizando, que deveriam ter aprendido tudo porque não conseguiram aprender nada.

Dos 24 alunos que tinham referido que tinham aprendido uma determinada Matéria/Tarefa, 14 vieram reconfirmar essa mesma aprendizagem, mas 10 foram agora mais específicos na identificação de aprendizagens não conseguidas. Seis alunos referiram-se, inclusivamente, a componentes críticas.

Ainda não aprendi a fazer aquilo [nota: a aluna referia-se à chamada no trampolim] com os dois pés...esqueço-me.

As marcações, ainda tenho de aprender a fazer.

Quatro alunos que tinham apenas referido matérias/tarefas na primeira questão vieram agora afirmar que deveriam ter aprendido determinado gesto ou desempenho.

Ainda tenho de aprender melhor a fazer o salto... ainda tenho algum medo.

Dos 35 alunos que se tinham referido a componentes críticas, na primeira questão da entrevista, quando foram chamados a pronunciar-se sobre as aprendizagens ainda não conseguidas, 24 referiram-se também a componentes críticas, 5 afirmaram que tinham aprendido tudo e 5 referiram-se a desempenhos específicos no âmbito das matérias trabalhadas.

Ainda tenho de treinar melhor os toques (nota: referia-se ao toque de dedos no voleibol).

Dos 39 alunos que tinham referido que não tinham aprendido nada na aula, as respostas obtidas pela segunda questão da entrevista foram diferentes das que tinham sido proporcionadas anteriormente. Seis alunos referiram que não sabem o que não conseguiram aprender, 4 apontaram globalmente uma matéria e 6 referiram-se a um desempenho específico. Contudo, 13 alunos que tinham referido que não tinham aprendido nada confirmaram essa resposta ao dizer que não ficou nada para aprender porque já sabiam tudo. Dez alunos foram perentórios ao afirmar que ainda têm tudo para aprender porque não tinham aprendido nada na aula. O 'tudo' foi a forma arranjada para generalizar a resposta, tendo evitado dessa forma, voluntaria ou involuntariamente, a especificação.

Dos 25 alunos que na primeira questão tinham afirmado terem aprendido um desempenho específico dentro de uma determinada matéria, 12 continuaram a afirmá-lo na segunda questão da entrevista, quando se referiram ao que não aprenderam.

Preciso melhorar o pino, ainda não sei muito bem.

Contudo, 8 desses 25 alunos foram mais pormenorizados quando se referiram ao que não aprenderam, assinalando nesta segunda questão componentes críticas.

Tenho de melhorar no salto [barreira] porque ainda ponho os pés em cima e tenho de passar pelo alto.

Se discutirmos os resultados na sua globalidade, apesar das generalizações que registamos, podemos concluir que os alunos têm consciência da sua aprendizagem e têm a perceção daquilo que ainda não aprenderam. Conseguem, inclusivamente, dar pormenores que, por vezes, são associados a perceções pessoais sobre os motivos pelos quais não conseguem fazer determinado gesto.

Sim, tenho de melhorar na cambalhota... Tenho de conseguir fazer mais força na barriga e nos braços para a cambalhota ficar melhor.

Uma das questões fundamentais no âmbito da autoavaliação e autorregulação é o aluno ter consciência dos “novos passos da aprendizagem”, daquilo que deve fazer para melhorar as suas aprendizagens. No sentido de determinar se os alunos têm a perceção dos “novos passos da aprendizagem”, utilizámos a sua resposta à questão ‘O que deverias ter aprendido hoje que não aprendeste e colocamos de imediato outras duas questões: ‘E achas que vais conseguir aprender isso? Porquê?’; ‘Como vais fazer para melhorares?’³⁶.

Das respostas à questão ‘E achas que vais conseguir aprender isso?’ emergiram 3 categorias: ‘Sim’; ‘Não’; ‘Não sei’. A figura 13 revela a distribuição dos alunos, em termos da percentagem, nas 3 categorias encontradas.

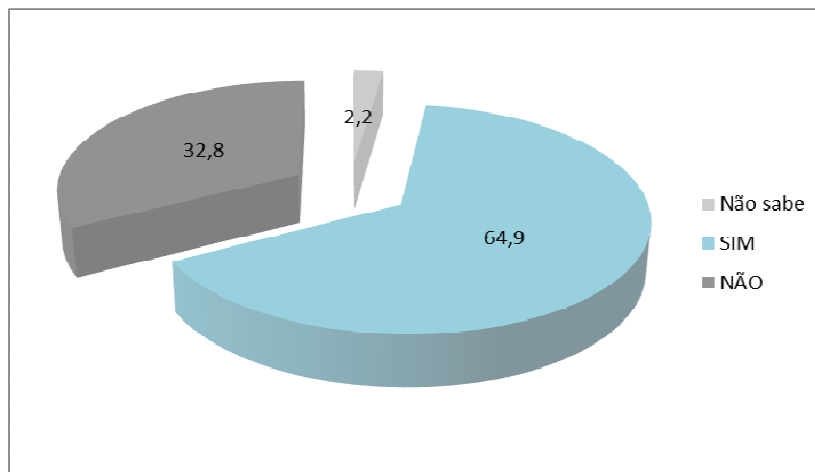
A maioria dos alunos (64,9%) revelou uma expectativa positiva em relação à aprendizagem daquilo que considerou ainda não ter aprendido. Contudo, para 32,8% dos alunos a expectativa é manifestamente negativa.

Futebol... Acho nunca vou conseguir aprender futebol.

Porque sou assim [nota: a aluna mostra com as mãos que sofre de obesidade] é muito difícil para mim fazer coisas no ginásio (Nota: a aluna referia-se à ginástica).

³⁶ Nos alunos que nos tinham respondido “não sei” generalizamos a questão: “Achas que vais melhorar nas próximas aulas?”

Figura 13 – Percentagem das respostas dos alunos nas categorias encontradas por via da questão ‘E achas que vais aprender isso?’



Perspetivando-se a Educação Física Escolar como inclusiva, segundo os seus princípios orientadores, questionamo-nos sobre o facto destas expectativas negativas não serem contraditórias com o pressuposto de que todos os alunos devem e podem aprender. Presumimos que o investimento dos alunos com este tipo de expectativas não irá decerto ser muito. Para quê investir na aprendizagem se as expectativas pessoais de obter algum sucesso são poucas ou nenhuma?

Levantada a hipótese de que a variável ‘e achas que vais aprender isso?’ se poderia relacionar com o género e com o sucesso/insucesso, fomos aplicar o teste de independência do χ^2 . De facto, verifica-se que o tipo de resposta dada a esta questão não é independente do facto de ter obtido sucesso ou insucesso na última classificação na disciplina ($p < 0,001$)³⁷. São os alunos que obtiveram insucesso que mais expectativas negativas demonstram na sua resposta à

³⁷ Apesar do erro associado ($p < 0,001$) nos permitir inferir neste sentido, existem mais de 33% de células inferiores a 5 o que coloca restrições à leitura indutiva dos resultados.

questão ‘E achas que vais aprender isso?’. A resposta a esta questão é independente do género.³⁸

Da análise indutiva das respostas dos alunos à questão “como vais fazer para melhorares?” emergiram as seguintes categorias:

‘Não sabe’ – quando os alunos referem não saber como vão fazer para melhorarem.

‘Mais esforço/empenho’ – quando se referem que é através do seu esforço ou mais empenho que vão aprender aquilo que ainda não aprenderam na aula.

Vou ter de me esforçar para melhorar isso. Às vezes quando não consigo desisto logo.

‘Repetir até conseguir’ – quando os alunos se referem ao fator tempo aliado à persistência, repetindo o mesmo gesto até conseguir fazer.

Tenho de treinar até conseguir melhorar.

‘Melhorar o desempenho através da correção’ – sempre que os alunos se referiram ao facto de terem de corrigir determinado erro (que detetaram) no sentido de melhorar o desempenho.

Vou ter de aprender a pôr os braços assim.

Tenho de melhorar no salto de barreira quando eu vou a saltar tenho de tentar fazer aquele truque do coelho.

Tenho de subir mais as pernas no pino porque já consigo pôr a testa no chão.

Não faço ainda aquilo das mãos atrás e enrolar para trás. Fico no chão, não dou a volta. Tenho de conseguir fazer a bolinha.

No andebol tenho de não me atrapalhar com os outros colegas e fugir para a frente.

‘Observar com atenção e imitar o gesto’ – sempre que os alunos referem que para melhorarem a aprendizagem vão ter de observar os colegas ou o professor e imitar o seu gesto.

Se eu vir muito bem como ele faz eu faço igual e já aprendo.

Tenho de me juntar aos melhores e fazer como eles fazem.

‘Ouvir com atenção o professor’ – sempre que os alunos consideraram que a forma de aprenderem é ouvir com atenção o professor e seguirem as suas orientações.

³⁸ $p=,775$.

Se eu estiver concentrado no que o professor diz eu vou aprender na boa.
Vou fazer tudo o que o professor me mandar.

Na tabela 26, pode observar-se a frequência absoluta e percentagem das categorias encontradas nas respostas dos alunos à questão “Como vais fazer para melhorares?”.

Vinte e nove alunos (21,6%) consideraram que se repetirem (“treinarem”) o desempenho onde demonstram dificuldades, não tendo contudo falado da correção de eventuais erros, podem aprender. Na sua perspetiva, é na repetição que está a melhoria, é a repetição que gera aprendizagem. Foram os rapazes que mais respostas deram neste sentido (24 rapazes e 5 raparigas). Esta categoria incluiu também mais alunos com sucesso registado (8 alunos com insucesso e 21 alunos com sucesso).

Tabela 26 - Frequência absoluta e percentagem das categorias encontradas nas respostas dos alunos à questão ‘Como vais fazer para melhorares?’.

Categorias	Alunos	
	Frequência absoluta	%
Não sabe	17	12,7
Mais esforço/empenho	20	14,9
Repetir até conseguir fazer (treinar)	29	21,6
Melhorar desempenho/gesto através da correção	19	14,2
Observar com atenção e imitar	24	17,9
Ouvir com atenção o professor	25	18,7
Total	134	100,0

No entanto, 25 alunos (18,7%) disseram que iam ‘ouvir com atenção o professor’ e seguir as suas orientações. Foi possível interpretar que estes alunos confiam no professor para lhes sugerir orientações para melhorarem. Não expressaram uma ideia de como vão melhorar a aprendizagem, remetendo essa responsabilidade para o professor. Da sua responsabilidade é apenas estar com atenção e cumprir as orientações. Onze rapazes e 14 raparigas disseram que recorriam a esta estratégia. Esta categoria incluiu também mais alunos com insucesso (17 alunos com insucesso e 8 alunos com sucesso).

‘Observar e imitar’ é para 17,9% dos alunos (24 alunos) a estratégia a seguir nos novos passos de aprendizagem. Referem-se à observação do professor, mas também dos seus pares. Para estes alunos um *feedback* audiovisual ou visual, produzido pelo professor ou pelos seus colegas, parece ser a estratégia adequada. Foram as raparigas que mais respostas deram nesta categoria (15 raparigas e 9 rapazes). Esta categoria incluiu também 11 alunos que tinham obtido sucesso e 13 alunos que tinham obtido insucesso.

‘Mais esforço/empenho’ foi a estratégia referida por 20 alunos (14,9%). Alguns deles disseram inclusivamente que, por vezes, desistem quando não conseguem realizar à primeira tentativa. Consideraram que se devem esforçar por melhorar sem desistir. De certa forma, esta categoria parece associar-se à ‘repetir até conseguir fazer’, no entanto a tónica foi colocada no lado do esforço e do empenho em superar dificuldades. Foram também as raparigas que mais respostas deram nesta categoria (17 raparigas e 3 rapazes). Esta categoria incluiu também mais alunos com insucesso registado (16 alunos com insucesso e 4 alunos com sucesso).

‘Melhorar o desempenho/gesto através da correção’ foi a categoria referida por 19 alunos (14,2%). Estes alunos identificaram inclusivamente o erro que está a comprometer a aprendizagem de um determinado desempenho. Têm uma visão mais clara e consciente dos novos passos da aprendizagem, concentrando em si a responsabilidade de ultrapassar as dificuldades. Nesta categoria foram incluídos 10 rapazes e 9 raparigas. Esta categoria incluiu também mais alunos com sucesso registado (6 alunos com insucesso e 13 alunos com sucesso).

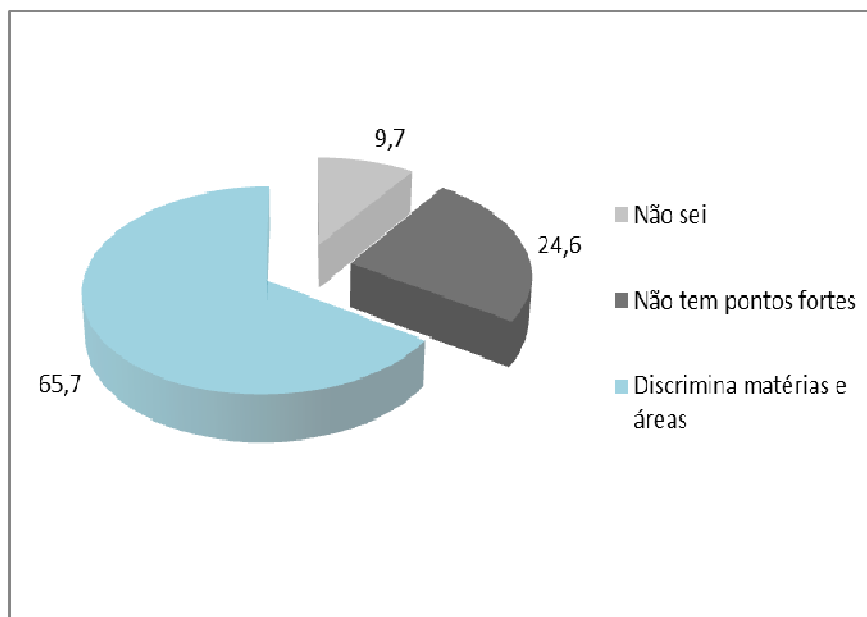
Levantada a hipótese de que a variável ‘Como vais fazer para melhorares?’ se poderia relacionar com as variáveis género e sucesso/insucesso, fomos aplicar o teste de independência do χ^2 . De facto, verifica-se que o tipo de resposta dada a esta questão não é independente do género ($p < .001$) nem do facto de ter obtido sucesso ou insucesso na última classificação na disciplina ($p = .02$).

Com exceção da categoria ‘Melhorar o desempenho/gesto através da correção’ onde os alunos demonstraram conhecer bem as suas fragilidades e as formas de as superar e autocorrigir, não podemos concluir que os alunos, na sua globalidade, sejam conhecedores dos ‘novos passos da aprendizagem’. A

avaliação formativa deve conduzir a uma percepção clara dos ‘novos passos da aprendizagem’, mas como referiram Martens e Dochy (1997) e Harlen (2006) a questão poderá centrar-se na percepção dos objetivos de aprendizagem e dos critérios que permitirão apreciar a sua concretização. A utilização frequente de um *feedback* de qualidade poderá proporcionar essa visão. Mais adiante, quando apresentarmos os resultados obtidos pela comparação entre os discursos dos alunos e as práticas dos professores retomaremos este assunto.

Depois de nos termos concentrado no modo como os alunos autoavaliam e percebem as aprendizagens que possam ter desenvolvido na aula que acabara de terminar, na perspetiva dos seus protagonistas, fomos verificar como estes se autoavaliam na disciplina de Educação Física, na globalidade. Inquirimos os alunos sobre as áreas da Educação Física em que se consideram mais fortes. Como é possível observar na figura 14, a maioria dos alunos (65,7%) respondeu à questão, apontando as matérias ou áreas onde se considerava mais forte.

Figura 14 – Percentagem das categorias encontradas na análise indutiva das respostas dos alunos à questão ‘Quais são as tuas áreas mais fortes?’.



Contudo, 24,6% dos alunos estão convictos de que não têm áreas fortes. E 9,7% disse que não sabia.

Fomos proceder a algumas associações entre a resposta a esta questão ‘Quais são as tuas áreas mais fortes?’ com as variáveis género e sucesso/insucesso em Educação Física.

Em relação ao género não se observaram grandes diferenças no que à frequência absoluta dizia respeito. Contudo, os resultados obtidos na associação com a variável sucesso/insucesso chamaram a nossa atenção, motivo pelo qual os discutiremos de seguida.

Como é possível observar na tabela 27, os alunos que referiram não ter pontos fortes foram os que registaram na sua última classificação insucesso na disciplina (97,0% do total de alunos que responderam ‘Não tem pontos fortes’). Se aliarmos a esta evidência o facto de terem sido também só alunos com insucesso os que referiram não saber quais eram os seus pontos fortes, podemos concluir, sem correr riscos de interpretações abusivas, que todos estes alunos (os que se incluíram na categoria ‘Não sei’ e na categoria ‘Não tem pontos fortes’) não perspetivam ter áreas fortes.

Contudo, verifica-se a existência de um aluno que também referiu que não tinha áreas fortes, mas tinha obtido sucesso na disciplina, facto que motivou a procura de uma explicação para esta evidência. Fomos, então, analisar novamente o seu discurso para determinar os motivos apontados.

Tabela 27 – Frequência absoluta e percentagem das categorias encontradas pela análise indutiva das respostas dos alunos à questão ‘Quais são as tuas áreas mais fortes?’

Categorias	Sucesso em EF				TOTAL	
	Obteve nível 4 ou 5		Obteve nível 2 ou 3		Frequência absoluta	%
	Frequência absoluta	%	Frequência absoluta	%		
Não sei	0	0	13	100	13	9,7
Não tem pontos fortes	1	3	32	97	33	24,6
Discrimina matérias e áreas	63	71,6	25	28,4	88	65,7
TOTAL	64	47,8	70	52,2	134	100

Efetivamente este aluno referiu que não tinha áreas fortes porque se considerava 'bom em tudo', não conseguindo, por isso apontar uma área em particular.

No sentido inverso, a maioria dos alunos que consegue discriminar as suas áreas fortes (71,6%) foram alunos que obtiveram sucesso a disciplina.

Decidimos utilizar uma técnica estatística para confirmar estas nossas ilações. De facto, verifica-se que é possível interpretar o teste de independência do χ^2 , inferindo-se que o tipo de resposta dada a esta questão não é independente do facto de ter obtido sucesso ou insucesso na última classificação na disciplina ($p < .001$). Em relação à variável género não se confirmou a hipótese nula.

Fomos então determinar se se registavam resultados similares quando os alunos foram inquiridos sobre as suas áreas mais frágeis.

Da análise indutiva das respostas dos alunos à questão "Quais são as tuas áreas mais frágeis na disciplina de Educação Física?" encontramos 5 categorias que passamos a justificar:

'Tudo' – Sempre que os alunos referem que, de uma forma global, têm dificuldades em tudo.

Tenho dificuldades em tudo, não é mais numa coisa ou noutra.

'Não tem' – Sempre que expressaram a sua convicção de que não têm dificuldades na disciplina.

Não tenho dificuldades. Tenho é mais gostos, há coisas que eu gosto mais de fazer do que outras, mas não tenho dificuldades. Faço tudo.

'Discrimina desempenhos específicos da EF' – Sempre que os alunos especificam um determinado desempenho.

Talvez no ginásio com as cambalhotas para trás e também no pino....

Talvez a flexibilidade.

A controlar a bola no futebol. Ela foge-me. E também a passar.

Eu custa-me muito correr resistência. Canso-me muito.

'Aponta determinadas matérias/áreas' – quando os alunos referem uma matéria ou área onde consideram ter mais dificuldades.

Na ginástica podia ter mais técnica. Eu faço os exercícios, mas podiam ser mais bem-feitos, com uma técnica melhor.

Podia melhorar principalmente a futebol que é a minha maior fraqueza.

Tenho mais dificuldades a voleibol porque lá fora os meus óculos fazem reflexo com a luz e não consigo ver muito bem a bola.

‘Refere características pessoais ou de participação’ – Quando os alunos apontam características pessoais ou de participação na aula como as suas maiores dificuldades.

No comportamento e assim.

Eu não me consigo concentrar e, por isso às vezes distraio-me e tenho dificuldades a fazer as coisas.

Eu desisto rápido, às vezes não insisto. Esse é o meu problema.

‘Outras’ – Quando as dificuldades ilustradas não puderam ser incluídas nas categorias acima justificadas.

A minha maior dificuldade é atrasar-me a vestir. Não me consigo despachar.

Na tabela 28, podem observar-se os resultados obtidos pela análise indutiva das respostas dos alunos à questão ‘Quais são as tuas maiores dificuldades na Educação Física?’.

Ao contrário do que aconteceu nas ‘áreas mais fortes’, nesta questão nenhum aluno respondeu ‘não sei’. Esta evidência vem corroborar a nossa ideia inicial de que os alunos que tinham referido ‘não sei’ em relação aos seus pontos fortes, na realidade disseram que não sabiam por considerarem que efetivamente não tinham pontos fortes, motivo pelo qual não os discriminaram.

A tabela 28 revela que a maioria dos alunos (32,1%) especificou um desempenho específico para ilustrar a sua maior dificuldade. Dos desempenhos especificados, a maioria disse respeito a desempenhos no âmbito da matéria de ginástica de solo e futebol. Foram mais as raparigas que especificaram desempenhos específicos como maiores dificuldades (32 raparigas e 11 rapazes). Foram os alunos que obtiveram sucesso a Educação Física que mais apontaram estas dificuldades (31 que obtiveram sucesso na disciplina e 12 que não obtiveram sucesso).

Tabela 28 - Frequência absoluta e percentagem das categorias encontradas na análise indutiva das respostas dos alunos à questão 'Quais são as tuas maiores dificuldades na disciplina de Educação Física?'

Categorias	Alunos	
	Frequência absoluta	%
Tudo	14	10,4
Não tem	14	10,4
Discrimina desempenhos específicos da EF	43	32,1
Apona determinadas matérias/áreas	40	29,9
Refere características pessoais ou de participação	21	15,7
Outras	2	1,5
Total	134	100,0

Quarenta alunos (29,9%) apontaram uma matéria ou área curricular como a sua maior dificuldade. A ginástica de solo, o futebol e o voleibol foram as matérias mais referidas. Quando associamos estas categorias à variável sucesso/insucesso, verifica-se que as matérias são referidas de uma forma mais frequente pelos alunos que obtiveram insucesso (26 registaram insucesso e 14 registaram sucesso). Na associação com a variável 'género' não se destacam diferenças, ao nível das frequências absolutas, que justifiquem a sua apresentação.

Vinte e um alunos (15,7%) referiram características pessoais ou de participação na aula como o comportamento, a agitação, as faltas de concentração ou as faltas de empenho como as suas maiores dificuldades. Estes alunos consideraram que são essas características que têm influenciado negativamente as suas aprendizagens na disciplina. São os alunos que obtiveram insucesso que mais registos têm nesta categoria (18 que obtiveram insucesso e 3 que obtiveram sucesso). Quanto ao género, são os rapazes que possuem mais registos (14 rapazes e 7 raparigas).

Na categoria 'Não tem', 14 alunos (12 rapazes e 2 raparigas) consideraram que não têm dificuldades na disciplina de Educação Física. Todos estes 14 alunos (10,4%) registaram sucesso na última classificação obtida na disciplina.

Pelo contrário na categoria 'Tudo', 14 alunos (10 raparigas e 4 rapazes) consideraram que têm dificuldade em tudo. Todos estes 14 alunos tinham registado insucesso na disciplina na última classificação obtida.

Levantada a hipótese de que a forma como os alunos responderam a esta questão (quais são as tuas maiores dificuldades na disciplina de Educação Física?) não será independente do género ou do sucesso/insucesso dos alunos, fomos aplicar o teste de independência do χ^2 . De facto, verifica-se que a resposta dada a esta questão não é independente do género ($p < .001$) e do facto de ter obtido sucesso ou insucesso, na última classificação na disciplina ($p < .001$).

Inquirimos, então, os alunos sobre as razões das dificuldades que consideram ter na disciplina de Educação Física. Da análise indutiva dos discursos emergiram 5 categorias que passamos a justificar.

'Não sei' – sempre que os alunos referiram não saber os motivos dessas dificuldades nem as formas de as controlar.

'Fatores internos incontroláveis' – Sempre que se referiram a razões que assumiram ser da sua responsabilidade, mas sobre as quais consideraram não ter capacidade de controlo.

Porque eu não tenho jeito nenhum para isto.

Eu sou um bocadinho descoordenada é por isso...

'Fatores externos incontroláveis' – Sempre que os alunos se referiram a fatores que consideraram não ser da sua responsabilidade e, por isso, não conseguem controlar.

Porque os meus colegas não me passam [a bola] e, por isso, eu nunca vou conseguir aprender a jogar.

Eu acho que não vou conseguir melhorar porque se fosse um trabalho regular se fizessemos muitas vezes aí sim eu podia melhorar. Mas, acho que assim não consigo... assim, ou se é bom ou não se é bom.

'Fatores internos controláveis' – Sempre que os alunos se referiram a fatores que consideraram da sua responsabilidade e que têm a expectativa de conseguir controlar.

Eu era hiperativo e por isso não me conseguia concentrar, mas agora já estou a tomar remédios e já consigo melhor.

Porque eu tinha muito medo de fazer algumas coisas, mas agora já me esforço mais e o setor ajudou-me e por isso já não tenho tanto medo.

Porque preciso de praticar mais ...e até já me inscrevi no XX [clube desportivo] para treinar ainda mais.

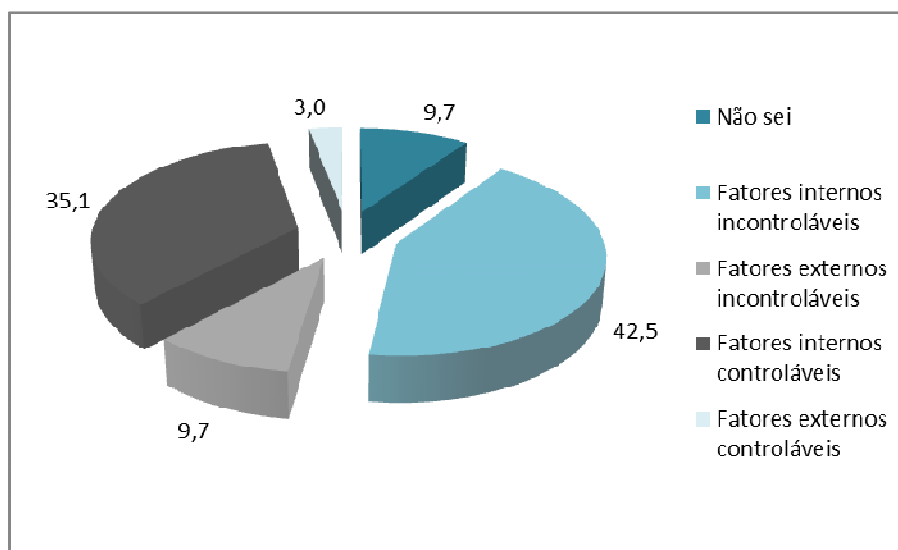
'Fatores externos controláveis' – Sempre que os alunos se referiram a fatores que não assumem ser da sua responsabilidade, mas para os quais perspetivam formas de resolução.

Porque costumamos jogar voleibol lá fora e tenho de ficar sempre de costas para o sol porque senão atrapalha-me a jogar e às vezes não acerto na bola. Mas, já dissemos à 'setora' para fazer o voleibol só lá dentro e assim talvez melhore.

Na figura 15, podem observar-se os resultados obtidos em cada uma das categorias que acabámos de justificar.

Dos alunos que expressaram dificuldades na disciplina, 42,5% justificam-nas com fatores internos incontroláveis. Estes alunos assumem a responsabilidade pelas dificuldades e insucessos registados, não conseguindo perspetivar soluções para a sua superação. Razões como a falta de habilidade, problemas de saúde que consideram incontornáveis, problemas de comportamento que consideram incontroláveis e o gosto, ou a falta dele, pela disciplina são os fatores mais referidos. São os alunos que obtiveram insucesso na disciplina os que mais registos têm nesta categoria. Estes alunos consideram as suas dificuldades como inultrapassáveis. Esta evidência tinha já sido salientada em outros estudos (Diniz, 1997; Araújo, 2002).

Figura 15 – Percentagem dos motivos apontados pelos alunos para as dificuldades sentidas na disciplina de Educação Física.



Para 35,1% dos alunos que referiram dificuldades na disciplina, as razões apontadas situam-se também ao nível dos fatores internos, mas controláveis. Estes alunos consideram que as dificuldades são da sua responsabilidade, mas conseguem perspetivar algum tipo de controlo na sua superação. São os alunos que obtiveram sucesso e os do género feminino, os que mais registos têm nesta categoria.

Os fatores externos incontroláveis foram referidos por 9,7% dos alunos que expressaram dificuldades na disciplina. O género feminino é o que mais registos apresenta nesta categoria.

Apenas 3,0% dos alunos que expressaram dificuldades na disciplina apontaram fatores externos controláveis para justificar esse insucesso. Apesar de considerarem não ser da sua responsabilidade conseguem perspetivar alguma forma de controlo, no sentido de superar essa dificuldade.

Levantada a hipótese de que os motivos apontados para as dificuldades na disciplina não serão independentes do género ou sucesso/insucesso dos alunos, fomos aplicar o teste de independência do χ^2 . De facto, verifica-se que a resposta dada a esta questão não é independente do género ($p < .001$) e do facto de ter obtido sucesso ou insucesso, na última classificação na disciplina ($p < .001$).

Situando a questão em relação à última classificação obtida na disciplina, inquirimos os alunos sobre o que pretendiam fazer, num futuro próximo, para melhorar as classificações obtidas anteriormente. Pretendíamos saber se os alunos se referenciavam nos critérios de classificação da escola ou em outros por eles percebidos e se conseguiam perspetivar o que lhes faltava para melhorarem a sua classificação.

Da análise indutiva das respostas dos alunos à questão 'O que vais fazer para meliores a tua classificação?', emergiram algumas categorias que passámos a justificar:

'Melhorar uma matéria/matérias' – sempre que os alunos referiram que vão focar a sua atenção na melhoria de determinada matéria ou matérias por considerarem que dessa melhoria depende a melhoria na sua classificação na disciplina.

Tenho de melhorar a ginástica porque estou quase no “E” [nota: referia-se ao nível elementar] e se subir para o “E” na ginástica também subo a nota.

Se eu melhorar nos jogos o professor dá-me o 4. Ele já disse isso.

‘Esforçar-se mais’ – Sempre que os alunos se referiram que se vão esforçar mais para melhorar a sua classificação na disciplina.

Vou esforçar-me mais para melhorar.

‘Fazer tudo o que o professor mandar’ – Sempre que os alunos referiram que vão cumprir as orientações do professor ou realizar todas as atividades que ele propuser como forma de melhorar a sua classificação.

Vou fazer tudo o que a professora mandar.

‘Melhorar o cumprimento das regras’ – Sempre que os alunos referiram que vão melhorar o cumprimento das regras como o comportamento, assiduidade, pontualidade ou a organização do material;

Tenho de tentar melhorar o meu comportamento. Se eu fizer isso a professora já me disse que me dava o 5.

‘Melhorar as características de participação na aula’ – Sempre que os alunos se referiram à alteração das suas características de participação na aula (interesse, responsabilidade, participação).

A ‘setora’ disse-me que se eu participasse mais, eu podia subir a Educação Física.

‘Não sei’ – Sempre que os alunos referiram não saber responder à questão.

‘Outras’ – Foram incluídos nesta categoria os registos que não se conseguiram inserir nas categorias acima definidas.

Vou ler o livro de Educação Física do meu irmão e assim fico a saber mais coisas.

Quando falámos sobre os referenciais a que os alunos recorrem para qualificar as aprendizagens que tinham conseguido desenvolver durante a aula, salientamos que 47% dos alunos utilizou referenciais criteriosos (Figura 12). No entanto, quando se trata da sua classificação, os referenciais a que os alunos recorrem mostram-se mais difusos. Foram poucos os registos, de onde se conseguiu interpretar um referencial conhecido e partilhado por todos. A maioria dos registos que encontrámos parecem ser autoconstruídos a partir das suas próprias perceções e através das recomendações que, possivelmente, o professor vai fazendo nas aulas. Muitos dos alunos, ao responderem à questão,

disseram “o/a professor(a) já me disse que se eu (...)”, ou seja, sustentaram a sua resposta naquilo que o professor lhes disse ou vem dizendo.

Na tabela 29, podem observar-se os resultados obtidos em cada uma das categorias acima justificadas.

Tabela 29 – Frequência absoluta e percentagem das categorias encontradas pela análise indutiva das respostas dos alunos à questão ‘O que vais fazer para melhores a tua classificação?’

Categorias	Alunos	
	Frequência absoluta	%
Melhorar uma matéria/matérias	27	20,1
Esforçar-se mais	50	37,3
Fazer tudo o que o professor manda	15	11,2
Melhorar o cumprimento das regras	7	5,2
Melhorar características de participação	8	6,0
Não sei	22	16,4
Outras	5	3,7
Total	134	100,0

A maioria dos alunos (37,3%) limita-se a referir que vai esforçar-se mais para melhorar a sua classificação. Não revelou qualquer referencial, nem tão pouco a componente curricular que, melhorada, poderia contribuir para uma melhor classificação. São os alunos que tinham obtido nível 2 ou 3 (insucesso) os que mais registos apresentam nesta categoria (35 alunos com insucesso e 15 com sucesso).

Vinte e sete alunos (20,1%) conseguiram apontar uma determinada componente curricular que, por considerarem mais frágil, poderia contribuir para a melhoria da sua classificação. Destes alunos, apenas 3 (todos da mesma turma do 7º ano) demonstraram conhecer os critérios de classificação, critérios estes que puderam ser interpretados como tendo sido estabelecidos em função das normas de referência para a definição do sucesso em Educação Física do programa. Todas as respostas dos restantes alunos não foram denunciadoras da existência de um referencial. São os alunos do género feminino que mais registos apresentam nesta categoria (18 raparigas e 9 rapazes). São também

os alunos que tinham obtido sucesso que mais registos apresentam nesta categoria (20 alunos com sucesso e 7 alunos com insucesso).

Quinze alunos consideraram que poderiam melhorar a sua classificação se fizessem tudo o que o professor mandar. O género masculino é o que apresenta mais registos nesta categoria (12 rapazes e 3 raparigas). Dos 15 alunos com registos nesta categoria, 9 foram alunos que tinham tido sucesso e 6 insucesso.

A 'melhoria do cumprimento das regras' e 'das características de participação' foram referidas por 7 (5,2%) e 8 alunos (6%), respetivamente.

Levantada a hipótese de que as respostas à questão 'Como vais fazer para melhorar a tua classificação?' não serão independentes do género ou sucesso/insucesso dos alunos, fomos aplicar o teste de independência do χ^2 . De facto, verifica-se que o tipo de resposta dada a esta questão não é independente do género ($p=.01$) e do facto de ter obtido sucesso ou insucesso na última classificação na disciplina ($p<.001$).

No estudo que tivemos oportunidade de levar a cabo (Araújo, 2002), verificámos que na disciplina de Educação Física os alunos se sustentam em referenciais normativos para justificarem a justiça/injustiça das classificações que obtiveram. Quisemos agora abordar esta questão de outra forma, no sentido de determinar se os alunos conhecem os novos passos da aprendizagem e sabem como gerir a sua aprendizagem. No entanto, essa gestão deverá estar sustentada em critérios compreendidos e interiorizados. No que respeita à classificação, com exceção dos discursos de 3 alunos, não conseguimos descortinar a existência desses referenciais comuns.

Se fizermos uma síntese da discussão dos resultados, apresentados no presente subcapítulo, podemos depreender que os alunos conseguem autoavaliar-se, têm consciência das aprendizagens que desenvolvem na aula e têm a perceção daquilo que ainda não aprenderam, conseguindo, inclusivamente discriminar pormenores, sustentados em referenciais criteriosais sobre a qualidade dos desempenhos. No entanto, quando falamos da perceção clara sobre os novos passos da aprendizagem como condição para se poder considerar uma aprendizagem autorregulada, ela não se conseguiu observar, nem no que respeita à avaliação das aprendizagens de ciclo curto (aula a aula) nem no que respeita à avaliação da aprendizagem na disciplina na sua

globalidade. Também pudemos perceber que a forma como o aluno percebe as suas aprendizagens e se autoavalia não é independente do gênero e do sucesso registrado na disciplina.

8.4.1.2. Percepção dos alunos sobre os objetivos de aprendizagem e o *feedback* do professor.

Tivemos oportunidade de referir que a explicitação, compreensão e interiorização dos objetivos de aprendizagem, e dos critérios que permitirão a apreciação da sua concretização, constituem condições essenciais para envolver os alunos e promover a autoavaliação e a autorregulação (AAIA, s/d; Black & Wiliam, 1998a; Wiliam, 2010a). Em relação à análise da percepção dos alunos dos objetivos de aprendizagem, que tivessem sido explicitados no início das aulas, a nossa tarefa revelava-se à partida comprometida, uma vez que foram poucos os professores que o fizeram com o rigor necessário, no início de cada aula.

Na entrevista pós-aula que aplicámos aos alunos, colocamos, então, a seguinte questão: ‘O que queria o teu professor que tu aprendesses na aula de hoje?’.

Da análise indutiva dos discursos dos alunos emergiu um conjunto de categorias que passámos a justificar:

‘Refere objetivos’ – Sempre que os alunos expressaram objetivos, com o critério de êxito implícito ou explícito.

Queria que eu fizesse com os dois pés (nota: referia-se à chamada no salto no minitrampolim).

Acho que era na desmarcação que a gente corresse sempre lá para frente.

Queria que eu fizesse o truque do coelho para pôr os pés ali em cima.

‘Refere matérias’ – Sempre que os alunos generalizaram e remeteram para a aprendizagem de uma matéria.

O professor queria que eu aprendesse futebol.

Queria que eu fizesse tudo bem na ginástica.

‘Refere tarefas’ – Sempre que os alunos se referiram às tarefas.

Queria que eu jogasse bem.

Que eu fizesse as voltas e aquecesse os músculos.

Refere desempenhos específicos dentro de uma matéria – Sempre que os alunos se referiram a um ou vários desempenhos específicos, no âmbito da matéria.

Queria que nós fizéssemos o salto em altura. O pino e a cambalhota.

Como pode ser observado na tabela 30, a maioria dos alunos (29,9%) referiu-se às tarefas que foram proporcionadas durante a aula.

Tabela 30 – Frequência absoluta e percentagem das categorias encontradas pela análise indutiva das respostas dos alunos à questão ‘o que queria o teu professor que tu aprendesses hoje?’

Categorias	Alunos	
	Frequência absoluta	%
Refere objetivos	16	11,9
Refere matérias	28	20,9
Refere tarefas	40	29,9
Refere desempenhos específicos/matéria	39	29,1
Não sei	11	8,2
Total	134	100,0

Com uma frequência absoluta similar, verifica-se também que 29,1% dos alunos se referiu a desempenhos específicos, no âmbito da matéria que tinha sido trabalhada. Vinte e oito alunos generalizaram a referiram-se apenas às matérias que tinham sido abordadas e apenas 16 alunos (11,9%) conseguiram expressar objetivos com alguns critérios de êxito.

Analisando o conteúdo dos discursos parecia, à partida, que os alunos se referenciavam a objetivos relativos à sua prestação, àquilo que consideraram ter aprendido e não aos objetivos que o professor terá traçado para a aula. Levantada esta hipótese fomos aplicar o teste de independência do χ^2 . De facto, verifica-se que o tipo de resposta dada a à questão ‘O que queria o teu professor que tu aprendesses hoje’ não é independente da resposta dada à questão ‘O que aprendeste na aula de hoje’ ($p < .001$). Contudo, a resposta dada a esta questão pelos alunos também não é independente ($p < .001$) do tipo de explicitação dada pelo seu professor sobre os objetivos da aula, apesar de, neste caso, haver 33,3% de células inferiores a 5, colocando restrições à leitura

indutiva dos resultados. Esta situação parece ser mais complexa do que se poderia pensar à partida: os alunos referem objetivos que não estão referenciados nos objetivos explicitados pelos seus professores para a aula, mas o facto de os alunos terem apontado objetivos (relativos às suas prestações e ao que consideram que aprenderam) não é independente do facto do professor ter explicitado os objetivos da aula. De que forma é que essa dependência se estabelecerá?

Tomando em consideração os discursos dos alunos e os resultados obtidos na associação das variáveis, podemos depreender que a explicitação dos objetivos é importante, mas os alunos percebem os objetivos da aula também a partir de outras fontes como, por exemplo, aquilo que perceberam aprender, o tipo de tarefas e os *feedbacks* proporcionados.

Observando a tabela 31, também é possível verificar que a resposta dos alunos que se referiram a objetivos são, maioritariamente, alunos de professores que explicitaram os objetivos da aula, mas não de uma forma exclusiva.

Tabela 31 – Associação da variável ‘O que é que o teu professor queria que tu aprendesses na aula de hoje?’ e ‘Explicitação dos objetivos pelo professor?’.

O que é que o teu professor queria que tu aprendesses hoje?	Explicitação dos objetivos pelo professor			Total
	Explicitou objetivos e critérios	Explicitou objetivos	Explicitou apenas tarefas	
Refere objetivos	6	7	3	16
Refere matérias	1	2	25	28
Refere tarefas	2	6	32	40
Não sei	0	0	11	11
Desempenhos específicos/matéria	11	18	10	39
Total	20	33	81	134

No entanto, os alunos que generalizaram a se referiram apenas às matérias não usufruíram, na maioria dos casos, da necessária explicitação de objetivos parte do seu professor. O que podemos interpretar é que os alunos parecem ter a capacidade de retirar ilações sobre os objetivos de aprendizagem e dos critérios não só a partir da explicitação dos objetivos, levada a cabo pelo seu professor

no início da aula, mas também a partir de outras fontes, durante a aula, como as aprendizagens que consideram ter desenvolvido ou o *feedback* proporcionado pelo professor. Com o propósito de explorar esta questão fomos inquirir os alunos sobre aquilo que os alunos consideraram que o seu professor fez durante a aula para o ajudar a aprender (O que fez o teu professor para ajudar a aprender?).

Da análise indutiva dos discursos dos alunos emergiram as seguintes categorias que passámos a justificar:

‘Não sabe’ – Sempre que os alunos referiram explicitamente que não sabiam.

‘Não ajudou em nada’ – Sempre que os alunos consideraram que os seus professores não os ajudaram a aprender.

Hoje não ajudou nada. Quando estamos no ginásio é que ela ajuda mais.

Ele esteve mais a ver o jogo das raparigas a nós não ajudou nada porque nós já sabíamos.

‘Deu *feedback*’ – Sempre que os alunos se referiram ao *feedback* dado pelo professor como forma de ajuda.

Ele disse-me para eu saltar para cima e isso ajudou.

Disse-me para pôr os joelhos assim no chão, os joelhos um bocado para cima e no pino disse-me para pôr a testa e as mãos assim para não me aleijar no pescoço.

‘Ajudou na realização dos exercícios’ – Sempre que os alunos referiram a intervenção física do professor nas ajudas.

Ajudou-me a aguentar em cima nas argolas porque eu não tinha força.

Por exemplo, ali no plinto eu tinha medo de saltar porque eu tinha medo de cair, mas a setora ajudou-me e assim já não tive tanto medo.

‘Deu instrução à turma’ – Sempre que os alunos referiram que o professor ajudou quando explicou e deu instrução sobre a realização de um determinado exercício.

Explicou-nos que na ponte temos de fazer com as pernas esticadas e pôr os braços direitos.

Ele explicou que na manchete as mãos são assim e os pés assim.

‘Incentivou/Motivou’ – Sempre que os alunos se referiram ao facto do professor os ter ajudado através do incentivo ou motivação.

Ele disse que eu estava a fazer melhor e isso ajudou-me.

A professora disse para eu não desistir para continuar a fazer não desistir.

Como pode ser observado na tabela 32, 35 alunos (26,1%) consideraram que o professor não ajudou em nada. Foram mais os registos dos alunos que obtiveram insucesso que foram incluídos nesta categoria (14 alunos com sucesso e 21 com insucesso). Fomos reanalisar os discursos destes alunos para identificar alguma crítica, mesmo velada, à intervenção dos seus professores. Mas, se à primeira vista poderíamos pensar que estes alunos estariam a criticar os seus professores por não terem ajudado nada, verifica-se que, na maioria dos seus discursos, não são esboçadas críticas relativamente a este assunto. Os alunos consideraram que o professor não ajudou nada porque outros grupos precisariam mais da sua presença, porque há matérias onde o professor tem de ajudar mais (como nas ginásticas onde consideram, provavelmente, que o risco é maior) e outras onde a sua intervenção não é tão necessária (como nos jogos desportivos coletivos) e até porque o professor não necessitaria de ajudar porque eles já fazem tudo. Esta temática será retomada quando analisarmos as respostas dos alunos nas questões subsequentes.

Tabela 32 – Frequência absoluta e percentagem das categorias encontradas na análise indutiva das respostas dos alunos á questão ‘ O que fez o teu professor para te ajudar a melhorar’.

Categorias	Alunos	
	Frequência absoluta	%
Não sabe	11	8,2
Não ajudou em nada	35	26,1
Deu feedback	32	23,9
Ajudou na realização dos exercícios	28	20,9
Deu instrução à turma	26	19,4
Incentivou/Motivou	2	1,5
Total	134	100,0

Trinta e dois alunos (23,9%) referiram que foi o *feedback* do professor que os ajudou a aprender. Conseguiram, inclusivamente, reproduzir o *feedback* que lhes foi proporcionado. As raparigas foram as que tiveram mais registos incluídos nesta categoria (27 raparigas e 7 rapazes).

Vinte e oito alunos (20,9%) consideraram que o professor os ajudou quando na realização de determinados exercícios eles necessitaram dessa ajuda física.

Esta ajuda foi expressa fundamentalmente em relação às matérias de ginástica de solo e aparelhos. Não foi apontada pelos alunos que tinham tido uma aula onde essas matérias não foram abordadas.

A instrução foi também assumida por 26 alunos (19,4%) como uma ajuda à aprendizagem. Foi referida maioritariamente por alunos que tinham obtido sucesso na disciplina (19 com sucesso e 7 com insucesso) e também mais pelo género masculino (17 rapazes e 9 raparigas).

Apenas 2 alunos (1,5%) referiram o incentivo e a motivação como ajudas do professor para a sua aprendizagem. Onze alunos (8,2%) referiram que não sabiam como o professor os ajudou a aprender.

O *feedback* deve ser claramente compreendido pelo aluno, permitindo que este entenda o que é necessário fazer para melhorar (Hattie & Timperley, 2007; Wiliam, 2013). Nesse sentido, tendo selecionado alunos que tinham tido oportunidade de usufruir de *feedback* durante a aula, inquiri-los sobre essa matéria (O que te disse o teu professor hoje na aula?).

Da análise indutiva das respostas dos alunos a esta questão emergiram algumas categorias que passámos a justificar.

Não sei – Sempre que os alunos referiram que não sabiam ou não se lembravam.

‘Reproduz *feedback*’ – sempre que os alunos reproduzem pelo menos um *feedback* que o professor lhes proporcionou.

Disse que eu tinha de encolher mais as pernas para dar melhor o salto e pôr os pés em cima.

Sim, ali no pino. Disse-me para pôr a testa no chão para equilibrar melhor.

Disse-me para levantar a cabeça a seguir ao salto do eixo porque eu inclino a cabeça para baixo e isso faz-me cair.

‘Reproduz instrução’ – Sempre que os alunos se referem à instrução dada pelo professor.

Explicou as coisas que não nos podíamos esquecer quando ‘tivéssemos’ a jogar, o passe e corte e assim.

Explicou aquilo de pôr as mãos na linha antes da partida.

‘O professor não me disse nada’ – quando os alunos foram perentórios a afirmar que o professor não lhes tinha dito nada.

A mim não me disse nada.

Como é possível observar na tabela 33, a maioria dos alunos (39,3%) reproduziu a instrução dada pelo professor (normalmente a instrução dada no início da aula, a todos os alunos). Quando fomos associar esta variável ao género verificámos que os números são muito similares entre rapazes e raparigas (26 rapazes e 27 raparigas). Em relação ao sucesso, foram maioritariamente as respostas dos alunos com sucesso que foram incluídas nesta categoria (33 com sucesso e 20 com insucesso).

Tabela 33 – Frequência absoluta e percentagem das categorias encontradas pela análise indutiva das respostas dos alunos á questão ‘O que te disse o teu professor hoje na aula?’

Categorias	Alunos	
	Frequência absoluta	%
Não sei	18	13,4
Reproduz feedback	42	31,3
Reproduz instrução	53	39,3
O professor não disse nada	16	11,9
Outros	5	3,7
Total	134	100,0

Quarenta e dois alunos (31,3%) reproduziram pelo menos um *feedback* que lhes tinha sido proporcionado pelo seu professor. Foram incluídas nesta categoria mais respostas de alunos que tinham obtido sucesso (25 com sucesso e 17 com insucesso). Quanto ao género, foram mais as raparigas que conseguiram reproduzir o *feedback* (30 raparigas e 12 rapazes). Tínhamos apresentado atrás os resultados das respostas dos alunos à questão ‘O que fez o professor para te ajudar a aprender’ e verificámos que as raparigas apontaram mais o *feedback* e os rapazes a instrução. No caso da presente questão ‘o que te disse o professor hoje durante a aula’ são também as raparigas que mais conseguem reproduzir o *feedback*, não havendo contudo grandes diferenças, em termos de frequência, na categoria “reproduz instrução’. O género parece constituir-se como uma variável de relevo na perceção do *feedback*. Fomos verificar se a variável sucesso/insucesso estaria a comprometer a inferência de que o género parece ser uma variável de relevo a ter em conta na perceção do *feedback*.

Como pode ser observado na tabela 34, as raparigas e os rapazes que obtiveram sucesso não apresentam diferenças relevantes, em termos da frequência absoluta, na categoria ‘reproduz *feedback*’ e ‘reproduz instrução’. No entanto, quando observamos os alunos que obtiveram insucesso, são as raparigas que, independentemente desse insucesso, conseguem ‘reproduzir o *feedback*’. O mesmo não acontece, no entanto, com os seus colegas do género masculino.

Nenhum rapaz que tinha registado insucesso na última classificação, conseguiu reproduzir o *feedback*. No que diz respeito à categoria ‘reproduz instrução’ são os rapazes que obtiveram sucesso que apresentam uma frequência absoluta mais relevante. Também não se encontram diferenças relevantes, em termos da frequência absoluta, entre as raparigas que obtiveram sucesso e insucesso. Estes resultados vieram confirmar a nossa conclusão anterior de que o género, independentemente do sucesso registado na disciplina, parece ter um papel de relevo na perceção do *feedback*.

Tabela 34 – Frequência absoluta das categorias encontradas pela análise indutiva das respostas dos alunos à questão ‘O que disse o professor hoje na aula?’ por sucesso/insucesso e género.

	Sucesso em EF			
	Obteve 4 ou 5		Obteve 2 ou 3	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
	Frequência absoluta	Frequência absoluta	Frequência absoluta	Frequência absoluta
Não sei	0	1	12	5
Reproduziu <i>feedback</i>	12	13	0	17
Reproduziu instrução	19	14	7	13
O professor não disse nada	1	1	12	2
Outros	0	3	0	2

A diferença de género na forma como é percecionado o *feedback*, independentemente do sucesso ou insucesso registado na disciplina, coloca algumas questões sobre a eficácia do *feedback* na melhoria da aprendizagem. Pelo menos no caso das raparigas, podemos concluir que o *feedback* produzido

pelo seu professor não conseguiu, por si só, produzir melhorias nas suas aprendizagens, de forma a contrariar o registo de insucesso na disciplina.

A categoria 'o professor não disse nada' é referida por 16 alunos, de uma forma mais frequente pelos alunos que obtiveram insucesso e nestes, são os rapazes que mais referem que 'o professor não disse nada' (12 rapazes e 2 raparigas). São também os alunos que obtiveram insucesso e nestes mais os rapazes os que responderam a esta questão com 'não sei'.

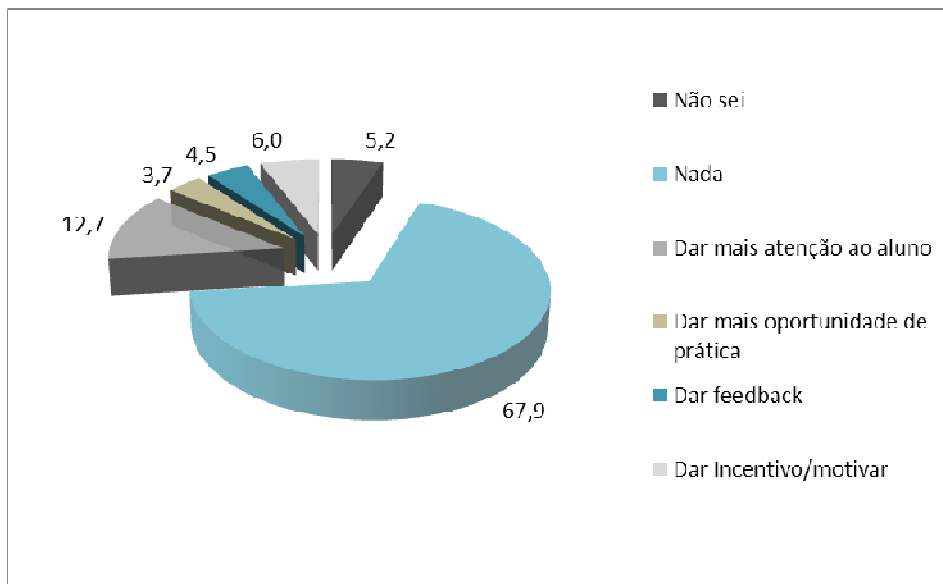
Para confirmar a hipótese de que a resposta a esta questão não é independente do género e sucesso/insucesso fomos aplicar o teste de independência do χ^2 , tendo verificado que efetivamente a resposta a esta questão não é independente do género ($p < .001$) e do sucesso/insucesso ($p < .001$). Nicaise et al., (2006), tinham já verificado que existem diferenças de género na forma como os alunos, com uma média de idades de 16 anos, percecionam o *feedback* do seu professor. Apesar de não terem utilizado uma metodologia qualitativa e não terem tido a oportunidade de observar os *feedbacks* que os alunos usufruíram na aula, no sentido de os questionar diretamente sobre eles, concluíram, a partir das respostas dos alunos a um questionário - CFQ Coaching Feedback Questionnaire (p.41) - que as raparigas percecionaram mais informação técnica e incentivo por parte dos seus professores que os seus colegas do género masculino. Apesar de Nicaise et al. (2006) não terem diferenciado o *feedback* da instrução, se intersetarmos os resultados obtidos por estes investigadores e os apresentados no presente estudo, podemos concluir que: existe uma diferença de género na perceção do *feedback*; não se observa uma diferença de género na perceção da instrução; existe uma diferença na perceção da instrução entre alunos com sucesso e insucesso, independentemente do género.

Teria sido interessante verificar nesta altura, em função da evidência de que o género constitui uma variável de relevo na perceção do *feedback*, se teriam sido também as raparigas que, durante a aula, em função do *feedback* do seu professor, teriam respondido mais positivamente ou seja melhorado os seus desempenhos mais frequentemente do que os seus colegas rapazes. Contudo, como este resultado emergiu da análise indutiva dos discursos dos alunos e os estudos a que recorremos antes do trabalho de campo, pelo tipo de metodologias usadas e pelo tipo de evidências que proporcionaram (e.g.

Marques da Costa, 1991), não nos permitiam antever as relações diretas que pudessem existir entre o género e a percepção do *feedback* (relacionavam o *feedback* e a instrução com o género, mas em relação a outras variáveis como o autoconceito de competência, por exemplo), não tomamos isso em consideração aquando das observações dos professores nas suas aulas. Como referimos anteriormente, durante as observações das aulas, foi nossa opção focar a nossa atenção na ação dos professores e verificámos a eficácia do seu *feedback* apenas em relação à correção parcial ou total do erro identificado e sobre o qual o professor interveio. Essa limitação, que só conseguimos descortinar *a posteriori*, após a análise indutiva dos discursos dos alunos, impossibilitou agora a nossa pretensão de ir verificar o nível de eficácia do *feedback* produzido pelos professores durante as aulas em relação à variável género.

Inquirimos os alunos sobre 'o que mais poderia ter feito professor para o ajudar a aprender'. Como pode ser observado na figura 16, a maioria dos alunos (67,9%) considerou que o professor não poderia ter feito mais nada para o ajudar a aprender.

Figura 16 – Percentagem das categorias encontradas pela análise indutiva das respostas dos alunos à questão 'o que mais poderia ter feito o professor para te ajudar a aprender?'



Alguns alunos referiram inclusivamente que o professor já tinha feito muito para os ajudar e se não conseguiram foi por sua causa. Chamam a si a responsabilidade do seu insucesso.

Não, o professor até me ajudou muito. Eu é que não consigo fazer.

No entanto, 12,7% dos alunos refere que o professor devia 'dar mais atenção ao aluno'. São as raparigas que obtiveram sucesso (9 raparigas) e os rapazes que obtiveram insucesso (6 rapazes) os que apresentam mais registos nesta categoria.

O setor podia olhar mais vezes para nós (nota: referia-se às raparigas que estiveram a jogar futebol).

'Dar mais oportunidade de prática' foi referido por 5 alunos (3,7%), a maioria rapazes (4) e todos com sucesso registado na disciplina.

O professor podia dar-nos mais tempo para jogar. Assim era melhor.

'Dar *feedback*' foi referido por 6 alunos (4,5%), 3 rapazes e 3 raparigas, todos com sucesso registado na disciplina.

Às vezes, podia dizer o que estamos a fazer mal, para melhorarmos ainda mais.

'Dar incentivo ou motivar' foi referido por 8 alunos, maioritariamente do género feminino (5 raparigas) e que obtiveram insucesso na disciplina (6 alunos).

Levantada a hipótese de que a resposta a esta questão não é independente do género e sucesso/insucesso fomos aplicar o teste de independência do χ^2 , tendo verificado que efetivamente a resposta a esta questão não é independente do sucesso/insucesso ($p=.003$). Quanto ao género não se confirmou a hipótese nula ($p=.630$).

Como alguns estudos (e.g. Koekoek et al., 2009) referem que, por norma, os alunos destas idades são leais aos seus professores e não conseguem tecer críticas sobre o seu trabalho, fomos questioná-los de outra forma: 'se tu fosses o professor como é que te ajudavas a aprender?'. Com esta questão queríamos também perceber se os alunos têm a perceção da forma particular como aprendem e daquilo que necessitam para aprender.

Neste jogo do faz de conta, os alunos conseguiram expressar aquilo que fariam se fossem professores. Como pode observar-se na figura 17, 50 alunos (37,3%) referiram-se a fatores motivacionais ou emocionais sobre os quais interviriam se fossem seus professores.

Acho que me ajudava a não ter tanto medo, acho que era isso.

Ajudava-me a não desistir quando não tenho vontade de fazer.

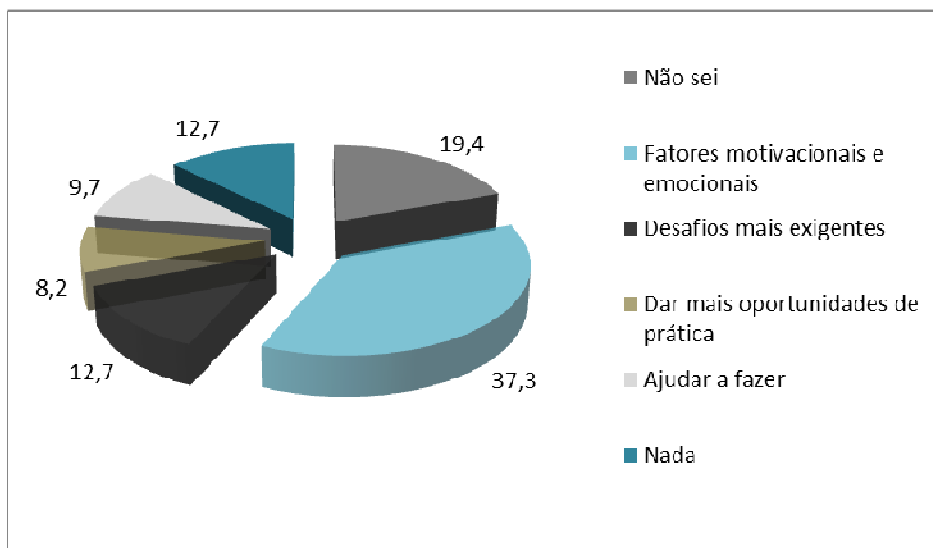
Foi mais o género feminino que referiu estes fatores (31 raparigas e 19 rapazes). Foram também os alunos que tinham obtido insucesso na última classificação que mais referiram estes fatores (37 alunos com insucesso e 13 alunos com sucesso).

‘Desafios mais exigentes’ era o que proporiem 17 alunos (12,7%) se fossem os professores. Todos estes 17 alunos obtiveram sucesso na disciplina e 15 desses 17 alunos são rapazes.

Se fosse professor, mandava-me fazer coisas mais difíceis.

Fazia o mortal. Nós nunca fizemos porque o professor não deixa.

Figura 17 – Percentagem das categorias encontradas pela análise indutiva das respostas dos alunos à questão ‘Se tu fosses o professor como é que te ajudavas a aprender?’.



‘Dar mais oportunidades de prática’ era o que proporiem 11 alunos (8,2%). Desses 11 alunos 6 são raparigas e 5 rapazes. Sete obtiveram sucesso e 4 obtiveram insucesso.

Acho que dava mais tempo para os meninos aprenderem tudo.

Mandava aumentar as aulas de Educação Física para serem todos os dias. É a minha [disciplina] preferida.

‘Ajudar a fazer’ foi a categoria referida por 13 alunos (9,7%). Referiram-se fundamentalmente à ajuda que o professor proporciona na realização dos exercícios. Desses 13 alunos, 8 são raparigas e 5 rapazes. Foram os alunos com insucesso quem mais se referiu às ajudas (10 alunos com insucesso e 3 com sucesso).

Acho que me ajudava mais. Quando o professor me ajuda eu consigo fazer a cambalhota, por isso acho que ajudava mais.

Mesmo com o jogo do faz de conta, 17 alunos (12,7%) referiram que não faziam nada e 26 alunos referiram que não sabiam o que fariam se fossem professores.

Levantada a hipótese de que a resposta a esta questão não é independente do género e sucesso/insucesso fomos aplicar o teste de independência do χ^2 , tendo verificado que efetivamente a resposta a esta questão não é independente do género ($p=.007$) e do sucesso/insucesso ($p<.001$).

8.4.1.3. Perceção da aprendizagem por via da intervenção dos pares

A avaliação interpares é, como já foi referido anteriormente, uma estratégia de avaliação formativa que pode produzir efeitos na melhoria da aprendizagem e pode constituir-se também como uma estratégia para desenvolver a capacidade de autoavaliação.

Apesar de não termos tido oportunidade de aprofundar esta questão, inquirimos os alunos “se os seus colegas os tinham ajudado a aprender?”.

Da análise indutiva das respostas dos alunos a esta questão emergiram as seguintes categorias:

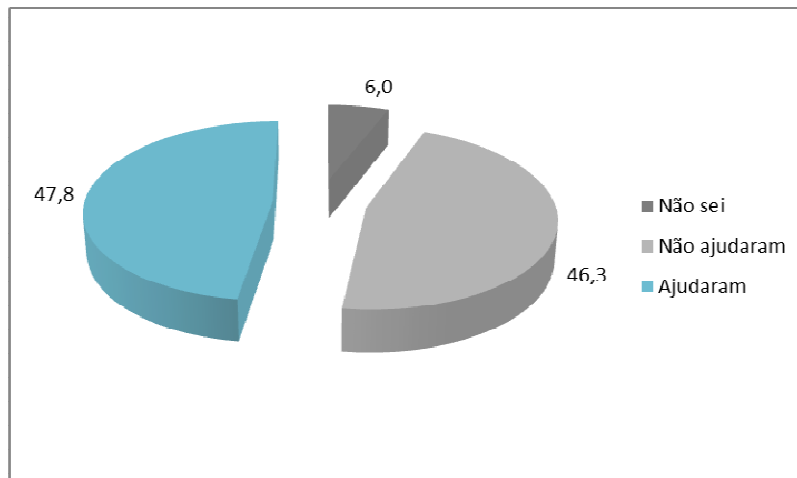
‘Não sei’ – se os alunos referiram explicitamente que não sabiam.

‘Não ajudaram’ – se os alunos referiram que os seus pares não os ajudaram a aprender.

‘Ajudaram’ – Se os alunos consideraram que os seus pares, de uma forma ou outra, os ajudam a aprender.

Na figura 18, pode observar-se a percentagem das categorias acima apresentadas.

Figura 18 – Percentagem das categorias encontradas pela análise indutiva das respostas dos alunos à questão ‘Os teus colegas ajudaram-te a aprender?’



A maioria dos alunos (47,8%) considerou que os seus pares ajudaram na sua aprendizagem. Todos os alunos se referenciaram a episódios da aula que tinha acabado de ocorrer. A maioria nomeou os amigos (ou amigas no caso das raparigas).

A minha amiga ajudou-me porque disse-me que eu tinha de correr mais para dar balanço.

Só os meus amigos porque eles passam-me a bola e eu consigo jogar.

Como joguei com as minhas amigas elas ajudaram-me. Se fosse com os rapazes eles nunca passam a bola. Só jogam eles.

As minhas amigas sim. Mas os rapazes não. São uns 'individuais'!

Sim, porque disseram que eu joguei bem.

A composição dos grupos, principalmente se na aula foram abordados os jogos desportivos coletivos, parece importante para estes alunos.

No entanto, 46,3% dos alunos consideraram que os seus pares não os ajudaram. Mesmo tendo explorado as respostas com pedidos de justificação, a maioria dos alunos não conseguiu dar-nos uma. No entanto, recolhemos algumas explicações para o facto de considerarem que os seus pares não os ajudaram.

Porque não sou bom e por isso não me passam.

Porque o setor pôs-me naquela equipa e eles não sabem jogar lá muito bem.

A questão dos amigos e amigas e da composição dos grupos tinham já sido evidenciados por Koekoek et al. (2009). De facto os nossos resultados, apesar de não termos conseguido explorar aprofundadamente esta questão, mostraram-nos que os alunos dão importância àquilo que os seus pares dizem sobre a sua prestação na aula e à composição dos grupos. No caso das raparigas, elas parecem preferir jogar com colegas do mesmo género. Nos rapazes observamos algumas expressões associadas provavelmente a um baixo autoconceito de competência.

Levantada a hipótese de que a resposta a esta questão poderia não ser independente do género ou sucesso/insucesso na disciplina fomos aplicar o teste da independência do χ^2 . Verificou-se, no entanto, que a resposta a esta questão é independente do género ($p=.127$) e do sucesso registado na disciplina ($p=.270$).

8.4.2 Características significativas dos discursos dos alunos e triangulação dos dados qualitativos e quantitativos.

Tendo procedido à análise indutiva das respostas dos alunos às questões das entrevistas e tendo apresentado e discutido esses resultados, no subcapítulo precedente, utilizamos agora a classificação automática (*clusters analysis*) das variáveis encontradas nessa análise por via das variáveis género e sucesso registado na disciplina, no sentido de determinar as suas características significativas.

Apesar de não ser um objetivo central do nosso estudo, uma vez que pretendemos sempre adotar uma postura mais qualitativa e interpretativa, consideramos pertinente, considerando o número de alunos que conseguimos entrevistar (134 alunos), proceder a essa análise, não por considerarmos que a análise qualitativa já feita necessite de legitimação, mas para ajudar a sintetizar. Tomando por referência os *outputs* apresentados nos anexos 9 e 10, apresentam-se as características, estatisticamente significativas, dos discursos dos alunos, determinados por via da sua classificação automática.

É característica significativa dos alunos que obtiveram sucesso na disciplina de Educação Física, na última classificação registada:

- Conseguirem apontar objetivos quando descrevem o que professor queria que eles aprendessem na aula;
- Conseguirem discriminar componentes críticas quando descrevem o que aprenderam na aula;
- Sustentarem-se em referenciais criteriosais para qualificar as suas aprendizagens;
- Acharem que aprenderam tudo o que deveriam ter aprendido na aula;
- Terem expectativas positivas quanto à sua aprendizagem;
- Como novos passos da aprendizagem referirem que vão repetir (treinar);
- Dizerem que o seu professor ajuda à sua aprendizagem através da instrução;
- Referirem que se fossem professores proporiam desafios mais exigentes.

Em relação à disciplina de Educação Física:

- Discriminarem áreas fortes e acharem que não têm dificuldades ou, se as têm, conseguirem discriminá-las;
- Considerarem que se as dificuldades existem elas resultam de fatores internos controláveis;
- Dizerem que para melhorarem as suas classificações na disciplina vão tentar melhorar uma matéria específica.

É característica significativa dos alunos que obtiveram insucesso na disciplina de Educação Física:

- Dizerem não saber ou generalizarem, apontando as matérias, para descrever o que o professor queria que eles aprendessem na aula;
- Apontarem matérias ou discriminarem desempenhos específicos que consideraram não ter aprendido na aula ou referirem que não aprenderam nada aula;
- Sustentarem-se em referenciais ipsativos ou não saberem como qualificar as suas aprendizagens;
- Dizerem que, como novos passos da aprendizagem, irão esforçar-se/empenhar-se mais para melhorar;
- Expressarem expectativas negativas em relação à sua aprendizagem;
- Não saberem como o professor os ajudou a aprender;
- Acharem que o professor não poderia ter feito mais nada para os ajudar.
- Não perceberem o *feedback*.

Em relação à disciplina:

- Acharem que não têm áreas fortes ou não saberem responder;
- Referirem que têm dificuldades a 'tudo', sustentando as suas convicções nas características pessoais e de participação na aula;
- Justificarem dificuldades com fatores internos incontroláveis;
- Dizerem que vão esforçar-se/empenhar-se mais para melhorar a sua classificação na disciplina.

Em relação ao género, são características significativas das raparigas:

- Identificarem o *feedback* do professor como uma ajuda para a sua aprendizagem;

- Reproduzirem o *feedback* do professor;
- Conseguirem dizer o que o professor queria que elas aprendessem na aula, mas não saberem especificar o que aprenderam;
- Discriminarem dificuldades específicas que consideram ter na disciplina;
- Referirem que para melhorar a sua aprendizagem vão esforçar-se e empenhar-se mais.

São características significativas dos rapazes:

- Dizerem que não aprenderam nada na aula porque já sabiam tudo;
- Afirmarem que não têm dificuldades na disciplina;
- Dizerem que para melhorarem a sua aprendizagem vão repetir (treinar) para melhorar.
- Não perceberem o *feedback*;
- Não saberem dizer o que o professor queria que eles aprendessem na aula;
- Não saberem expressar referenciais para qualificar as aprendizagens nem conhecerem os critérios que permitirão apreciar a concretização dos objetivos da aula.
- Afirmarem que se fossem professores, proporião desafios mais exigentes.
- Dizerem que para melhorarem a classificação na disciplina vão fazer tudo o que o professor mandar.

No que respeita à avaliação formativa e aos indicadores dos seus efeitos na melhoria da aprendizagem procedemos à triangulação dos resultados obtidos por via da análise qualitativa e quantitativa.

Assim, verificamos que os alunos com sucesso na disciplina conseguem perceber as aprendizagens conseguidas e ainda não conseguidas, indo ao pormenor de identificar o erro ou a componente crítica do movimento que, na sua opinião, poderá estar a comprometer a aprendizagem global do desempenho. Sustentam-se em referenciais criteriosos para qualificar as suas aprendizagens. Apesar de não conseguirem em absoluto definir os novos passos da aprendizagem, têm consciência dos erros que devem ser colmatados, nas aulas subsequentes. Apesar de não conseguirem reproduzir totalmente os objetivos que os professores definiram ou explicitaram para cada uma das aulas, conseguem interpretá-los em função da eventual explicitação do

professor, das tarefas que são proporcionadas, da instrução e dos feedbacks que conseguem reproduzir com fidelidade, das aprendizagens que conseguem perceber e dos referenciais criteriosos que, normalmente, vão sendo autoconstruídos. Conseguem autoavaliar-se, na perspectiva que conseguem refletir e expressar o que fizeram e o que lhes falta fazer para atingirem os objetivos de aprendizagem, sendo estes também autopercebidos. Também em relação à disciplina e à classificação a obter no futuro, sabem onde concentrar o seu investimento escolar (melhorar uma determinada matéria), mesmo não conhecendo em pormenor os critérios de classificação, gerindo nesse sentido a sua aprendizagem. Têm uma expectativa positiva em relação à sua aprendizagem futura, considerando que as dificuldades que encontrarem podem ser por si controladas e ultrapassadas. Gostariam de poder usufruir de desafios mais estimulantes nas suas aulas de Educação Física.

Verificamos também que os alunos que registaram insucesso não conseguem reproduzir a instrução ou o *feedback* do seu professor (neste último caso mais os rapazes), e não conseguem autoavaliar-se, pois não conseguem dizer o que aprenderam e o que lhes falta aprender. Estão convictos de que não aprenderam nada na aula e que têm dificuldades a tudo, independentemente da matéria ou área. Quando querem qualificar as suas aprendizagens sustentam-se em referenciais ipsativos, referenciados à sua melhoria ou evolução. Não responsabilizam o professor pelo seu insucesso, considerando que este é da sua inteira responsabilidade e não vislumbram forma de inverter a situação, pois consideram que o insucesso é inultrapassável. Em relação às aprendizagens futuras e à classificação na disciplina as expectativas são negativas, referindo apenas que se vão esforçar e empenhar mais.

Em relação ao género, as diferenças que observamos, que podem ter mais implicações na autoavaliação e autorregulação da aprendizagem, sustentam-se no facto de as raparigas parecerem demonstrar uma maior capacidade de reflexão, mostrando que conseguem perceber as suas dificuldades. São também as raparigas que, independentemente do seu sucesso registado na disciplina, conseguem reproduzir mais fielmente o *feedback* do seu professor. Os rapazes apesar de conseguirem reproduzir a instrução dada pelo professor,

normalmente aquela que é providenciada no início da aula e não aquela que é dada durante a aula, parecem mais preocupados em experienciar os momentos de prática e os desafios por eles colocados. São também os rapazes que parecem ter expectativas mais positivas em relação às suas aprendizagens, sustentadas mais na sua impetuosidade e entusiasmo em relação à prática do que em relação a eventuais reflexões ou ponderações sobre o cumprimento de objetivos. São também os rapazes que reconhecem na repetição (treino) do gesto, independentemente do erro a ele associado, a forma de melhorar as suas aprendizagens. Pelo contrário, as raparigas reconhecem que é através do esforço e empenho no trabalho que se poderão concretizar os novos passos da aprendizagem com vista à melhoria.

8.5 Relação entre os discursos dos alunos e as práticas de avaliação formativa dos seus professores (triangulação de dados).

No quadro 9, que apresentamos no subcapítulo 8.2.1.3, conseguimos, por via da análise indutiva das observações das aulas dos professores, identificar dois grupos de professores (grupo A e grupo B) com características distintas ao nível das práticas de avaliação formativa. Apresentamos essas características, que emergiram da análise qualitativa dos resultados, e agora, com base na análise do *output* apresentado no anexo 8, reforçaremos a pertinência das nossas sínteses anteriores, através da classificação automática (clusters analysis), verificando também as regularidades quantitativas em torno das características aglutinadoras dos dois grupos de professores.

Assim, fazendo uma análise emparelhada das características expressas no quadro 9 e no *output* apresentado no anexo 8, apurámos que o grupo de professores A, constituído por 7 professores, se caracteriza por:

- Apresentar um discurso menos formativo, ou seja, menos centrado no desenvolvimento das aprendizagens dos alunos;
- Não ter conseguido, na entrevista prévia à aula, definir objetivos para a mesma, focando a sua decisão pré-interativa no cumprimento das tarefas a realizar;
- Não ter conseguido nomear, antes da aula, os alunos que indicariam mais dificuldades, generalizando ou referenciando apenas o género;
- Explicitar aos alunos, no início das aulas, apenas as tarefas a realizar, não tendo definido ou partilhado objetivos atingíveis para a aula que se iniciava;
- Organizar os grupos de alunos por género ou de forma circunstancial, não tendo demonstrado preocupações de diferenciação curricular;
- Não usar o questionamento direto aos alunos como forma de promover a reflexão sobre as suas práticas;

- Utilizar o *feedback* com uma função de balanço (aprovativo e desaprovativo) e de corrigir os erros, mas não o utilizar com a função de consciencializar os alunos dos seus erros;
- Não utilizar a forma interrogativa do *feedback*, utilizando preferencialmente a forma prescritiva e valorativa;
- Raramente completar o ciclo do *feedback* (1 vez em cada 10);
- Ter conseguido através do *feedback* individual e em pequenos grupos que 3, em cada 10 alunos, corrigisse os seus erros, parcial ou totalmente, nas prestações subsequentes;
- Considerar que cumpriu os seus objetivos para a aula e referenciar essa convicção no cumprimento das tarefas;
- Não conseguir nomear, de uma forma particular, os alunos que, na sua opinião, teriam demonstrado dificuldades durante a aula, generalizando ou referindo-se apenas ao género;
- Apontar a falta de pré-requisitos e de vivências motoras como razões para as dificuldades manifestadas pelos seus alunos;
- Não conseguir perspetivar ações concretas a implementar nas próximas aulas, no sentido de colmatar as dificuldades dos alunos.

O grupo B, constituído por 5 professores, caracteriza-se por:

- Apresentar um discurso mais formativo, ou seja, mais centrado no desenvolvimento das aprendizagens dos alunos;
- Ter conseguido, na entrevista prévia à aula, definir objetivos para a mesma, focando-se a sua decisão pré-interativa no cumprimento desses objetivos;
- Ter conseguido nomear, antes da aula, os alunos que poderiam indiciar mais dificuldades;
- Explicitar aos alunos, no início da aula, os objetivos a concretizar durante a mesma, tendo, em alguns casos, estabelecido critérios para a apreciação da cumprimento desses objetivos;
- Organizar os grupos de alunos por grupos de nível - introdutório e elementar (*c.f* programa de Educação Física) e de forma circunstancial, não tendo demonstrado, contudo, preocupações de diferenciação curricular;

- Usar o questionamento direto aos alunos como forma de promover a reflexão sobre as suas práticas;
- Utilizar o *feedback* com uma função de corrigir os erros e consciencializar os alunos para esses erros, promovendo a autorreflexão;
- Utilizar a forma interrogativa e descritiva do *feedback*;
- Completar o ciclo do *feedback* (4 vezes em cada 10);
- Ter conseguido através do *feedback* individual que 7, em cada 10 alunos, corrigisse os seus erros, parcial ou totalmente, nas prestações subsequentes;
- Considerar que não cumpriu os seus objetivos para a aula e referenciar essa convicção pelo facto de ainda haver alunos que não tinham aprendido;
- Nomear, de uma forma particular, os alunos que, na sua opinião, demonstraram dificuldades durante a aula;
- Apontar os ritmos particulares de aprendizagem como razão para as dificuldades dos alunos, motivo pelo qual expressaram a sua intenção de proporcionar mais tempo de prática a esses alunos.

Estando conscientes de que não podemos limitar a análise do impacto da avaliação formativa e dos seus efeitos na melhoria da aprendizagem a uma relação de sentido único ou de causa e efeito, quisemos, no entanto, explorar as possíveis associações entre as características de prática formativa dos professores e os seus efeitos na melhoria da aprendizagem. Como são os alunos que, orientados pelos professores, constroem as suas aprendizagens, de uma forma individual e singular, através de processos metacognitivos, quisemos observar os efeitos da implementação de práticas de avaliação formativa por via da sua capacidade de se autoavaliarem e do modo como percecionam as suas aprendizagens. Há evidências que a autoavaliação é essencial para a aprendizagem, mas esta só poderá acontecer se os alunos se envolverem conscientemente no processo de aprendizagem, se compreenderem os objetivos de aprendizagem, se interiorizarem os critérios que servirão de base para a sua apreciação e se puderem avaliar aquilo que necessitam fazer para atingir esses objetivos (ARG, 2002a; Biggs, 1998; Black

et al., 2004; BrookHart, 2001; Cowie, 2005; Gardner, 2006; Heritage, 2007; Wiliam, 2010a, 2010b).

Assim, tomando por referência os dois grupos de professores já identificados e caracterizados através das suas regularidades quantitativas e qualitativas, indispensáveis num plano de síntese, fomos verificar se os discursos dos alunos são independentes dessas características e dos dois grupos de professores.

Recorrendo novamente ao teste de independência do χ^2 , verificamos que:

1. O grupo de professores e as suas práticas de avaliação formativa não são independentes do modo como os alunos percecionam os objetivos de aprendizagem para a aula ($p < .001$).

São os alunos dos professores do grupo B os que, quando chamados a pronunciar-se sobre aquilo que o seu professor queria que eles aprendessem na aula, mais referem objetivos com critérios de êxito, implícitos ou explícitos, e desempenhos específicos (tabela 35).

Tabela 35 – Associação da variável ‘O que é que o teu professor queria que tu aprendesses hoje?’ e ‘Grupo de Professores’

	Grupo professores		Total
	A	B	
Refere objetivos	2	14	16
Refere matérias	25	3	28
Refere tarefas	33	7	40
Não sei	11	0	11
Desempenhos específicos/matéria	8	31	39
Total	79	55	134

No entanto, como tivemos oportunidade de verificar, nem sempre esses objetivos são coincidentes com os objetivos referidos pelos professores, mas são consistentes com os objetivos curriculares. Por vezes, são autoconstruídos, em função dos desafios que a aula proporcionou e da sua perceção de aprendizagem. São os alunos dos professores do grupo A os

que mais se referem apenas tarefas e matérias e são apenas estes alunos que responderam que não sabiam o que o professor queria que eles aprendessem.

Quería que eu fizesse [a chamada do salto no minitrampolim] com os dois pés (aluna de professor do grupo B).

Quería que eu jogasse bem futebol (aluno de professor do grupo A).

2. O grupo de professores e as suas práticas de avaliação formativa não são independentes do modo como os alunos percecionam as suas aprendizagens ($p < .001$).

São os alunos dos professores do grupo A que, quando convidados a pronunciar-se sobre o que aprenderam na aula, mais referem que não aprenderam nada ou, se consideraram que aprenderam algo, generalizam e referem uma matéria ou tarefa (tabela 36). Também são estes alunos que dizem não saber o que aprenderam na aula.

Tabela 36 – Associação da variável ‘O que aprendeste na aula de hoje?’ com a variável ‘Grupo de professores’.

O que aprendeste na aula de hoje?	Grupo professor		Total
	A	B	
Não sabe	11	0	11
Refere tarefa/matéria	21	3	24
Refere componentes críticas	3	32	35
Não aprendeu nada	35	4	39
Elementos específicos / matéria	9	16	25
Total	79	55	134

Em contrapartida, os alunos dos professores do grupo B são, na sua maioria, mais pormenorizados e referem-se ou a desempenhos específicos, no âmbito de uma matéria, ou mesmo a componentes críticas.

Hoje, aprendi a jogar o sobe e desce (aluno de professor do grupo A).

Aprendi que fazia o salto muito depois do sítio onde devia fazer e que devo fazer mais para este lado para ter tempo (aluna de professor do grupo B).

A percepção e consciência das aprendizagens conseguidas constituem, como foi observado anteriormente, questões essenciais, tanto no âmbito da autoavaliação, como precursor de uma aprendizagem autorregulada e autónoma e os resultados apresentados parecem indicar que as práticas de avaliação formativa dos professores têm um papel preponderante na construção dessa percepção.

3. O grupo de professores e as suas práticas de avaliação formativa não são independentes do modo como os alunos estabelecem os referenciais que lhes permitem qualificar as suas aprendizagens ($p < .001$).

São os alunos dos professores do grupo B que mais se sustentam em referenciais criteriosais para qualificar as suas aprendizagens (tabela 37).

Tabela 37 – Associação da variável ‘Referenciais para qualificar as aprendizagens’ e ‘Grupo de professores’.

Referenciais para qualificar as aprendizagens	Grupo professores		Total
	A	B	
Não sabe	7	0	7
Criteriais	23	40	63
Ipsativos	49	15	64
Total	79	55	134

Por outro lado, são os alunos dos professores do grupo A os que mais se sustentam em referenciais ipsativos, considerando o seu progresso apenas em relação a prestações anteriores, ou que não sabem qualificar as suas aprendizagens.

Melhorei nos saltos e no pino (aluno de professor do grupo A).

Sim, consegui fazer [o salto] sem pôr lá os pés e eu antes não conseguia (aluna de professor do grupo B).

Como é possível observar, a questão dos referenciais está intimamente relacionada com a percepção de aprendizagem, analisada anteriormente. São os alunos que dão pormenores sobre as aprendizagens conseguidas que mais se sustentam em referenciais criteriosais. Os alunos que

consideraram que não aprenderam nada ou que se generalizam as suas aprendizagens são os que mais comparam o seu desempenho atual com anteriores, afirmando apenas que melhoraram ou não melhoraram. Neste sentido, podemos concluir que a perceção e a assunção de determinados referenciais também não é independente da forma como os alunos percecionam o desenvolvimento das suas aprendizagens.

4. O grupo de professores e as suas práticas de avaliação formativa não são independentes do modo como os alunos percecionam aquilo que ainda não conseguiram aprender na aula ($p < .001$).

Paralelamente, com o que foi observado na perceção das aprendizagens conseguidas, são os alunos dos professores do grupo B que mais pormenorizam as aprendizagens ainda não conseguidas, referindo componentes críticas (tabela 38).

Tabela 38 – Associação da variável ‘O que deverias ter aprendido hoje na aula que ainda não aprendeste?’ com ‘Grupo de Professores’.

O que deverias ter aprendido hoje na aula que ainda não aprendeste?	Grupo professor		Total
	A	B	
Não sabe	7	3	10
Refere tarefa/matéria	18	1	19
Refere componente crítica	8	31	39
Nada porque já sabia/aprendeu na aula	20	7	27
Tudo porque não conseguiu aprender nada	12	1	13
Refere um desempenho específico/matéria	14	12	26
Total	79	55	134

Em contrapartida, são os alunos dos professores do grupo A que mais radicalizam o seu discurso (questão que, como vimos anteriormente, também se relaciona com o autoconceito de competência e com o sucesso/insucesso na disciplina), dizendo que não ficou nada para aprender ou que, pelo contrário, ficou tudo por aprender.

Tudo. Eu nunca fui boa a Educação Física (aluna de professor do grupo A).

Eu ainda não consigo ficar muito tempo no pino. Caio logo. (aluno de professor do grupo B).

5. O grupo de professores e as suas práticas de avaliação formativa não são independentes das expectativas que os alunos têm em relação ao desenvolvimento das suas aprendizagens ($p < .001$).

Observamos anteriormente que as expectativas de sucesso dos alunos não são independentes do sucesso/insucesso registado na disciplina. Uma vez que entrevistamos, de cada turma/professor, um número igual de alunos que tinham obtido sucesso e insucesso, era nossa convicção de que as expectativas de sucesso em relação às futuras aprendizagens, estando relacionadas com o sucesso/insucesso na disciplina, fossem independentes do grupo de professores e das suas práticas de avaliação formativa. No entanto, os resultados agora apresentados não suportaram essa nossa antevisão. Apesar de não possuímos dados suficientes que possam justificar plenamente este resultado, as expectativas dos alunos em relação ao desenvolvimento das suas aprendizagens não é independente do grupo de professores e das suas práticas de avaliação formativa.

Como é possível observar na tabela 39, são os alunos dos professores do grupo B os que mais expectativas de sucesso parecem ter ou, melhor dizendo, são estes alunos que menos expectativas negativas têm em relação ao desenvolvimento das suas aprendizagens e, neste caso, o resultado não pôde ser considerado em relação ao sucesso/insucesso registado na disciplina.

Tabela 39 – Associação da variável ‘E achas que vais conseguir aprender nas próximas aulas?’ e da variável ‘Grupo de professores’

Expectativa de sucesso	Grupo professor		Total
	A	B	
Não sabe	1	2	3
Positiva	37	50	87
Negativa	41	3	44
Total	79	55	134

A explicação para este resultado poderá ter a ver com a preocupação e o investimento que os professores do grupo B pareceram revelar em relação à aprendizagem dos seus alunos. Relembramos, a este propósito, as palavras

de uma professora do grupo B que nos dizia “até falei com eles sobre isso a propósito dos alunos que tinham tido negativa e disse-lhes - Eu não vou mesmo desistir de vocês” (Professora 15). Aliás, as expectativas de sucesso dos professores do grupo B em relação às aprendizagens dos seus alunos foram visíveis nos seus discursos. Quando inquiridos sobre as dificuldades que os alunos tinham apresentado na aula, esses professores completavam as suas frases com “mas, eles chegam lá”. Neste aspeto, concordamos com Pacheco (1998) quando diz que a avaliação formativa deve ser entendida como “uma atitude” (p.124). Uma atitude positiva, adaptativa e focalizada no desenvolvimento da aprendizagem que não é passível de ser regulamentada ou padronizada. A este propósito Cowie (2009) refere, inclusivamente, que são os professores que se veem também como aprendentes que mais estimulam a aprendizagem dos seus alunos através da responsabilidade e autonomia.

6. O grupo de professores e as suas práticas de avaliação formativa não são independentes do modo como os alunos estabelecem os novos passos da aprendizagem ($p < .001$).

Apesar de termos verificado que os alunos têm alguma dificuldade em referir como vão fazer para melhorar, são capazes, como vimos anteriormente, de referir o que podem ou devem melhorar.

Ao observar a tabela 40, verificámos que os alunos dos professores do grupo B, parecem confiar mais nos seus professores para melhorarem a sua aprendizagem porque referem que os vão ouvir com atenção e seguir as suas orientações.

Tabela 40 - Associação da variável 'Como vais fazer para conseguir aprender isso?' com a variável 'grupo de professores'.

Como vais fazer para conseguir aprender isso?	Grupo professor		Total
	A	B	
Não sabe	14	3	17
Mais esforço/empenho	15	5	20
Repetir até conseguir fazer (treinar)	20	9	29
Melhorar desempenho/gesto especificando	10	9	19
Observar com atenção e imitar	15	9	24
Ouvir com atenção o professor	5	20	25
Total	79	55	134

Os alunos dos professores do grupo A parecem chamar mais a si essa responsabilidade, dizendo que se vão empenhar ou treinar para melhorarem.

Vou treinar mais (aluno de professora do grupo A).

Vou ouvir bem quando ele [o professor] me explica o que estou a fazer mal (aluno de professor do grupo B).

Estes resultados parecem consistentes com os apurados por Cowie (2009) quando evidencia que os alunos que aprendem num contexto onde a avaliação formativa é privilegiada, têm tendência a assumir a aprendizagem como uma responsabilidade a dois (professor-aluno).

7. O grupo de professores e as suas práticas de avaliação formativa não são independentes do modo como os alunos percecionam a intervenção do professor no desenvolvimento das suas aprendizagens ($p < .001$).

Na sequência do que observamos na tabela 40, também na tabela 41 é possível observar o modo como os alunos percecionam a intervenção do professor no desenvolvimento da sua aprendizagem. Os alunos dos professores do grupo B consideraram que os seus professores os ajudaram a aprender através do *feedback*.

Tabela 41 – Associação da variável ‘O que fez o professor para te ajudar a aprender?’ com a variável ‘Grupo de professores’.

O que fez o professor para te ajudar a aprender?	Grupo Professores		Total
	A	B	
Não sabe	10	1	11
Não ajudou em nada	34	1	35
Deu feedback	8	24	32
Ajudou na realização dos exercícios	12	16	28
Deu instrução à turma	15	11	26
Incentivou/Motivou	0	2	2
Total	79	55	134

Não é a instrução, mas sim o feedback que mais distingue os discursos dos alunos dos professores do grupo A e B. Apesar de não emitirem críticas, mesmo veladas, aos seus professores, os alunos dos professores do grupo A foram os que mais consideraram que o professor não ajudou nada.

A mim não me ajudou nada porque eu já não preciso (aluno de professor do grupo A).

Disse-me que eu estava a saltar muito para cima [barreiras] e assim não estava bem (aluna de professora do grupo B).

8. O grupo de professores e as suas práticas de avaliação formativa não são independentes do modo como os alunos abordariam as dificuldades dos alunos se fossem professores ($p < .001$).

Os alunos dos professores do grupo A referem-se mais aos aspetos motivacionais ou emocionais e às ajudas do professor na execução dos exercícios do que os alunos dos professores do grupo B (tabela 42).

Tabela 42 – Associação da variável ‘O que farias tu se fosses o professor?’ com a variável ‘Grupo de professores’.

O que farias tu se fosses o professor?	Grupo professores		Total
	A	B	
Não sei	8	18	26
Motivação e aspetos emocionais	38	12	50
Desafios mais exigentes	14	3	17
Dar mais oportunidades de prática	4	7	11
Ajudar a fazer	12	1	13
Nada	3	14	17
Total	79	55	134

Os alunos dos professores do grupo B distinguem-se dos alunos dos professores do grupo A pelo facto de, mais frequentemente, referirem que não sabem o que fariam ou que não fariam nada mais, se fossem eles os professores.

9. O grupo de professores e as suas práticas de avaliação formativa não são independentes do modo como os alunos percecionam o *feedback* dos seus professores ($p < .001$).

São os alunos dos professores do grupo B que percecionaram, de uma forma mais fiel, o *feedback* (tabela 43). Esta questão parece estar relacionada, como discutimos aquando da análise do *feedback*, com a forma (descritiva e interrogativa), função (correção e consciencialização do erro) e a preocupação em completar o ciclo do *feedback*. No entanto, temos de recuperar o resultado apresentado no subcapítulo precedente, de que são mais as raparigas, independentemente do sucesso registado na disciplina, que mais percecionam o *feedback*.

Tabela 43 – Associação da variável ‘O que te disse o professor hoje na aula?’ com a variável ‘grupo de professores’.

Perceção do <i>feedback</i>	Grupo professor		Total
	A	B	
Não sei	13	5	18
Reproduziu <i>feedback</i>	7	35	42
Reproduziu instrução	41	12	53
O professor não me disse nada	16	0	16
Outros	2	3	5
Total	79	55	134

Os alunos dos professores do grupo A, demonstraram perceberem mais a instrução do que o *feedback* e, como tivemos oportunidade de referir atrás, referem-se mais a episódios de instrução que tiveram lugar no início da aula.

10. O grupo de professores e as suas práticas de avaliação formativa não são independentes do modo como os alunos perspetivam as suas áreas fortes ($p=.04$).

Como é possível observar na tabela 44, a maioria dos alunos dos professores do grupo A e B, conseguiram discriminar as suas matérias ou áreas mais fortes e não parecem existir diferenças nesta categoria nos dois grupos de professores.

Tabela 44 – Associação da variável ‘Quais são as tuas áreas mais fortes na disciplina de Educação Física?’ com a variável ‘Grupo de Professores’.

Quais são as tuas áreas mais fortes na disciplina de EF?	Grupo Professores		Total
	A	B	
Não sei	11	2	13
Não tem pontos fortes	25	8	33
Discrimina matérias mais fortes	43	45	88
Total	79	55	134

As diferenças que se podem observar e que podem justificar os resultados obtidos no teste de Independência do χ^2 situam-se apenas naqueles alunos que afirmaram não ter áreas fortes ou não saberem quais são as suas áreas fortes que, como observamos anteriormente, são alunos que, na sua maioria, registaram insucesso na disciplina e que não têm expectativas positivas em relação ao seu sucesso em Educação Física.

Não conseguimos, no entanto, confirmar a independência entre os discursos dos alunos e os grupos de professores no que se refere: ao modo como os alunos gerem a sua aprendizagem, no sentido de melhorarem a sua classificação na disciplina; ao modo como os alunos equacionam os motivos das suas dificuldades na disciplina, na sua globalidade, e perspetivam o controlo da sua superação; ao modo como os alunos percecionam a ajuda dos seus pares na sua aprendizagem; ao modo como os alunos equacionam as formas como o professor os poderia ter ajudado mais nas suas aprendizagens. O estabelecimento de critérios de classificação e a sua explicitação constitui a condição para que os alunos, sustentando-se nessas referências, consigam gerir a sua aprendizagem na disciplina e procurar, com sentido e consciência, melhorar a sua classificação. Apesar de não termos dados suficientes que nos permitam saber se os alunos estavam, ou não, consciencializados desses critérios, os resultados mostraram que os alunos referem mais frequentemente que têm de se esforçar ou de melhorar a uma determinada matéria, no sentido de melhorarem a sua classificação na disciplina. Esta última resposta foi consistente, em termos de frequência, entre os alunos dos professores do grupo A e B e poderia ser a única com potencial para se poder interpretar a compreensão de um quadro de referências partilhado.

Os fatores (internos e externos) apontados para as suas dificuldades e a forma como percecionam o controlo que têm sobre esses fatores não é dissemelhante, em termos absolutos, entre os alunos dos dois grupos de professores.

A avaliação interpares e a perceção dos alunos da sua aprendizagem por intervenção dos seus pares, uma das estratégias mais poderosas no âmbito da avaliação formativa (Cowie, 2009; Ward & Lee, 2005; Topping, 2010), não parecem associar-se às práticas de avaliação formativa dos dois grupos de

professores (A e B). Esta situação, pode dever-se, ao facto de os alunos, nestas idades, relacionarem a composição dos grupos mais com a presença ou ausência dos amigos e amigas do que com reais potencialidades no âmbito do desenvolvimento das aprendizagens.

Independentemente do grupo de professores (A e B), os alunos consideraram, na sua maioria, que os professores nada mais podiam fazer, para além do que tinham feito, para os ajudar a aprender.

9. Conclusões e recomendações

A aula é um sistema tão complexo que torna impossível qualquer tipo de generalização ou prescrição sobre o que verdadeiramente pode, ou não, funcionar. Em educação, não podemos falar de causa e efeito nem de impactos unidimensionais ou unidirecionais. Particularmente, no que respeita à avaliação formativa e aos seus efeitos na melhoria da aprendizagem, o contexto e as suas variações tornam quase impossível determinar o que pode, ou não, ser uma ação eficaz. O que pode ser válido numa determinada situação, pode ser contraproducente em outra. Por isso, é que uma investigação desta natureza não pode pretender retirar ilações que sejam replicáveis de um contexto para outro. Pode, no entanto, iluminar alguns caminhos e lançar pistas para o que pode ser explorado. E é isso que torna a investigação nesta área tão desafiante. Sustentando-nos no pressuposto de que a avaliação formativa é essencialmente propósito e efeito, pretendeu-se retratar neste estudo, de uma forma exploratória e descritiva, os modos como os professores de Educação Física concebem e utilizam a avaliação formativa nas suas aulas, mas principalmente aquilo que os alunos retiram dessas práticas, na perspetiva da melhoria da sua aprendizagem. Os alunos só se tornam aprendentes autónomos se, conscientemente, conseguirem mobilizar os seus recursos para dar respostas aos problemas do quotidiano. Essa autonomia advém da capacidade do aluno conseguir responder às seguintes questões: ‘o que aprendi?’; ‘o que não aprendi?’; ‘e qual é o próximo passo?’. As aprendizagens só se tornam significativas quando os alunos usam os recursos ao seu dispor, nomeadamente a avaliação formativa e as informações por ela reveladas, para responder a essas questões.

Foi com base nestes pressupostos que a pesquisa foi enquadrada e será nessa perspetiva que, no presente capítulo, se apresenta o conjunto de conclusões que o estudo permitiu destacar.

9.1 Conclusões

Iniciámos a nossa pesquisa pelo estudo das concepções dos professores sobre a avaliação formativa com dois objetivos fundamentais: por uma questão metodológica, no sentido de selecionarmos os professores de Educação Física que iriam participar na segunda fase do estudo, e também para, mais tarde, podermos apreciar a coerência entre os discursos e as práticas de avaliação formativa desses professores. Contudo, dessa análise conseguimos destacar algumas conclusões que, por nunca terem sido evidenciadas em outros estudos, consideramos pertinente incluir no presente capítulo.

Quanto ao propósito com que os professores de Educação Física dizem utilizar a avaliação e os resultados por ela proporcionados, e apesar de a maioria continuar a privilegiar um propósito sumativo e de balanço das aprendizagens conseguidas, facto já evidenciado em outros estudos, a utilização da avaliação com o propósito de suportar as decisões de planeamento, no âmbito da orientação e da diferenciação curricular do ensino, parece ganhar relevo. O conceito de ‘avaliação inicial’ parece ter entrado no léxico profissional dos professores de Educação Física, como uma rotina a ter lugar no início do ano com o objetivo de, por um lado, formar grupos diferenciados em termos curriculares e, por outro, proporcionar decisões de planeamento consentâneas com essa diferenciação.

Contudo, também foi possível concluir que os professores que dizem utilizar a avaliação para orientar o seu ensino e diferenciar o currículo a perspetivam como tendo lugar apenas no início do ano. Efetivamente, no que respeita ao planeamento da avaliação, os discursos dos professores foram esclarecedores. Os professores consideram que há dois momentos em que a avaliação é planeada: no início do ano letivo com o propósito de recolher evidências para orientar o ensino e nos finais das unidades, períodos e ano letivo com o propósito de classificar.

Sobre as formas como levam a cabo a diferenciação curricular, os discursos dos professores são denunciadores de práticas, não totalmente sustentadas em decisões pré-interativas, mas decorrentes de avaliações informais que se

formam num contexto de decisão interativa, na aula. Constata-se uma contradição: os professores dizem avaliar inicialmente para diferenciar e orientar o ensino, mas os ajustes são, segundo as suas próprias palavras, de carácter pedagógico e/ou didático e acontecem durante a aula, em função das dificuldades manifestadas pelos alunos.

Os professores, apesar de conseguirem identificar propósitos formativos ao nível da correção e recuperação dos alunos e ao nível da seleção de estratégias adequadas, distinguem a avaliação formativa da sumativa pelo momento em que é aplicada, ou seja, durante o ano letivo. Para os professores não é o propósito da avaliação que determina o momento de aplicação. O momento em que é aplicada é assumido como o fator distintivo da avaliação formativa.

Assim, para os professores, a avaliação formativa ocorre informalmente, durante o ano letivo, sem momentos planeados, na aula, em função das dificuldades manifestadas pelos alunos com o propósito fundamental de corrigir os erros. Em consonância, o *feedback* é a estratégia de avaliação formativa mais referida pelos professores.

A autoavaliação continua a ser assumida como tendo lugar no final dos períodos letivos, onde os alunos são chamados a pronunciar-se sobre o trabalho desenvolvido e sobre a classificação que irão obter. Contudo, sem falarem explicitamente de autoavaliação, alguns professores dizem utilizar o questionamento e a explicitação dos objetivos de aprendizagem e dos critérios como estratégias de avaliação formativa. Este tipo de estratégias e os momentos de reflexão que proporcionam desenvolvem a capacidade de autoavaliação, mas os professores não conseguem identificar essa associação. Estão nitidamente conscientes que essas estratégias promovem a autorreflexão e a autocorreção, mas não as associam ao conceito de autoavaliação nem relevam a sua importância num contexto de avaliação formativa. O hábito que se criou nas escolas de utilizar a última aula dos finais dos períodos letivos para a autoavaliação acabou por criar uma imagem distorcida deste conceito e inviabilizar uma prática regular e mais consistente com o seu propósito formativo.

O mesmo não aconteceu, contudo, com a avaliação interpares. Os professores de Educação Física parecem estar mais alerta para as vantagens da avaliação interpares, num contexto de avaliação formativa, do que com a autoavaliação. Dizem utilizar a avaliação interpares mais regularmente, como forma de melhorar as aprendizagens de quem é avaliado e de quem avalia, reconhecendo as suas vantagens formativas. A vantagem acrescida de ter um aluno como agente de ensino também foi expressa pelos professores. Também de acordo com os seus testemunhos, as características específicas da disciplina e os estilos e as estratégias de ensino parecem contribuir para uma utilização mais frequente da avaliação interpares.

No que respeita aos constrangimentos sentidos e expressos relativamente à avaliação formativa, os discursos dos professores permitiram-nos retirar algumas conclusões que passámos a expor.

O exagerado número de alunos por turma e a falta de tempo disponível para dedicar à reflexão e à avaliação formativa são os fatores mais referidos pelos professores. Estas referências já não constituem evidências novas, mas a sua presença recorrente em estudos desta natureza não pode deixar de ser salientada. Se, por um lado, está já referenciada a tendência dos professores para atribuírem as causas dos problemas que conseguem identificar a fatores externos a si próprios, nomeadamente à administração central, também não foi menos evidente que os discursos dos professores foram, neste caso, testemunho de um grande desalento e frustração, mesmo por aqueles professores que assumem a aprendizagem dos seus alunos como foco da sua ação. O aumento do número de alunos por turma, a redução da carga horária da disciplina, o exagerado número de turmas por professor e, a juntar a tudo isso, a desvalorização do papel formativo da Educação Física por parte dos decisores políticos têm necessariamente repercussões na avaliação formativa, na diferenciação curricular e pedagógica e, por consequência, na aprendizagem e formação futuras dos nossos alunos.

il est inutile d'insister sur l'évaluation formative là où il n'y a aucun espace de jeu pour les maîtres, là où la différenciation n'est qu'un rêve jamais abouti, parce que les conditions de travail, l'effectif des classes, la surcharge des programmes, les rigidités de l'horaire ou toute autre contrainte font de l'enseignement frontal une fatalité ou presque.

(Perrenoud, 1991, s/p)

O conhecimento pedagógico do conteúdo das matérias a avaliar constituiu também, para os professores, um constrangimento à aplicação da avaliação formativa. A dificuldade de utilizar estratégias de avaliação formativa, nomeadamente dar *feedback*, foi relacionada com o tipo de matéria e com a capacidade de, em situação, observar, identificar e isolar os problemas e intervir de uma forma consentânea. Conseguimos associar a facilidade na avaliação formativa, nomeadamente de dar *feedback*, ao facto dos professores referirem ter um maior conhecimento e domínio das matérias em que dizem ser mais fácil avaliar. A capacidade do professor avaliar, neste caso com um propósito formativo, parece, portanto, estar associada ao conhecimento pedagógico do conteúdo das matérias curriculares em Educação Física. Se no âmbito da avaliação formativa o professor tem de ter a capacidade para observar e identificar os fatores críticos que estão a condicionar a aprendizagem de cada aluno em particular, a questão do conhecimento pedagógico do conteúdo e da sua construção ganha relevo e pertinência.

Os professores consideram também que o desconhecimento dos critérios de avaliação ou de classificação, por parte dos alunos, é um dos maiores constrangimentos à autoavaliação. Esta assunção parece transparecer um certo ilogismo: se cabe aos professores explicitarem os critérios de avaliação e verificarem a sua compreensão por parte dos alunos, se os alunos não os sabem ou reconhecem por que razão os professores atribuem aos alunos a responsabilidade nesta matéria? O mesmo acontece quando os professores referem como constrangimento à autoavaliação o facto de os alunos terem pouco 'treino' de autoavaliação ou terem receio de salientar as suas fragilidades. Estas evidências parecem ser demonstrativas de que os professores parecem não reconhecer a sua responsabilidade no que respeita ao desenvolvimento da autoavaliação e, implicitamente, desconhecem também o papel preponderante que a autoavaliação pode ter na autorregulação das aprendizagens.

Com base na análise indutiva dos discursos dos professores, na primeira fase do trabalho, selecionamos alguns para observar as suas aulas. Apresentam-se agora as conclusões que emergiram dos resultados dessas observações.

Um dos aspetos que continua a condicionar a ação do professor no âmbito das suas opções de desenvolvimento curricular e pedagógico é a 'rotação dos espaços'. Observamos que na maioria das escolas, por via dessa condicionante, o professor fica limitado de poder corresponder, quando e como considera necessário, às efetivas necessidades formativas dos seus alunos. Até pode recolher evidências pertinentes que lhe permitem agir no sentido da melhoria da aprendizagem, mas o facto de, por exemplo, só poder passar de 3 em 3 semanas num determinado espaço, que está consignado ao desenvolvimento de uma determinada matéria, limita a sua intervenção em tempo útil. Contudo, também tivemos oportunidade de verificar que essa limitação é, por vezes, autoimposta. Por uma questão meramente organizativa, é por vezes o grupo disciplinar que autocondiciona o uso de determinados espaços a determinadas matérias. Não foram observadas outras condicionantes ao nível dos recursos físicos ou materiais que pudessem condicionar as práticas de avaliação formativa.

Todas as turmas observadas, com exceção de uma que incluía alunos com necessidades educativas especiais, tinham entre 27 a 31 alunos. O exagerado número de alunos por turma tinha sido um fator referenciado pelos professores como um constrangimento à aplicação da avaliação formativa.

No que ao currículo de Educação Física diz respeito, e uma vez que fomos observar aulas do 2º e do 3º ciclo do ensino básico, apenas uma escola cumpria totalmente o programa. A dança, a patinagem, a ginástica acrobática (no 3º ciclo), os desportos de combate e as atividades de exploração da natureza são as áreas ou matérias nucleares mais negligenciadas.

Apenas duas escolas revelaram preocupações coletivas no âmbito da avaliação utilizada com o propósito de orientar o ensino, definindo um período para a

avaliação inicial e construindo, em grupo, um protocolo a ser utilizado com esse fim por todos os professores.

Estas questões prévias, apesar de não poderem ser assumidas como conclusões do estudo e muito menos assunto que possa ser generalizável ao universo das escolas portuguesas, permitem enquadrar e contextualizar as conclusões que a seguir são apresentadas.

Na globalidade, os professores não conseguem explicitar os objetivos que têm previstos para a aula que vão iniciar. Referenciam-se mais nas matérias e tarefas que pretendem proporcionar do que nas aprendizagens dos alunos que pretendem ver desenvolvidas.

Nos objetivos que conseguiram referir, também não se conseguem interpretar decisões pré-interativas de diferenciação curricular ou pedagógica.

Os professores também têm dificuldade em discriminar previamente quais os alunos que irão ter mais dificuldade na concretização dos objetivos da aula. O género é o critério mais referido neste âmbito, relacionando-se significativamente com a matéria a abordar (futebol), facto que não se confirmou com outras matérias.

Os professores são também muito evasivos na referência a eventuais estratégias específicas a implementar com os alunos ou grupos que perspetivam ter mais dificuldades.

Os professores raramente explicitam os objetivos da aula aos alunos, privilegiando a explicitação das tarefas e formas de organização. Os professores que explicitaram os objetivos da aula aos alunos e, em alguns casos, os critérios que permitiam apreciar a sua concretização, foram os mesmos que na entrevista prévia denunciaram ter um conjunto de decisões pré-interativas que iam nesse sentido. No entanto, esse comportamento não prima pela regularidade.

Esta constatação coloca quatro questões, todas elas relacionadas com a avaliação formativa, observada na perspetiva da orientação do ensino e, também, da regulação das aprendizagens: a primeira diz respeito à necessidade do professor ter como foco da sua ação a aprendizagem dos alunos, facto que foi observado pela forma clara e focada como alguns

professores definiram os seus objetivos para a aula; a segunda diz respeito à relação, que se confirmou, entre a clareza e foco na aprendizagem das intenções do professor para a sua aula, com o facto de partilhar, também claramente, com os alunos essas intenções; a terceira diz respeito ao facto da explicitação dos objetivos de aprendizagem, ao constituir uma condição essencial para envolver os alunos e promover a avaliação formativa e a autorregulação, ter, como se veio a confirmar, implicações na forma como os alunos percebem e referenciam as suas aprendizagens; e a última diz respeito à necessidade do professor verificar se os alunos concretizaram, ou não, os objetivos definidos para cada aula, facto que poderá determinar a (re)orientação do ensino nas aulas/unidades subsequentes e a definição dos 'novos passos da aprendizagem'. De facto, são os professores que explicitam os objetivos aos alunos no início da aula os que, no final da aula, demonstram ter como foco da sua ação a aprendizagem dos alunos, ao associarem o cumprimento dos objetivos da aula ao facto dos alunos terem, ou não, aprendido. Pelo contrário, os professores que explicitam apenas as matérias ou tarefas que irão ser abordadas na aula apreciam o cumprimento dos objetivos da aula referenciando-se na concretização, ou não, de todas as tarefas a que se tinham proposto.

O modo como os professores organizam os grupos de trabalho pode ser denunciador das suas intenções formativas. Verificou-se que a maioria dos professores organiza os grupos de trabalho de forma circunstancial ou por género. Alguns professores utilizam os níveis de especificação das matérias, do programa de Educação Física, para organizar os grupos de trabalho. Contudo, paradoxalmente, as tarefas propostas em cada matéria foram exatamente as mesmas para todos os alunos, independentemente dos níveis de desempenho ou dos grupos formados. Com exceção da inclusão de algumas progressões pedagógicas e de algumas variantes de facilidade na ginástica de solo e aparelhos, não se observaram quaisquer outros indícios de diferenciação curricular ou pedagógica. Estes factos permitiram-nos concluir que:

- Poucos professores parecem conhecer e dominar as orientações expressas nos programas de Educação Física, no que respeita aos níveis de especificação das matérias;

- Alguns professores sentem a necessidade de agrupar os alunos por nível de desempenho (Introdução e Elementar) e fazem-no com consistência e regularidade, não tendo contudo sido perceptíveis motivações ao nível da orientação do ensino que possam ter gerado essa necessidade;
- Os alunos desses professores parecem estar familiarizados com a terminologia dos níveis de especificação (Introdução e Elementar) e estão conhecedores do grupo a que pertencem;
- Apesar de alguns professores organizarem os grupos por nível de desempenho, não se registaram preocupações de diferenciação curricular ao nível das tarefas propostas, das matérias curriculares abordadas e dos objetivos a concretizar;
- São os professores que privilegiam a organização por níveis de desempenho que atribuem funções de agente de ensino e responsabilidades, ao nível da avaliação inter pares, a um aluno, por cada grupo de trabalho formado.
- A organização dos grupos, apesar de alguns professores privilegiarem a diferenciação por nível de desempenho, parece estar mais relacionada com as rotinas organizativas já interiorizadas, do que com efetivas preocupações de diferenciação ao nível da aprendizagem dos alunos;
- Apesar de alguns professores darem mostras, nos objetivos que traçam, de pretenderem diferenciar o ensino, o currículo ou os conteúdos a abordar, como forma de dar resposta às dificuldades de alguns alunos que eles próprios sinalizam, não se observam ações que permitam confirmar essas intenções.

De uma forma global, podemos concluir que os motivos pelos quais os professores organizam os grupos por nível de desempenho não se podem enquadrar no âmbito da orientação do ensino, da diferenciação curricular ou pedagógica. Os professores fazem avaliação inicial com o objetivo de formar grupos de nível e orientar o seu ensino, mas nas suas aulas as tarefas, os objetivos e os conteúdos são aplicados massivamente por todos os alunos, independentemente do seu nível de desempenho.

No que respeita à utilização de estratégias de avaliação formativa, os resultados do estudo permitiram-nos concluir, globalmente que:

- O *feedback* é a estratégia mais usada por todos os professores;
- A avaliação interpares é usada por mais professores e de uma forma mais intencional do que a autoavaliação;
- Apesar dos professores não associarem diretamente este tipo de estratégias com a autoavaliação, utilizam, nas suas aulas, o questionamento direto e o exemplo/modelo para apelar à autorreflexão e à consciencialização do erro.

O *feedback* foi analisado de forma muito particular, tendo-se concluído que, de uma forma global:

- Foi utilizado mais frequentemente nas matérias de ginástica de solo e aparelhos do que nas restantes matérias;
- Todos os professores produzem *feedbacks* específicos e adequados à dificuldade que os alunos demonstram no momento;
- Também todos os professores produzem *feedbacks* não específicos, apesar de menos frequentemente;
- Todos os professores utilizam o *feedback* com a função de corrigir erros ou fazer um balanço aprovativo da prestação do aluno;
- A forma mais recorrente do *feedback* é a prescritiva, no sentido de dizer ao aluno o que deve fazer, e valorativa, no sentido de emitir um juízo globalizante sobre o seu desempenho;
- As formas interrogativa e descritiva do *feedback* são utilizadas menos frequentemente e apenas por alguns professores.
- O canal verbal é utilizado por todos os professores, de uma forma mais frequente;
- O *feedback* direcionado individualmente é o que é utilizado mais frequentemente por todos os professores;
- A maioria dos ciclos do *feedback* não são completados, ou seja todos os professores produzem *feedbacks* cuja eficácia não avaliam, mas também se pode concluir que os professores revelam alguma preocupação nesse sentido, apesar de esta não primar pela regularidade;

- A maioria dos *feedbacks* produzidos pelos professores tem como resposta, por parte dos alunos, a correção parcial ou total do erro evidenciado.

Em função das respostas dos alunos ao *feedback*, observadas apenas pela correção parcial ou total do erro evidenciado, fomos verificar quais as dimensões do *feedback* que mais se relacionavam com as melhorias verificadas nos desempenhos desses alunos. Como as respostas dos alunos ao *feedback* podem estar dependentes de um conjunto vasto de variáveis que não apenas o *feedback* ou a sua qualidade, as conclusões a seguir apresentadas devem ser apreciadas com alguma prudência.

Os alunos que melhoraram os seus desempenhos após *feedback* caracterizam-se por terem usufruído de *feedback* específico e adequado, na forma interrogativa e descritiva, produzido com a função de melhoria da aprendizagem, por via da correção do erro mas, também, da consciencialização do erro. Caracterizam-se também pelo facto dos seus professores terem completado os ciclos de *feedback*, verificando dessa forma a sua eficácia.

Em contrapartida, os alunos que não melhoraram os seus desempenhos caracterizam-se, significativamente, por terem usufruído de *feedback* específico e adequado, na forma prescritiva, produzido com a função única de correção do erro. Caracterizam-se também pelo facto dos seus professores não terem completado os ciclos de *feedback*.

Assim, de uma forma global, as características do *feedback* que se relacionaram com a melhoria na aprendizagem foram: a forma interrogativa e descritiva do *feedback*; a função de consciencializar o aluno dos erros cometidos; o completamento do *feedback*; e o *feedback* individual.

O estudo permitiu também concluir que, estando salvaguardada a especificidade e adequação do *feedback* e a preocupação do professor em completar o ciclo do *feedback*, são as questões relativas à autoconsciencialização do aluno que mais se repercutem na melhoria da sua aprendizagem. Esta conclusão vem relevar o papel da autorreflexão, da autoavaliação e do desenvolvimento da autorregulação como fatores de impacto na melhoria da aprendizagem.

Concluimos também que os professores cujos alunos registaram uma melhoria da sua aprendizagem se caracterizam por:

- Explicitar os objetivos de aprendizagem aos alunos no início da aula, verificando a sua compreensão, para além de explicitarem também as tarefas a realizar e as formas de organização;
- Organizar os grupos de trabalho por nível de desempenho;
- Utilizar o questionamento direto e avaliação interpares nas formas já caracterizadas anteriormente;
- Utilizar a forma interrogativa e descritiva do *feedback*;
- Utilizar um *feedback* específico e adequado;
- Utilizar o *feedback* com a função de corrigir os erros, mas principalmente com a função de consciencializar os alunos para esses erros;
- Completar o ciclo do *feedback*.

Este grupo de professores também se caracterizou pelo facto de conseguir antever e nomear os alunos que na aula demonstrariam mais dificuldades de aprendizagem e pelo facto de associar essas dificuldades com os seus ritmos particulares de aprendizagem. Foi esse o motivo que esteve na base da sua decisão pós-interativa, de proporcionar mais momentos de prática nas aulas seguintes, para que estes alunos recuperassem.

Foi também possível concluir que estes professores assumem uma atitude focada nas aprendizagens dos seus alunos e revelam uma expectativa positiva em relação às suas aprendizagens futuras.

Assim, de uma forma global, concluimos que para além das questões relativas ao *feedback*, já referenciadas anteriormente, o conhecimento sobre o modo como os alunos aprendem, o foco na aprendizagem dos alunos, observado no modo como os professores explicitam os objetivos de aprendizagem, verificam a sua compreensão através do questionamento e referenciam o seu cumprimento, têm repercussões diretas na melhoria da aprendizagem.

Também foi nossa pretensão verificar a coerência entre os discursos dos professores de Educação Física e as suas práticas de avaliação formativa.

Nesse sentido, as inconsistências entre os discursos e as práticas fizeram emergir as seguintes conclusões:

- Os discursos dos professores de Educação Física observados, no que diz respeito à avaliação formativa, nem sempre são consentâneos com as suas práticas;
- Tal como foi observado por outros investigadores, em outras áreas disciplinares, verifica-se a existência de professores de Educação Física com um discurso com características formativas, não tendo as suas práticas, no entanto, características consentâneas com esses discursos. O inverso não foi, contudo, observado. Quando os professores se caracterizam por ter práticas mais consistentes no âmbito da avaliação formativa os seus discursos são, também eles, mais formativos.
- Tal como concluímos anteriormente, a respeito dos pensamentos dos professores sobre a avaliação formativa, apesar dos professores dizerem que fazem avaliação para orientar o ensino e para diferenciar curricular e pedagogicamente, na prática não se registaram indicadores dessa diferenciação curricular, mesmo nos professores que organizam os grupos por nível de desempenho.
- Os professores dizem fazer avaliação inicial no início do ano com o objetivo de criar grupos de nível de desempenho e orientar o ensino, de forma diferenciada e de acordo com as efetivas necessidades desses alunos. Mas, apesar de termos verificado a existência desses grupos, não foram observadas nas aulas ações concretas e coerentes que consubstanciassem essas intenções.
- Os professores apesar de não falarem, de uma forma deliberada e direta, da autoavaliação e terem uma conceção de autoavaliação que, como tivemos oportunidade de concluir, parecem aliar às aulas realizadas nos finais dos períodos, onde realizam um balanço sobre o trabalho desenvolvido, utilizam nas suas aulas o questionamento direto, o exemplo/modelo e o *feedback* para consciencializar os alunos dos seus erros, para além da explicitação dos objetivos e dos critérios que permitirão apreciar a sua concretização. Estas são estratégias que

podem ser usadas pelos professores para potencializar e ‘treinar’ a autoavaliação e a autorregulação, autonomizando os alunos em relação à gestão da sua aprendizagem. Essas práticas parecem, por isso, estar mais sustentadas na forma reflexiva como o professor está no ensino, focando-o na aprendizagem consciente dos seus alunos, do que propriamente na ação deliberada de potencializar a autoavaliação ou a autorregulação. Tudo indica que será uma visão distorcida do conceito de autoavaliação, por via do hábito institucionalizado de se fazer uma aula de autoavaliação nos finais dos períodos e anos letivos, que faz com que esta relação não seja por eles estabelecida.

A forma como os alunos se autoavaliam, percebem a sua aprendizagem, referenciam os seus progressos, em relação aos objetivos de aprendizagem, e traçam os novos passos de aprendizagem constituíram, no presente estudo, as referências sobre as quais apreciamos os efeitos da avaliação formativa e da aprendizagem autorregulada. Nesse sentido, entrevistámos 134 alunos, no final das aulas observadas.

Dos resultados da análise indutiva dos seus discursos emergiram algumas conclusões que a seguir se destacam.

As respostas dos alunos (2º e 3º ciclo do ensino básico) às questões colocadas são, no geral, muito claras e concisas. Contudo, verifica-se que, quando não têm uma resposta imediata para fornecer, os alunos preferem dizer que não sabem. Depois de analisar a situação, concluímos que, na maioria dos casos, os alunos respondem ‘não sei’, não porque efetivamente não saibam responder à questão, mas porque consideram que não são capazes, de uma forma imediata, articular verbalmente o seu pensamento. No sentido de recolher a informação necessária para o estudo, adotamos uma estratégia de entrevista alternativa, de forma a evitar a resposta de ‘não sei’. Foram colocadas várias questões que abordavam de forma diferente a mesma informação a recolher. Assim, verificou-se que se os alunos diziam ‘não sei’ a uma questão, na outra, que visava a recolha da mesma informação, já conseguiam responder. Esta situação veio confirmar a nossa perspetiva: os alunos, mesmo os mais jovens, têm a capacidade para articular o seu pensamento, requerendo apenas de um

maior cuidado metodológico na recolha da informação, através de questões alternativas e cruzadas.

As respostas dos alunos, quando são inquiridos sobre o que aprenderam na aula, variam muito no que respeita à especificação e pormenor das aprendizagens. A maioria dos alunos consegue discriminar as aprendizagens que, na sua opinião, desenvolveu na aula, assinalando um desempenho específico ou uma componente crítica desse mesmo desempenho. Curiosamente, os desempenhos ou componentes críticas que referem puderam ser associados a aspetos críticos que os alunos relacionam com a sua própria aprendizagem. Mas, outros alunos generalizam e referem apenas que aprenderam uma determinada matéria ou tarefa.

Há, no entanto, alunos que consideram que não aprenderam nada na aula. Ao explorar esta resposta, conclui-se que a maioria destes alunos considera que não aprendeu nada porque tem falta de habilidade ou gosto pela disciplina, demonstrando expectativas negativas em relação a sua aprendizagem. Os outros, pelo contrário, demonstram um autoconceito de competência muito positivo e consideram que não aprenderam nada porque já sabiam tudo. Curiosamente, são também estes alunos que consideram que só aprendem algo quando é abordado pela primeira vez: uma matéria nova, um gesto novo, ou outra qualquer novidade. Foram também estes alunos que, colocando-se na pessoa do professor, referem que proporia desafios mais exigentes e estimulantes. Esta questão poderá estar associada ao facto do professor não diferenciar curricularmente o ensino. Como concluímos anteriormente, os alunos, por norma, fazem as mesmas tarefas, com o mesmo grau de exigência, independentemente do seu nível de desempenho. Esta situação poderá estar a comprometer a aprendizagem futura e a motivação dos alunos, principalmente daqueles que consideram que não aprenderam nada, por falta de habilidade, ou aqueles que referem que os desafios são pouco estimulantes para o seu nível de desempenho.

O modo como os alunos explicitam a sua perceção sobre as aprendizagens conseguidas não é independente do género e do sucesso registado na última classificação da disciplina. Os alunos que obtiveram sucesso são muito mais pormenorizados na expressão das aprendizagens conseguidas do que os que

tinham registado insucesso. Esta situação leva-nos a concluir que os 'bons' alunos têm uma maior consciência das aprendizagens conseguidas.

No que respeita aos referenciais a que os alunos recorrem para qualificar as aprendizagens desenvolvidas na aula, verifica-se que utilizam referências criteriosais e ipsativas. Ao contrário do que foi já evidenciado em outros estudos em relação à avaliação sumativa, nenhum aluno utiliza um referencial normativo, comparando o seu desempenho com o dos colegas, para qualificar as aprendizagens que, na sua opinião, desenvolveu na aula. Quando o objeto de autoavaliação é a aprendizagem desenvolvida na aula, os alunos recorrem fundamentalmente a critérios de êxito, associados ao desempenho e aos objetivos de aprendizagem, ou a referenciais ipsativos definindo o sucesso, ou a falta dele, com base na sua evolução ou progresso, relativamente a desempenhos anteriores.

No entanto, o facto de recorrer a referenciais criteriosais ou ipsativos não é independente do facto dos alunos terem obtido sucesso ou insucesso na última classificação registada na disciplina. Os alunos que obtiveram sucesso recorrem mais a referenciais criteriosais e os alunos que obtiveram insucesso sustentam-se mais em referenciais ipsativos. Esta situação, juntamente com as ocorrências registadas sobre as aprendizagens conseguidas leva-nos a concluir que os 'bons' alunos se referenciam mais nos objetivos de aprendizagem e nos critérios que permitem verificar a sua concretização do que os seus colegas que tinham registado insucesso na disciplina.

Quando se pronunciam sobre as aprendizagens que ainda não conseguiram desenvolver na aula, os alunos são mais discriminativos e expressam um maior rigor e pormenor, mesmo aqueles que não tinham conseguido referir o que tinham aprendido na aula. Esta situação leva-nos a concluir que, mesmo que os alunos não consigam verbalizar aquilo que efetivamente aprenderam, são muito mais recetivos em relação àquilo que consideram ainda não ter aprendido. Conseguem assinalar desempenhos específicos ou aspetos críticos que associam a perceções pessoais sobre os motivos, pelos quais não conseguiram aprender determinado gesto ou desempenho.

De uma forma global, podemos concluir que os alunos têm consciência da sua aprendizagem e têm a percepção daquilo que ainda não conseguiram aprender. Mas, uma das questões fundamentais no âmbito da autoavaliação e da autorregulação é, também, o aluno ter consciência dos novos 'passos da aprendizagem', daquilo que deverá fazer para melhorar as suas aprendizagens. A percepção dos 'novos passos na aprendizagem' constitui por isso um indicador poderosíssimo da capacidade de gerir a sua aprendizagem e de uma aprendizagem que se pretende autónoma.

Com exceção de um pequeno grupo de alunos que refere que vai corrigir um determinado erro que, na sua opinião, poderá estar a comprometer a sua aprendizagem, a maioria dos alunos não demonstrou ter consciência dos 'novos passos da aprendizagem'. Os rapazes referem que vão repetir o gesto até o conseguirem aprender e as raparigas que se vão esforçar mais ou ouvir com muita atenção o professor e seguir as suas orientações. O modo como expressam os 'novos passos da aprendizagem' também não é independente do facto de ter obtido sucesso ou insucesso na última classificação obtida na disciplina. Os alunos que obtiveram sucesso são os que mais referem que vão corrigir determinado erro ou repetir ('treinar') o desempenho até que ele seja aperfeiçoado. Os que obtiveram insucesso referem apenas que se vão esforçar mais. Independentemente destas diferenças, os alunos na sua globalidade não demonstraram ter consciência dos 'novos passos de aprendizagem'.

Relativamente à avaliação global na disciplina de Educação Física os alunos conseguem discriminar áreas fortes que, normalmente, associam a determinadas matérias.

Na especificação das suas áreas mais frágeis, mais uma vez verificamos que os alunos conseguem ser mais pormenorizados quando se focam no erro ou na percepção das suas fragilidades. Quando os alunos, na explicitação das áreas mais frágeis, se referem às matérias, apontam com mais frequência a ginástica de solo, o futebol (neste caso mais as raparigas) e o voleibol. Mas, conseguem discriminar determinados desempenhos, no âmbito das matérias curriculares, e até apontar características pessoais e de participação na aula que, no seu entender, estão a motivar essas fragilidades.

Podemos também concluir que são os alunos que obtiveram sucesso e nestes mais as raparigas que mais pormenores dão sobre as suas áreas fortes e áreas frágeis na disciplina.

Quanto à justificação das suas dificuldades na disciplina, concluiu-se que são os alunos com insucesso e nestes mais os rapazes que mais as atribuem a fatores da sua responsabilidade e sobre os quais consideram não ter qualquer tipo de controlo. As raparigas, mesmo quando consideram que as dificuldades se devem a fatores externos a si mesmas, perspetivam algum tipo de controlo da sua parte, no sentido de as ultrapassar.

Observando as aprendizagens da disciplina de Educação física na sua globalidade, mais uma vez confirmamos as conclusões retiradas sobre o conhecimento dos alunos sobre os 'novos passos na aprendizagem'. A grande maioria dos alunos demonstrou não saber exatamente o que vai fazer para melhorar a sua classificação na disciplina. Demonstram, inclusivamente, na sua grande maioria, não conhecer os critérios de classificação da disciplina. Contudo, alguns alunos, que obtiveram sucesso na disciplina, conseguiram perspetivar que se melhorarem a uma determinada matéria o seu desempenho na disciplina lhes poderá proporcionar uma melhor classificação.

Estas constatações permitiram-nos concluir que os alunos têm mais consciência dos objetivos de aprendizagem e dos critérios de sucesso, no âmbito dos desempenhos específicos nas matérias, do que dos critérios que permitem sustentar as suas classificações.

Fomos também determinar as perceções dos alunos sobre as intenções e ações dos seus professores na aula.

Nesse sentido, concluímos que os alunos não têm a noção clara dos objetivos que o seu professor tinha para a aula. Mesmo no caso dos alunos que conseguiram assinalar alguns objetivos, a maioria referencia-se não nas intenções formativas do seu professor, mas sim em relação às aprendizagens que consideram, ou não, ter desenvolvido durante a aula.

No entanto, verificou-se uma relação significativa entre o facto de o professor ter explicitado os objetivos para a aula e o facto de os alunos assinalarem objetivos para essa aula. Apesar da explicitação, por parte do professor, dos

objetivos da aula ter contribuído para o facto de os alunos os percecionarem, a conclusão que emergiu foi que é através das aprendizagens, que consideram ter, ou não, desenvolvido e através da instrução e do *feedback* do professor que os alunos constroem a imagem dos objetivos de aprendizagem.

Sobre o desenvolvimento da sua aprendizagem, por via da intervenção do professor, a maioria dos alunos considerou que o professor não ajudou em nada. Contudo, as respostas dos alunos permitiram-nos concluir que não são esboçadas quaisquer críticas, mesmo veladas, à intervenção do seu professor. Os alunos demonstram compreender que o professor não pode estar em todo o lado, que há alunos que necessitam mais do seu acompanhamento e que há matérias que, pelo risco associado, necessitam mais da intervenção do professor. A título de exemplo, refira-se que, no caso dos jogos desportivos coletivos, os alunos consideram que a intervenção do professor não é tão necessária.

O *feedback* produzido pelo professor foi também considerado como uma forma do professor ajudar os alunos a aprenderem, assim como a instrução e a ajuda na realização de determinados exercícios, considerados de maior risco ou maior complexidade.

A questão do *feedback* foi analisada com mais pormenor. Dessa análise pudemos concluir:

- Os alunos conseguem reproduzir o *feedback* produzido pelo seu professor;
- Os alunos também conseguem reproduzir a instrução dada pelo seu professor, mas principalmente aquela que foi produzida no início da aula;
- Há uma diferença na forma como expressam a perceção do *feedback* entre alunos com sucesso e insucesso, registado na disciplina.
- Há uma diferença de género no modo como reproduzem o *feedback*.
 - São as raparigas, independentemente do sucesso ou insucesso registado na disciplina, que mais conseguem reproduzir o *feedback* do seu professor.
 - São os rapazes, com insucesso na disciplina, os que menos conseguem reproduzir o *feedback*.

Os alunos consideram que os seus professores nada mais poderiam ter feito para os ajudarem a aprender, mas quando lhes pedimos que fingissem que eram professores de si próprios, sobressaíram os seus 'medos' e os fatores motivacionais e emocionais. Se fossem professores, ajudavam os alunos 'a não ter medo' de fazer os exercícios, proporião 'desafios mais exigentes e estimulantes' (neste caso apenas os rapazes com sucesso registado na disciplina), dariam 'mais oportunidades de prática' ou 'ajudariam mais os alunos a realizar os exercícios' mais complexos e arriscados.

No que respeita à avaliação interpares as opiniões dividem-se. Uns alunos consideram que os seus pares os ajudaram a aprender e outros consideram o contrário. Contudo, uma conclusão sobressaiu: os alunos associam a ajuda na aprendizagem aos seus amigos (amigas, no caso das raparigas). A composição dos grupos foi realçada, principalmente nas aulas onde foram abordados os jogos desportivos coletivos. O género assumiu neste caso um papel de relevo. As raparigas destas idades consideram que aprendem muito mais quando as 'suas amigas' as ajudam, principalmente nos jogos desportivos coletivos, independentemente dos seus níveis de desempenho. Os rapazes também consideram que, no caso dos jogos desportivos coletivos, aprendem mais com os seus colegas do mesmo género, apesar de ter sido evidente, neste caso, que dão mais valor aos níveis de desempenho dos seus pares do que as suas colegas do género feminino.

Ainda em relação à variável género, sobressaíram do estudo ainda outras conclusões:

- As raparigas conseguem identificar e reproduzir mais fielmente o *feedback* do seu professor, conseguindo, inclusivamente expressar o que, na sua opinião, o professor quer que elas aprendam na aula. Parecem confiar mais na intervenção do seu professor do que os seus colegas rapazes no que respeita à responsabilidade do seu professor na melhoria da sua aprendizagem.
- Os rapazes têm mais dificuldades em reproduzir o *feedback* do seu professor e em expressar referenciais criteriosos para qualificar as suas

aprendizagens. São mais expressivos, no entanto, no que respeita ao autoconceito de competência. São eles que referem que não aprenderam nada na aula porque já sabiam tudo e que não têm dificuldades na disciplina, motivo pelo qual gostariam de ter oportunidade de usufruir de desafios mais exigentes e estimulantes.

Apreciando as características dos discursos dos alunos em função da variável sucesso/insucesso registado na última classificação obtida na disciplina, concluímos que os alunos com sucesso conseguem assinalar com mais pormenor as aprendizagens conseguidas na aula e referenciam-se em referenciais criteriais para as qualificar. São também estes alunos que têm expectativas positivas quanto ao desenvolvimento futuro da sua aprendizagem. São também os alunos que obtiveram sucesso os que, quando discriminam as suas dificuldades, as atribuem a fatores da sua responsabilidade sobre os quais consideram ter algum tipo de controlo.

Em contrapartida, os alunos que obtiveram insucesso na disciplina de Educação Física expressam expectativas negativas em relação ao desenvolvimento da sua aprendizagem e justificam as suas dificuldades com base em fatores da sua responsabilidade e sobre os quais consideram não ter qualquer tipo de controlo. Quando querem qualificar as aprendizagens conseguidas sustentam-se em referenciais ipsativos e raramente conseguem reproduzir o *feedback* do seu professor.

Como referimos no início do capítulo, não podemos estabelecer uma relação de causa e efeito e de sentido único entre as intenções e ações dos professores e as respostas dos alunos em relação aos indicadores do seu envolvimento consciente no seu processo de aprendizagem. Contudo, quisemos explorar eventuais associações entre as características de prática de avaliação formativa dos professores com alguns indicadores do seu impacto na melhoria das aprendizagens, nomeadamente os indicadores que puderam ser evidenciados por via dos discursos dos alunos.

Neste sentido, sobressaíram as seguintes conclusões:

- O modo como os alunos percebem as suas aprendizagens e aquilo que ainda não conseguiram aprender não é independente do facto dos seus professores se caracterizarem por terem, ou não, práticas de avaliação formativa. As conclusões do estudo parecem indicar que as práticas de avaliação formativa dos professores têm um papel preponderante na construção dessa percepção.
- O modo como os alunos estabelecem os referenciais para qualificar as suas aprendizagens não é independente do facto dos seus professores se caracterizarem por terem, ou não, práticas de avaliação formativa. Os professores com práticas de avaliação formativa parecem ter um papel de relevo na construção, por parte dos alunos, de referenciais criteriosos.
- As expectativas dos alunos em relação ao desenvolvimento futuro das suas aprendizagens não é independente do facto dos seus professores se caracterizarem por terem, ou não, práticas de avaliação formativa. Como estávamos cientes das evidências, sobejamente documentadas, de que a expectativa de sucesso se relaciona com o sucesso escolar, selecionamos, de cada professor/turma sensivelmente o mesmo número de alunos que tinham registado sucesso e insucesso na disciplina. Surpreendentemente, viemos a verificar que a expectativa de sucesso também se pode associar ao facto do professor ter, ou não, práticas de avaliação formativa. São os alunos dos professores que se caracterizam por ter práticas de avaliação formativa mais consistentes que mais expectativas positivas têm em relação ao desenvolvimento da sua aprendizagem.
- O modo como os alunos percebem a intervenção do professor não é independente do facto dos seus professores se caracterizarem por terem, ou não, práticas de avaliação formativa. Aliás, não é a reprodução da instrução, mas sim do *feedback* o que mais distingue os alunos de professores com práticas de avaliação formativa dos outros, relativamente à intervenção do professor na promoção da sua aprendizagem. As conclusões do estudo parecem indicar que quando o professor integra na sua intervenção práticas de avaliação formativa, os

alunos confiam mais que a sua ação tem um papel a cumprir no desenvolvimento da sua aprendizagem.

- O modo como os alunos percebem o *feedback* não é independente do facto dos seus professores se caracterizarem por terem, ou não, práticas de avaliação formativa. Esta questão poderá estar relacionada, como vimos anteriormente, com a forma do *feedback* (interrogativa e descritiva) com a sua função (correção e consciencialização do erro) e com a preocupação dos professores em completar o ciclo de *feedback*.
- O modo como os alunos percebem a sua aprendizagem por via da intervenção dos seus pares não revelou qualquer relação com o facto dos seus professores se caracterizarem por terem, ou não, práticas de avaliação formativa. Esta questão parece mais associada ao facto dos alunos nestas idades relacionarem a ajuda dos pares na sua aprendizagem com as relações de amizade e com a composição dos grupos.

De uma forma global, podemos afirmar que o estudo permitiu evidenciar que as práticas de avaliação formativa dos professores, mais especificamente aquelas que fazem apelo à autorreflexão e consciencialização do aluno sobre o que aprende e sobre o modo como aprende, têm efetivamente um impacto na melhoria da aprendizagem dos alunos. As conclusões do estudo parecem também relevar o papel dessas práticas de avaliação formativa na construção da percepção sobre as aprendizagens desenvolvidas, na capacidade que os alunos demonstram quando as qualificam, recorrendo a referenciais criteriosos, na autonomia na gestão da aprendizagem e na assunção de expectativas positivas sobre o seu desenvolvimento.

Recorremos à estatística para salientar as regularidades ou irregularidades em torno de características aglutinadoras. Contudo, apesar deste processo, que serviu como contributo para o plano da síntese, não quisemos deixar na sombra determinadas singularidades dos discursos que foram matizar o conjunto das semelhanças ou regularidades ou das suas dissemelhanças ou irregularidades. No que respeita à avaliação formativa, sabemos que as variações do contexto não permitem prescrever ou generalizar o que pode ou deve ser feito. Mas,

podemos investigar e evidenciar os caminhos que vale a pena explorar na procura da melhoria das aprendizagens dos nossos alunos. O professor, se mantiver o foco da sua ação na aprendizagem e tiver o conhecimento necessário sobre o modo como os alunos aprendem, orientará e suportará o seu envolvimento consciente e a sua autonomia, partilhando com eles a responsabilidade no processo de aprender e de avaliar. Como professores, não podemos voltar a visitar territórios onde a avaliação só serve o propósito do controlo normativo. Temos de usar a avaliação para aquilo que nos realiza como profissionais e nos caracteriza como educadores – tornarmo-nos absolutamente desnecessários e inúteis, pelo simples facto de os nossos alunos já conseguirem *caminhar* sozinhos.

9.2 Recomendações

Um trabalho desta natureza suscita, na maioria das vezes, mais questões do que respostas. Por um lado, porque emergem situações com as quais não contávamos e, por outro lado, porque as evidências colocam a nu outras questões, mais profundas e complexas, que necessitam ser exploradas para uma melhor compreensão do fenómeno.

Termos tido a oportunidade de desenvolver o presente estudo, fez com que, do conjunto das reflexões produzidas, sobressaíssem algumas questões que por não termos tido possibilidade de explorar, podem servir agora de ponto de partida para futuras investigações na área da avaliação para as aprendizagens em Educação Física.

A primeira questão prende-se com a evidência de que os professores avaliam inicialmente os seus alunos com os objetivos de orientar o ensino e diferenciar curricularmente, mas, nas suas aulas, não se registarem indicadores dessa diferenciação. Os objetivos e tarefas são iguais para todos os alunos, independentemente do seu nível de desempenho que, segundo os professores, foi identificado nas primeiras aulas do ano letivo. Há, inclusivamente alunos que conhecem a terminologia dos níveis de especificação das matérias do programa de Educação Física e nos demonstraram que os usam para gerirem a sua classificação na disciplina. Então, com que objetivo são afinal usadas as informações, recolhidas no início do ano letivo? Qual a sua funcionalidade para o ensino, para a aprendizagem e para a avaliação? Será que são usadas preferencialmente para sustentar as classificações ou têm, efetivamente, propósitos formativos?

A segunda questão surgiu da evidência de que os alunos conseguem recorrer a referenciais criteriosais quando qualificam a sua aprendizagem e o seu desempenho, no âmbito das matérias. No entanto, os alunos também nos demonstraram que não conhecem os referenciais criteriosais onde se sustentam as suas classificações. Por que razões não conseguem perceber os referenciais criteriosais onde se sustentam as suas classificações, no âmbito da avaliação sumativa, e conseguem, mesmo sem a ajuda direta do professor, perceber os referenciais criteriosais do seu desempenho, no âmbito das matérias?

Outra questão diz respeito ao facto de termos concluído que são as raparigas que mais e melhor reproduzem o *feedback* do seu professor. Esta diferença de género foi para nós surpreendente, mas o estudo não nos permitiu o esclarecimento sobre os seus motivos. Quais os processos cognitivos ou sócio afetivos associados a esta perceção que podem estar a condicioná-la no caso dos rapazes?

Tivemos a oportunidade de evidenciar que a perceção dos alunos sobre as aprendizagens conseguidas e não conseguidas não é independente do facto destes terem obtido sucesso ou insucesso na disciplina. A questão que imediatamente se nos colocou foi sobre a forma e direção dessa influência? É o sucesso que determina a forma como se percebe a aprendizagem ou é a capacidade de perceber a aprendizagem que pode condicionar o sucesso? Ou será que não existe uma direção de sentido único nessa influência?

Uma última questão tem a ver com a determinação dos 'novos passos na aprendizagem, como condição para o desenvolvimento da aprendizagem autorregulada. Tivemos oportunidade de evidenciar que os alunos conseguem perceber as aprendizagens conseguidas e não conseguidas, mas por que razões não conseguem perspetivar os 'novos passos na aprendizagem? O que poderá estar a comprometer essa perceção? O que poderemos nós, professores de Educação Física, fazer para potenciar o envolvimento dos alunos na avaliação e na sua aprendizagem, no sentido de eles conseguirem perspetivar os 'novos passos na aprendizagem'? O que estará a comprometer essa perceção?

As questões da avaliação formativa e da sua articulação com o currículo e com a pedagogia constituem um campo de investigação onde vale a pena investir, pelo impacto que podem proporcionar no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Foi a constatação da escassez de estudos empíricos que fez com que a comunidade científica apelasse vivamente para o investimento nesta área do conhecimento. Mas, existe uma outra razão pela qual se revela pertinente e urgente aprofundar os nossos conhecimentos na área da avaliação formativa. Os nossos alunos necessitam da melhor orientação e suporte para aprenderem e todas as formas que possam iluminar esse caminho são bem-vindas.

Referências Bibliográficas

- Abrecht, R. (1994). *A avaliação formativa*. Rio Tinto: ASA.
- Afonso, A. (1999). *Políticas Educativas e Avaliação educacional – para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995)*. Braga: Centro de estudos em Educação e Psicologia do Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho.
- Allal, L. (1986). Estratégias de avaliação formativa: Concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In L. Allal, J. Cardinet & Ph. Perrenoud (orgs.), *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. (pp. 175-209). Coimbra: Almedina.
- Araújo, F. (2002). *Avaliação das aprendizagens – o que pensam alunos e professores*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.
- Alves, M. P., & Machado, E. (2011) O sentido do currículo e os sentidos da avaliação In M. P. Alves & J. De Ketele (orgs.) *Do currículo à avaliação, Da avaliação ao currículo*. (pp. 71-82). Porto: Porto Editora.
- Andrade, H. (2010). Students as the definitive source of formative assessment: academic self-assessment and self-regulation of learning In H. Andrade e G. Cizek (eds). *Handbook of Formative Assessment*. (pp. 90-105) New York: Routledge.
- Andrade, H., & Du, Y. (2005) Student perspectives on rubric- referenced assessment In *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10 (3), 1-11.
- Annerstedt, C., & Larsson, S. (2010). I have my own picture of what the demands are...': Grading in Swedish PEH – problems of validity, comparability and fairness. *European Physical Education Review*, 16(2), pp. 97–115 DOI: 10.1177/1356336X10381299
- Assessment Reform Group [ARG] (2008) *Changing Assessment Practice: Process, Principles and Standards*. Retirado de <http://www.aiaa.org.uk/afl/assessment-reform-group/>
- Assessment Reform Group [ARG] (2006) *The role of teachers in the assessment for learning*. Retirado de <http://www.aiaa.org.uk/afl/assessment-reform-group/>

- Assessment Reform Group [ARG] (2002a). *Assessment for Learning: 10 principles*. Cambridge: University of Cambridge Faculty of Education. Retirado de <http://www.aaia.org.uk/afl/assessment-reform-group/>
- Assessment Reform Group [ARG] (2002b). *Testing, Motivation and Learning*. Cambridge: University of Cambridge Faculty of Education Retirado de <http://www.aaia.org.uk/afl/assessment-reform-group/>
- Assessment Reform Group [ARG] (1999). *Assessment for Learning - Beyond the black box*. Cambridge: University of Cambridge, Faculty of Education. Retirado de <http://www.aaia.org.uk/afl/assessment-reform-group/>
- Ashford-Rowe, K., Herrington, J., & Brown, C. (2014). Establishing the critical elements that determine authentic assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(2), 205-222 [DOI:10.1080/02602938.2013.819566](https://doi.org/10.1080/02602938.2013.819566)
- Association for Achievement & Improvement Through Assessment [AAIA] (s/d) *Self Assessment*. Retirado de www.aaia.org.uk
- Atkin, J., Black, P., & Coffey, J. E. (2001). The Relationship between Formative and Summative Assessment - In the Classroom and Beyond. *Classroom assessment and the National Science Education Standards*. National Research Council Retirado de <http://www.nap.edu/catalog/9847.html>
- Bardin, L. (2014). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barreira, C., & Pinto, J. (s/d). *A Investigação em Portugal sobre a Avaliação das Aprendizagens dos Alunos (1990-2005)*. Retirado de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/msantos/spce.pdf>.
- Barreira, C. (2001). *Avaliação das aprendizagens em contexto escolar. Estudo das atitudes dos docentes face ao modelo de avaliação do ensino básico*. Tese de Doutoramento. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Bell, B. (2007). Classroom Assessment of Science Learning. In S. Abell & N. Lederman (Eds.) *Handbook of Research on Science Education*. (pp. 965-1006) New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berliner, D. (1986). In pursuit of the expert pedagogue. *Educational Research*, 15, 5-13.

- Berliner, D. (1988). Effective classroom management and instruction: A knowledge base for consultation. In J. Graden, J. Zins, & M. Curtis (Eds.), *Alternative educational delivery systems: Enhancing instructional options for all students*. (pp. 309-325) Washington, DC: National Association of School Psychologists.
- Biggs, J. (1998, March). Assessment and classroom learning: A role for summative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 103 – 110.
- Black, P., & Wiliam, B. (2006). Assessment for Learning in the classroom. In J. Gardner (Ed.). *Assessment and Learning*. (pp. 9-25) London: Sage.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998a). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998b). Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment . *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-148.
- Black, P. (2007). Formative assessment: Promises or problems? Retirado de <http://www.mantleoftheexpert.com/studying/articles/Paul%20Black2007.pdf>
- Black, P. (2003). *Testing: Friend or Foe?* London: Routledge Falmer.
- Black, P. (2000). Research and development of Educational Assessment, *Oxford Review of Education*, 26 (3,4), 407-419.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2005). *Assessment for Learning - Putting it into practice*. UK, Glasgow: Open University Press, McGraw-Hill Education.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2004). Working inside the black Box – Assessment for learning in the Classroom. *Phi Delta Kappan* 86(1). 8-21 Retirado de <http://www.kappanmagazine.org/content/86/1/8.full.pdf>
- Bloom, B., Hastings, J., & Madaus, G. (1971). *Handbook of formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGraw-Hill.
- Boavida, J. (1996). *Conceções e práticas de avaliação das aprendizagens de professores do 1.º ciclo do ensino básico*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.

- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução às teorias e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Boggino, N. (2009). A avaliação como estratégia de ensino. Avaliar processos e resultados. *Sísifo Revista de Ciências da Educação*, 9, 79-86.
- Bom, L., Pedreira, M., Mira, J., Carvalho, L., Cruz, S., Jacinto, J., Rocha, L., & Carreiro da Costa, F. (1990). A elaboração do Projecto de programas de Educação Física. *Revista Horizonte* 6(35), 1 – 9.
- Boston, C. (2002) The concept of formative assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 8 (9) Retirado de <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=8&n=9>
- Braga, D. (1999). *A avaliação na voz dos alunos – Representação da prática de avaliação formativa numa escola*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho
- Brookhart, S. (2001). Successful student's formative and sumative uses of assessment information. *Assessment in Education*, 8(2), 153-169.
- Brown, G., McInerney, D., & Liem, G. (2009). Student Perspectives of Assessment: Considering What Assessment means to Learners. In D. McInerney, G. Brown & G. Liem (Eds.) *Student Perspectives on Assessment – What students can tell us about assessment for Learning*. (pp. 1-21) Charlotte, NC: Information Age Publishing, INC.
- Brown, G., Irving, S, Peterson, E., & Hirschfeld, G. (2009). Use of interactive-informal assessment practices: New Zealand secondary students' conceptions of assessment. *Learning and Instruction*. 19, 97-111, doi:10.1016/j.learninstruc.2008.02.003
- Butler, R. (1998). Enhancing and undermining intrinsic motivation: the effects of task-involving and ego-involving evaluation on interest and performance. *British Journal of Educational Psychology*. 58, 1-14.
- Butler, S., & Hodge, S: (2001). Enhancing Student Trust Through Peer Assessment in Physical Education. *Physical Educator*, 58 (1), 30-41
- Cardinet, J. (1993). *Avaliar é medir?* Porto: ASA.
- Carreiro da Costa, F. (1995). *O Sucesso Pedagógico em Educação Física: estudo das condições e factores de ensino-aprendizagem associados ao êxito numa unidade de ensino*. Cruz Quebrada: Edições FMH.

- Carvalho, L. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa Educação Física*, 10/11, 135-151.
- Casbon, C., & Spackman, L. (2005). *Assessment for learning in physical education*. Leeds. BAALPE.
- Cassady, H., Clarke, G., & Latham, A. (2004). Experiencing evaluation: a case study of girls' dance. *Physical education and Sport Pedagogy*, 9(1), 23-36.
- Chen, W. (2005). Examination of curricula, teaching practices and assessment through National Standards. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 10 (2), 159-180.
- Chróinín, D., & Cosgrave, C. (2013). Implementing formative assessment in primary physical education: teacher perspectives and experiences. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(2), 219-233, DOI: [10.1080/17408989.2012.666787](https://doi.org/10.1080/17408989.2012.666787)
- Clark, C., & Petterson, P. (1986). Teachers' Thought processes. In M.C.Wittrock (Ed.). *Handbook of Research on Teaching*. (pp. 255-296). New York: McMillan.
- Cheng, C., & Lo, M. (2013), Learning Study: Its Origins, Operationalization, and Implications, *OECD Education Working Papers*, No. 94, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5k3wjp0s959p-en>
- Comédias, J. (2012). *A avaliação autêntica em Educação Física – O problema dos Jogos Desportivos Colectivos* – Tese de Doutoramento. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Cowie, B. (2005). Pupil commentary on assessment for learning. *Curriculum Journal*, 16 (2), 137-151.
- Crooks, T. J. (1988) The Impact of classroom evaluation practices on students. *Review of Educational Research*, 58. (4), 438-481.
- Darling-Hammond, L., & Ball, D. (1997). *Teaching for High Standards – What policymakers need to know and be able to do*. Retirado de <http://govinfo.library.unt.edu/negp/reports/highstds.htm>
- Desrosiers, P., Genet-Volet, Y., & Godbout, P. (1997) Teachers' assessment practices viewed through the instruments used in physical education classes. *Journal of Teaching in Physical Education*. 16 (2). 211–228.

- Dias, L. (1999). *Concepções e Práticas dos professores de Educação Física acerca da avaliação formativa*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Dias, L., & Rosado, A. (2000) Avaliação formativa em Educação Física. Concepções e práticas dos professores de Educação Física acerca da avaliação formativa. *8º congresso de Educação Física e Ciências do Desporto dos países de Língua Portuguesa* 13 a 17 de DEZ livro de resumos.
- Diniz, J. (1997), *Estudo Integrado das condições de aprendizagem e da intensidade das actividades em Educação Física*. Tese de Doutoramento. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.
- Dixon, R., Hawe, E., & Parr, J. (2011). Enacting Assessment for Learning : the beliefs practice nexus. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18 (4), 365-379.
- De Ketele, J., & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da recolha de dados – Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Dochy, F., & McDowell, L. (1997) Introduction: Assessment as a tool for learning. *Studies in Educational Evaluation*, 23 (4), 279-298.
- Duarte, R. (1994), Alguns aspetos das concepções e práticas avaliativas dos professores de uma escola do 2º ciclo do ensino básico. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 10/11, 79-109.
- Earl, L., & Katz S. (2006). *Rethinking classroom assessment with purpose in mind*. Western and north curriculum partnership. Retirado de <http://www.wncp.ca/english/subjectarea/classassessment.aspx>
- Evidence for Policy and Practice Information and Co-ordinating Centre [EPPI – Centre] (2008). *Systematic review of research evidence of the impact on students in secondary schools of self and peer assessment*. Report n.º1614. London: Institute of Education, University of London.

- Falchikov, N., & Goldfinch, J. (2000). Student peer assessment in higher education. A meta-analysis comparing peer and teachers marks. *Review of Educational Research*, 70, 287-322.
- Fernandes, D. (2011) Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: questões teóricas, práticas e metodológicas In P. Alves & J. De Ketele (Orgs.) *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo*. (pp. 131-142). Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (2009). Avaliação das aprendizagens em Portugal: investigação e teoria da atividade. *Sísifo Revista de Ciências da Educação*. 9, 87-100.
- Fernandes, D. (2007). Vinte e cinco anos de avaliação das aprendizagens: Uma síntese interpretativa de Livros publicados em Portugal. In A. Estrela, *Investigação em Educação. Teorias e Práticas (1960 – 2005)*. (pp. 261- 301). Lisboa: Educa/ Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- Fernandes, D. (2006a) Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*. 19 (2), 21-50.
- Fernandes, D. (2006b). Vinte anos de avaliação das aprendizagens: uma síntese interpretativa de artigos publicados em Portugal. *Revista Portuguesa De Pedagogia*, 40(3), 289-348.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das Aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Cacém: Texto Editores.
- Fernandes, D. (1997), Avaliação na Escola básica Obrigatória: Fundamentos para uma Mudança de Práticas in P. Cunha (Ed.). *Educação em Debate*. (pp. 275-294). Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Ferreira, C. A. (2003). *O pensamento e as práticas de avaliação formativa no 1.º ciclo do ensino básico*. Tese de Doutoramento. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Fialho, N. (2007). *Avaliação das aprendizagens em Educação Física – Um estudo sobre o processo de avaliação inicial*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

- Fialho, N. & Fernandes, D. (2011). Práticas de professores de Educação Física no contexto de avaliação inicial numa Escola Secundária do Concelho de Lisboa. *Meta: Avaliação*. 3(8). 168-191.
- Figari, G. (2007). A avaliação: história e perspectivas de uma dispersão epistemológica. In A. Estrela (Ed.), *Investigação em Educação. Teorias e Práticas (1960 – 2005)* (pp.227-260). Lisboa: Educa/ Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- Fontana, D., & Fernandes, M. (1994). Improvements in mathematics performance as a consequence of self-assessment in Portuguese primary school pupils. *British Journal of Educational Psychology*, 64(3), 407-417.
- Formosinho, J. (1999) Introdução In F. Machado & M. Gonçalves (Eds.) *Currículo e Desenvolvimento curricular – Problemas e Perspectivas* Porto: Edições ASA.
- Fraga, A. (1994), *A Perceção dos Alunos relativamente ao Processo de Aprendizagem em Educação Física: estudo comparativo realizado em escolas secundárias do litoral e do interior*, Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.
- Frederiksen, J., & White, B.(1997). *Reflective assessment of students' research within an inquiry-based middle school science curriculum*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Foddy, W. (1999). *Como Perguntar – Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta.
- Gamlem, S., & Smith, K. (2013). Student perceptions of classroom feedback. *Assessment in Education: Principles, policy & Practice*, 20(2), 150-169.
- Gardner, J. (2006a) Assessment and Learning: An Introduction In J. Gardner (Ed.) *Assessment and Learning*. (pp. 1-5). London: Sage.
- Gardner, J. (2006b) Assessment for Learning: A compelling conceptualization In J. Gardner (Ed.) *Assessment and Learning*. (pp. 197-204). London: Sage.
- Gipps, C. (1994a). *Beyond Testing: Towards a Theory of Educational assessment*. London: The Falmer Press.

- Gipps, C. (1994b). *Quality Assurance in Teachers' Assessment* Paper presented at the Annual Meetings of both the American Educational Research Association (New Orleans, LA, April 4-8, 1994) and the British Educational Research Association. PUB TYPE Reports/Evaluative/Feasibility (142) Speeches/Conference Papers (150) Retirado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED372086.pdf>
- Gipps, C., & Stobart, G. (2003). Alternative Assessment. In Kellaghan & Stufflebeam (Eds.), *International handbook of educational evaluation*. (pp. 549-576) Dordrecht: Kluwer.
- Gonçalves, C. (1998), *Relações entre características e crenças dos alunos e os seus comportamentos nas aulas de Educação Física*, Tese de Doutoramento. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.
- Griffin, L., Brooker, R., & Patton, K. (2005) Working towards legitimacy: two decades of teaching games for understanding. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(3), 213_223.
- Guba, Egon G., & Lincoln, Yvonna S (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury: SAGE.
- Guba, E., & Lincoln, Y. S. (1994) Competing paradigms in qualitative research . In N. Denzin e Y. Lincoln (Eds), *Handbook of Qualitative Research*, (pp. 105-117). London: SAGE.
- HA, A. (2000). Systematic Observation on Teacher Feedback among Physical Education Teachers: a self-evaluation approach. In F. Carreiro da Costa, J. Diniz, L. Carvalho & M. Onofre (Eds.) *Research on Teaching and Research on Teacher Education*. (pp.87-94). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Hadji, C. (1994). *Avaliação: as Regras do Jogo*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, E. (2013). Inquiring into children's experiences of teacher feedback: reconceptualising Assessment for Learning. *Oxford Review of Education*, 39 (2), 229-246 DOI: [10.1080/03054985.2013.787922](https://doi.org/10.1080/03054985.2013.787922)
- Harlen, W. (2007a). *Assessment of Learning*. London: SAGE Publications.

- Harlen, W. (2007b). Criteria for evaluating systems for student assessment. *Studies in Educational Evaluation*. 33(1), 15-38 doi:10.1016/j.stueduc.2007.01.003
- Harlen, W. (2006). On the Relationship Between Assessment for Formative and Summative Purposes. In J. Gardner (Ed.) *Assessment and Learning*. (pp. 103-117) Londres: SAGE Publications.
- Harlen, W. (2005a) 'Trusting teachers' judgement: research evidence of the reliability and validity of teachers assessment used for summative purposes', *Research Papers in Education*, 20(3), 245-270 <http://dx.doi.org/10.1080/02671520500193744>
- Harlen, W. (2005b) Teachers' summative practices and assessment for learning – tensions and synergies. *Curriculum Journal*, 16:2, 207-223 DOI: 10.1080/09585170500136093
- Harlen, W., & Crick, D. (2002). A systematic review of the evidence of the impact on students, teachers and the curriculum of the process of using assessment by teachers for summative purposes. In *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Center, Social Science Research Unit, Institute of Education. Retirado de <http://eppi.ioe.ac.uk/EPPIWebContent/reel/reviewgroups/assessment/asrv1.pdf>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hattum, N. (2004). *A study of the influence of assessment on quality of student learning in engineering education*. Tese de doutoramento. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Hay, P. (2006). Assessment for Learning in Physical Education In D. Kirk, D. McDonald & M. O'Sullivan (eds.) *International Handbook of Research in Physical Education*. (pp. 312-325). London: SAGE.
- Hay, P., & MacDonald, D. (2009a). Evidence for the social construction of ability in physical education, *Sport, Education and Society*, 15(1), 1-18.
- Hay, P., & Penney, D. (2009b). Proposing conditions for assessment efficacy in physical education. *European Physical Education Review*. 15 (3), 389-405.

- Hay, P., & Penney, D. (2013). *Assessment in Physical education: a sociocultural perspective*. London: Routledge.
- Heritage, M. (2007). Formative Assessment: What do Teachers need to know and do?, *Phi Delta Kappa* 89 (2), 140-145 Retirado de <http://www.pdkintl.org/search.htm>
- Hill, G., & Miller, T. (1997). A comparison of peer and teacher assessment of students' physical fitness performance. *Physical Educator*, 54 (1), 40-57.
- Huberman, M. (2000). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.) *Vidas de Professores*. (pp. 31-62). Porto: Porto Editora.
- Keating, X., & Silverman, S. (2009) Determinants of teacher implementation of youth fitness tests in school-based physical education programs. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14 (2), 209-225.
- Knight, S. (2000). Questions: assessing and developing children's understanding and thinking in literacy. Manchester: Manchester school Improvement service. Retirado de www.aaia.org.uk
- Koekoek, J., Knoppers, A. & Stegeman, H. (2009). How do children think they learn skills in Physical Education? *Journal of teaching in Physical education*, 28, 310-332.
- Illeris, K., (2003) Towards a contemporary and comprehensive theory of learning. *International Journal of Lifelong Education*, 22 (4), 396-406.
- James, M. (2006). Assessment, Teaching and Theories of Learning In J. Gardner (Ed). *Assessment and Learning*. (pp. 47-60). London: SAGE Publications.
- James, A., Griffin, L., & France, T. (2005). Perceptions of assessment in Elementary Physical Education : A case Study. *Physical Educator*, 62(2), 85-95.
- Januário, C. (1988). *O Currículo e a Reforma do Ensino. Um modelo sistémico de elaboração dos Programas escolares*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Jenkinson, K., Naughton, G., & Benson, A. (2014) Peer-assisted learning in school physical education, sport and physical activity programmes: a systematic review. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19:3, 253-277, DOI: [10.1080/17408989.2012.754004](https://doi.org/10.1080/17408989.2012.754004)

- Jones, L., & Somekh, B. (2008) *Research Methods in the Social Sciences*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Lemos, V., Neves, A., Campos, C., Conceição, J., & Alaiz, V. (1993), *A Nova Avaliação da Aprendizagem – O Direito ao Sucesso*. Lisboa: Texto Editora.
- Light, R. (2008). Complex Learning Theory— Its Epistemology and Its Assumptions About Learning: Implications for Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27, 21-37.
- Lobo, A. (2010). *A avaliação formativa, a avaliação sumativa e exames na prática de três professoras de Português de 12º ano*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Instituto da Educação, Universidade de Lisboa.
- Longhurst, N., & Norton, L. (1997) Self-assessment in Coursework essays In *Studies in Educational Evaluation*, 23, (4), 319-330.
- Lopez-Pastor, V., Kirk, D., Lorente-Catalán, E., MacPhail, A., & Macdonald, D. (2012). Alternative assessment in physical education: a review of international literature. *Sport Education and Society*, 18(1), 57-76. DOI:10.1080/13573322.2012.713860
- Lorente, E., & Kirk, D. (2013). Alternative democratic assessment in PETE: an action-research study exploring risks, challenges and solutions. *Sport, Education and Society*, 18(1), 77-96.
- Lysaght, Z., & O'Leary, M. (2013). An instrument to audit teachers' use of Assessment for Learning. *Irish Educational Studies*, 32(2), 217-232 DOI:[10.1080/03323315.2013.784636](https://doi.org/10.1080/03323315.2013.784636)
- Macdonald, D., & Brooker, R. (1997). Assessment issues in a performance-based subject: a case study of physical education. *Studies in Educational Evaluation*. 23(1). 83-102.
- Machado, E. (2013). *Avaliar é ser sujeito ou sujeitar-se - Elementos para uma genealogia da avaliação*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Marques da Costa, A. (1991). *Estudo qualitativo do "feedback" pedagógico: análise da coerência entre a informação do professor e o relato posterior do aluno*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.

- Marshall, B., & Drummond, M. J. (2006). How Teachers engage with Assessment for Learning: lessons from the classroom. *Research Papers in Education* 21 (2), 133-149.
- Martens, R., & Dochy, F. (1997) Assessment and feedback as student support devices. *Studies in Educational Evaluation*, 23 (3), 257-273.
- Marzano, R., Pickering, D., & McTighe, J. (1993). *Assessing Students outcomes – Performance assessment using the dimensions of Learning Model*. Aurora: McRel Institute.
- Matanin, M., & Tannehill, D. (1994). Assessing and Grading in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13(4), 395-405.
- Matos, D., Cirino, S., & Brown, G. (2009). Assessment Practices in Higher Education in Brazil from the Student's Point of View. In D. McLnerney, G. Brown & G. Liem (Eds.) *Student Perspectives on Assessment – What students can tell us about assessment for Learning*. (pp. 235-254). Charlotte, NC: Information Age Publishing, INC.
- McCullik, B., Metzler, M., Cicek, S., Jackson, J. & Vickers, B. (2008) Kids Say the darndest things: PETE program assessment through the eyes of Students. *Journal of Teaching in Physical Education* 27, 4-20.
- McDowell, L., Wakelin, D., Montgomery, C., & King, S. (2011). Does Assessment for learning make a difference? The development of a questionnaire to explore the student response. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(7), 749-765.
- Melograno, V. (2000). Designing a portfolio System for K-12 physical Education: a step-by-step process, *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 4(2), 97-115.
- Méndez J. (2002) - *Avaliar para Conhecer, Examinar para Excluir*. Porto Alegre: Artmed.
- Metzler, J., & Woessmann, L. (2012). The impact of teacher subject Knowledge on student achievement: evidence from within-teacher within-student variation. *Journal of Development Economics*, 99(2), 486-496.
- Meyer, G. (1995), *Évaluer: Pourquoi ? Comment ?*. Paris : Hachette.

- Neves, A., Jordão, A. P., & Santos, L. (2004). Investigação publicada em Portugal, entre 1971 e 2003, acerca da avaliação das aprendizagens: seu levantamento e análise. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, 3, 47-71.
- Nevo, D. (1985). Evaluation: What is it? In Brinkerhoff, Brethower, Hluchy e Nowakowski (Eds.) *Program Evaluation – A practitioner’s guide for trainers and educators*, (3th ed.). (pp. Xiv-xxii). Michigan: Evaluation Centre - Western Michigan University.
- Nicaise, V., Cogérino, G., Bois, J., & Amorose, A. (2006). Student’s perceptions of teacher feedback and physical competence in Physical Education classes: gender effects. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25, 36-57.
- Noonan, B., & Duncan, R. (2005) Peer and Self- Assessment in High Schools in Practical Assessment, Research & Evaluation. 10(17), 1-8.
- Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d’évaluation formatrice. *Cahiers Pédagogiques*, 280, 47-64.
- Onofre, M. (1986), Educação Física sem avaliação: Uma perversão consciente. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*. 13, 51-59.
- Onofre, M. (2000). *Conhecimento prático, Auto-eficácia e Qualidade do Ensino – Um estudo multicaso em professores de Educação Física*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto editora.
- Pacheco, J. (1998). Avaliação da aprendizagem. In L. Almeida e J. Tavares (Orgs.). *Conhecer, aprender e avaliar*. (pp. 111-132). Porto: Porto Editora.
- Patton, M. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Penney, D., Brooker, R., Hay, P., & Gillespie, L. (2009) Curriculum, pedagogy and assessment: three message systems of schooling and dimensions of quality physical education. *Sport, Education and Society*. 14(4), 421-442, DOI: [10.1080/13573320903217125](https://doi.org/10.1080/13573320903217125)

- Perrenoud, Ph. (2001a) *Les trois fonctions de l'évaluation dans une scolarité organisée en cycles*. Retirado de http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/textes.html
- Perrenoud, Ph. (2001b) *Évaluation formative et évaluation certificative : postures contradictoires ou complémentaires ?* Retirado de http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/textes.html
- Perrenoud, Ph. (1998): From Formative Evaluation to a Controlled Regulation of Learning Processes. Towards a wider conceptual field. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5:1, 85-102.
- Perrenoud, Ph. (1993) *Vers des démarches didactiques favorisant une régulation individualisée des apprentissages* Retirado de http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/textes.html
- Perrenoud, P. (1991), *Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative*. Bruxelles : De Boeck. Retirado de http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/textes.html
- Piéron, M., & Carreiro da Costa, F. (1996). Seeking expert teachers in Physical Education and Sport. *European Journal of Physical Education*, 1(1), 5 -18.
- Quina, J., Carreiro da Costa, F., & Diniz, J. (1995). Análise da Informação evocada pelos alunos em aulas de Educação Física – Um estudo sobre o feedback pedagógico. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 12, 9-29.
- Redelius K., & Hay P. J. (2011): Student views on criterion-referenced assessment and grading in Swedish physical education. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 17(2), 211-225, DOI: [10.1080/17408989.2010.548064](https://doi.org/10.1080/17408989.2010.548064)
- Richard, J. , Godbout, P. , Tousignant, M., & Grehaigne, J. (1999) The try-out of a team sport performance assessment procedure in elementary and junior high school physical education classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 18(3), 336–356.
- Rocha, C. (2003). *A avaliação das aprendizagens no 1º ciclo do ensino básico: das crenças aos instrumentos*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.

- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Roos, B., & Hamilton, D. (2005). Formative assessment: a cybernetic viewpoint. *Assessment in Education*, 12(1), 7-20.
- Rosado, A., & Dias, L. (2002) Caracterização do pensamento dos professores de Educação Física relativamente à avaliação das aprendizagens *Ludens* 17(1), 19-27.
- Sadler, D. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119–144.
- Sadler, D. (1998). Formative assessment: Revisiting the territory. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5 (1), 77-84.
- Santos, L. (2002). Auto-avaliação regulada in P. Abrantes & F. Araújo (Coords.) *Avaliação das aprendizagens – Das concepções às práticas*. (pp. 77-84) Lisboa: Departamento de Educação Básica, Ministério da Educação.
- Santos, L. (2003). *A investigação em Portugal na área da avaliação pedagógica em Matemática*. Atas do XIV SIEM (pp. 9-27). Lisboa: Associação Portuguesa de Matemática
- Santos, L., Pinto, J., Rio, F., Pinto, F., Varandas, J., Moreirinha, O., Dias, P., Dias, S., & Bondoso, T. (2010). *Avaliar para aprender – relatos de experiências de sala de aula do pré-escolar ao ensino secundário*. Porto: Porto Editora.
- Santos Guerra, M. (2009). Almas tatuadas. Aprendizagens sobre avaliação a partir da experiência. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 09, 101-114. Retirado de <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. Tyler, R. Gagne, & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 39-83). Chicago: Rand-McNally.
- Segers, M., & Dochy, F. (2006). Enhancing student learning through assessment: alignment between levels of assessment and different effects on learning. *Studies in Educational Evaluation*, 32, 171-179.

- Segers, M., Dochy, F., Gijbels, D., & Struyven, K. (2009). Changing Insights in the domain of assessment in higher education: novel assessment and their pre-, post- and pure effects on student learning. In D. McInerney, G. Brown & G. Liem (Eds) *Student Perspectives on Assessment – What students can tell us about assessment for Learning*. (pp. 297-319). Charlotte, NC: Information Age Publishing, INC.
- Serpa, M. (2010). *Compreender a avaliação – Fundamentos para as práticas educativas*. Lisboa: Edições Colibri.
- Shepard, L. A. (2001). The Role of Classroom Assessment in Teaching and Learning . In Richardson (Ed.) *The Handbook of Research on Teaching*. (pp. 1066 - 1101). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Siedentop, D. (1994). *Sport Education: Quality P.E. through positive sport experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in Physical Education*. (4th ed). Mountain View, California: Mayfield.
- Silva, C., Rosado, A., & Varela de Freitas, C. (2003). Os Alunos e a Avaliação: Concepções dos Alunos do Ensino Básico relativamente à Avaliação das Aprendizagens *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 2, 69-78.
- Smith, E (2003). Understanding Underachievement: an investigation into the differential attainment of secondary school pupils. *British Journal of Sociology of Education*. 24(5). 575-586.
- Smith, E., & Gorard, S. (2005) They don't give us our marks': The role of formative feedback in student progress. *Assessment in Education*, 12(1), 21-38.
- Smith, J., & Lipnevich, A. (2009). Formative assessment in higher education: frequency and consequence. In D. McInerney, G. Brown & G. Liem (Eds) *Student Perspectives on Assessment – What students can tell us about assessment for Learning*. (pp. 279-296). Charlotte, NC: Information Age Publishing, INC.
- Stobart, G. (2006). The validity of Formative Assessment In J. Gardner (Ed.). *Assessment and Learning*. (pp. 133-146). London: SAGE Publications.

- Stiggins, R. (2010). Essential Formative Assessment Competencies for Teachers and School Leaders in H. Andrade e G. Cizek (Eds). *Handbook of Formative Assessment*, 14, (pp. 233-250). New York: Routledge.
- Stiggins, R. (2008) *Student-involved classroom assessment* (5th edition). Columbus, Ohio: Merrill Prentice Hall.
- Stiggins, R. (2006) Assessment For Learning - A Key to motivation and achievement. *Phi Delta Kappa International*, 2(2), 1-19.
- Stiggins, R. (2002). Assessment Crisis: The Absence Of Assessment FOR Learning. *Phi Delta Kappan*, 83(10), 758-765.
- Sruyf, E., Vandenberghe, R., & Lens, W. (2001). The evaluation practice of teachers as a learning opportunity for students. *Studies in Educational Evaluation*, 27, 215-238
- Stufflebeam, D. (2007). *CIPP Evaluation Model Checklist*. Retirado de http://www.wmich.edu/evalctr/archive_checklists/cippchecklist_mar07.pdf
- Stufflebeam, D., & Shinkfield, A. (2007). *Evaluation Theory, Models & Applications*. S. Francisco: Jossey-Bass.
- Swaffield, S. (2011). Getting to the heart of authentic Assessment for Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(4), 433-449, DOI:10.1080/0969594X.2011.582838
- Taras, M. (2005). Assessment - Summative and Formative - Some Theoretical Reflections. *British Journal of Educational Studies*, 53(4), 466-478.
- Teixeira, R. (2005). *O processo de avaliação na formação inicial em Educação Física e Desporto – Uma perspectiva de alunos e professores brasileiros e portugueses*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana – Universidade Técnica de Lisboa.
- Topping, K. (2010). Peers as a source of formative assessment In H. Andrade & G. Cizek (Eds) *Handbook of Formative Assessment*. (pp. 61-74). New York: Routledge.
- Veal, M. (1988). Pupil assessment perceptions and practices. *Journal of Teaching in Physical Education*, 7(4), 327-342.

- Veal, M. (1992). The role of assessment in secondary physical education: A pedagogical view. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 63 (7), 88-96.
- Ward, P., & Lee, M. (2005). Peer Assisted Learning in Physical Education: A Review of Theory and Research. *Journal of Teaching in Physical Education* 24 (3), 205–225.
- Ward, P., Smith, S., Makasci, K., & Crouch, D. (1998). Differential Effects of Peer-Mediated Accountability on Task Accomplishment in Elementary Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17 (4), 442–452.
- Wengraf, T. (2001). *Qualitative Research Interviewing*. London: SAGE Publications.
- William, D. (2013). Assessment: the bridge between Teaching and learning. *Voices from the middle*. 21 (2) Retirado de http://www.dylanwilliam.org/Dylan_Williams_website/Publications.html
- William, D. (2011). *Embedded Formative Assessment*. Bloomington USA: Solution Tree Press.
- William, D. (2010a). The role of formative assessment in effective learning environments in H. Dumont, D. Instance & F. Benavides (Eds.). *The nature of Learning: using research to improve practice*. OECD Publishing. Retirado de http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/the-nature-of-learning/the-role-of-formative-assessment-in-effective-learning-environments_9789264086487-8-en#page1
- William, D. (2010b). An Integrative Summary of the research Literature and implications for a New Theory of Formative Assessment In H. Andrade & G. Cizek (Eds). *Handbook of Formative Assessment*. (pp.18-40). New York: Routledge.
- William, D. (2006). Formative Assessment: Getting the Focus Right, *Educational Assessment*, 11(3-4), 283-289 doi: <http://dx.doi.org/10.1080/10627197.2006.9652993>
- Wiggins, G. (1998). *Educative Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*. EUA: Jossey-Bass.
- William, D., Lee, C., Harrison, C., & Black, P. (2004) Teachers developing assessment for learning: impact on student achievement . *Assessment in Education*, 11 (1), 49-65.

- Williams, J (2010). 'You know what you've done right and what you've done wrong and what you need to improve on': New Zealand students' perspectives on feedback. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 17(3), 301–314 DOI: 10.1080/0969594X.2010.496249
- Wittrock, M (1986), Students thought process In Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. (pp. 297-314). New York: Mac Millan Publishing.
- Zabalza, M. (2000). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASA.
- Zilberberg, A., Brown, G., Harnes, J., & Anderson, R. (2009). How can we increase student motivation during Low-stakes testing? Understand the student perspective. In D. McInerney, G. Brown & G. Liem (eds.) *Student Perspectives on Assessment – What students can tell us about assessment for Learning*. (pp. 255-278). Charlotte, NC: Information Age Publishing, INC.
- Zimmerman, B., & Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 284-290.

ANEXOS

Anexo 1 - Guião da entrevista ao Professor.....	340
Anexo 2 - Guião da entrevista ao aluno	341
Anexo 3 - Quadro referencial para identificação da avaliação, usada na sala de aula, com propósitos formativos.	342
Anexo 4 - Síntese da análise dos registos das observações das aulas	345
Anexo 5 – Respostas dos alunos /dimensões do feedback	346
Anexo 6 - Respostas dos alunos ao feedback/discursos formativos	347
Anexo 7 – Caracterização das 'respostas dos alunos' por dimensão do feedback	348
Anexo 8 – Características significativas do grupo professores A e B.....	349
Anexo 9 – Características significativas dos alunos com sucesso/insucesso.....	350
Anexo 10 – Características significativas dos discursos dos alunos por género ...	351
Anexo 11 – Unidades de registo, por dimensão e categoria, eleitas dos discursos dos alunos	352
Anexo 12 - Consentimento informado (professores)	375
Anexo 13 - Consentimento informado (Encarregados de Educação).....	376
Anexo 14 - Pedido de autorização ao Diretor de Escola	377
Anexo 15 - Grelha de observação das aulas	378

Anexo 1 - Guião da entrevista ao Professor

Informação que se pretende recolher	Questão	Momento da aplicação
<p>Através do modo como faz, chegar a outro tipo de informações: Identificar momentos, propósitos, objetos, referências.</p> <p>Aspetos associados ao conceito de AF que a distinguem da avaliação sumativa</p> <p>Propósitos da AF Estratégias a que associa a AF</p> <p>Constrangimentos à AF</p> <p>Auto e heteroavaliação são espontaneamente referidas como estratégias de AF? Se não, perceber qual o conceito e quais os aspetos que associam à auto e heteroavaliação</p> <p>Constrangimentos à autoavaliação e heteroavaliação</p> <p>Conhecimento dos alunos (Avaliação diagnóstica e prognóstica)</p> <p>Novos passos na aprendizagem Decisões diferenciação curricular/pedagógicas</p>	<p>Importa-se de me descrever o modo como avalia? (Com que propósitos?) (Como?) (quando?) (Com que referências?) (O quê?)</p> <p>O que é para si a Avaliação formativa? Em que é que difere da avaliação sumativa?</p> <p>Recorre à avaliação formativa? Porquê? Como? Com que estratégias?</p> <p>Quais são, na sua opinião, os maiores constrangimentos à Avaliação formativa?</p> <p>(Se não for espontaneamente referida) Costuma fazer autoavaliação? Costuma fazer heteroavaliação? Como? Com que objetivos?</p> <p>Quais são na sua opinião os maiores constrangimentos à autoavaliação?</p> <p>Quais as maiores dificuldades dos seus alunos? Quais as matérias ou áreas em que demonstram mais dificuldades? Quais as principais razões para o insucesso?</p> <p>O que fez/vai fazer para colmatar essas dificuldades?</p>	<p>Primeira fase do trabalho de campo</p>
<p>Decisões pré-interativas: Objetivos da aula/Matérias/organização</p> <p>Conhecimento dos alunos - Avaliação prognóstica (referências?)</p> <p>Decisões ou planeamento Novos passos na aprendizagem</p>	<p>Quais são os principais objetivos da aula? O que vai fazer e como vai fazer para concretizar esses objetivos? Quais são os alunos que mais dificuldades irão ter?</p> <p>Vai fazer alguma coisa específica com esses alunos?</p>	<p>Antes da aula</p>
<p>Concretização dos objetivos da aula Perceção dos alunos com dificuldades Recolha de dados e referências (avaliação formativa).</p> <p>Novos passos na aprendizagem</p>	<p>Concretizou os objetivos previstos? Quais os alunos que mais dificuldades tiveram? Porque acha que tiveram essas dificuldades?</p> <p>Vai fazer alguma coisa para colmatar essas dificuldades?</p>	<p>Após a aula</p>

Anexo 2 - Guião da entrevista ao aluno

	Informação que se pretende recolher	Questão	Momento da aplicação
Sobre a Aula	<p>Conhecimento dos objetivos de aprendizagem traçados para a aula/tarefa</p> <p>Consciencialização do que aprendeu</p> <p>Expectativa de sucesso/ motivação para aprender. Conhecimento dos novos passos na aprendizagem</p> <p>Relação entre a intervenção do prof e a aprendizagem</p> <p>Relação entre a intervenção dos pares e a aprendizagem</p>	<p>O que é que o teu prof. queria que tu aprendesses na aula de hoje? O que que é que o teu prof. queria que aprendesses naquela [tarefa]</p> <p>O que aprendeste na aula de hoje? O que deverias ter aprendido na aula de hoje que ainda não conseguiste aprender? Porquê?</p> <p>Achas que vais conseguir aprender nas próximas aulas?</p> <p>Como vais fazer para aprender [isso]?</p> <p>O que fez hoje o teu professor hoje para te ajudar a aprender? Se tu fosses o professor como te ajudavas a aprender? O que te disse o teu professor hoje na aula? (feedback)? E, agora, já aprendeste (já sabes como é)? Como é?</p> <p>O teus colegas ajudaram-te a aprender? Como?</p>	Após a aula
Sobre a disciplina de EF	<p>Consciencialização dos seus pontos fortes e fracos na disciplina</p> <p>Conhecimento dos objetivos de aprendizagem e critérios?</p> <p>Referenciação da avaliação?</p> <p>Novos passos na aprendizagem</p>	<p>Quais são as tuas áreas mais fortes na EF? Quais são as tuas maiores dificuldades na EF?</p> <p>Quanto tiveste a EF no último período?</p> <p>Por que razão tiveste [classificação]?</p> <p>O que vais ter de fazer para teres [melhor classificação] na disciplina?</p>	

Anexo 3 - Quadro referencial para identificação da avaliação, usada na sala de aula, com propósitos formativos.

A avaliação conduz à melhoria da aprendizagem se:	Indicadores	Unidade Análise	Fonte
Fizer parte integrante do plano de ensino e aprendizagem	<p>Há dados da avaliação diagnóstica ou prognóstica.</p> <p>Há elementos de diferenciação pedagógica, curricular ou didática</p> <p>Existe o planeamento da avaliação formativa ou de estratégias para colmatar dificuldades identificadas</p>	Profs	<p>Entrevistas</p> <p>Observação aulas</p>
Se focar no modo como os alunos aprendem	<p>Há projetos de aprendizagem diferenciados</p> <p>Emitem-se juízos de valor sobre o modo como estão a aprender</p>	Profs e alunos	<p>Entrevistas</p> <p>Observação</p>
Ser central na prática em sala de aula	<p>Aquilo que os alunos dizem ou fazem é observado e interpretado</p> <p>Há reflexão e diálogo sobre a aprendizagem</p>	Profs e alunos	Observação aulas
Ser um fator chave na capacidade profissional do professor	<p>Preocupações com o planeamento da avaliação</p> <p>Há análise e interpretação das evidências da aprendizagem</p> <p>Há evidências de Feedback e autoavaliação</p>	Profs e alunos	<p>Entrevistas</p> <p>Observação aulas</p>
Ter impacto emocional	<p>Há cuidado no tipo de comentários e sobre os juízos de valor proferidos</p> <p>Há feedback construtivo</p> <p>Os comentários estão focados no trabalho e não no aluno</p>	Profs e Alunos	<p>Observação de aulas</p> <p>Entrevistas</p>
Afetar positivamente a motivação do aluno	<p>É dado enfoque aos pontos fortes e não às falhas</p> <p>Não há comparação entre alunos</p> <p>Há Feedback construtivo</p> <p>Há oportunidade para a autorregulação</p> <p>Motiva os alunos a mostrar o que podem e sabem fazer</p>	Profs e alunos	<p>Observação de aulas</p> <p>Entrevistas</p>

<p>Promover a compreensão dos objetivos traçados e dos critérios de avaliação</p>	<p>Há explicitação dos obj. da aula e da disciplina Há trabalho que visa a compreensão desses obj. Há estabelecimento de critérios para apreciar o trabalho. Fazem-se exercícios que visam a compreensão dos critérios</p>	<p>Profs e Alunos</p>	<p>Observação de aulas Entrevistas</p>
<p>Ajudar os alunos a melhorarem</p>	<p>Há ajuda concreta perante dificuldades Há ações que visam a consciencialização sobre os modos como podem melhorar Há promoção de estratégias metacognitivas Usa os dados da avaliação sumativa para dar feedback de qualidade</p>	<p>Profs</p>	<p>Observação de aulas Entrevistas</p>

Anexo 3 - Quadro referencial para identificação da avaliação, usada na sala de aula, com propósitos formativos (continuação).

A avaliação conduz à melhoria da aprendizagem se:	Indicadores	Unidade Análise	Fonte
Encorajar a autoavaliação	Há ações que visam a reflexão sobre o trabalho realizado São utilizadas estratégias de auto e heteroavaliação Há promoção de estratégias metacognitivas	Profs	Observação aulas
Reconhecer todos os desempenhos de todos os alunos	Reconhece todos os progressos Sabe exatamente quais os pontos fortes e fragilidades dos alunos Sabem explicitar os pontos fortes e fracos	Profs e alunos	Observação aulas Entrevistas
Os alunos perceberem como estão na aprendizagem	Os alunos conhecem os seus pontos fortes e fracos Referenciam os seus progressos em relação aos objetivos de aprendizagem.	Alunos	Observação aulas Entrevistas
Os alunos souberem como deveriam estar na aprendizagem	Referenciam os seus progressos em relação aos objetivos de aprendizagem	Alunos	Observação de aulas Entrevistas
Os alunos empreenderem ações no sentido de diminuir a distância entre “onde estão” e “onde deveriam estar”	Empreendem ações tomando por referência os objetivos de aprendizagem Traçam novos passos na aprendizagem	Alunos	Observação de aulas Entrevistas

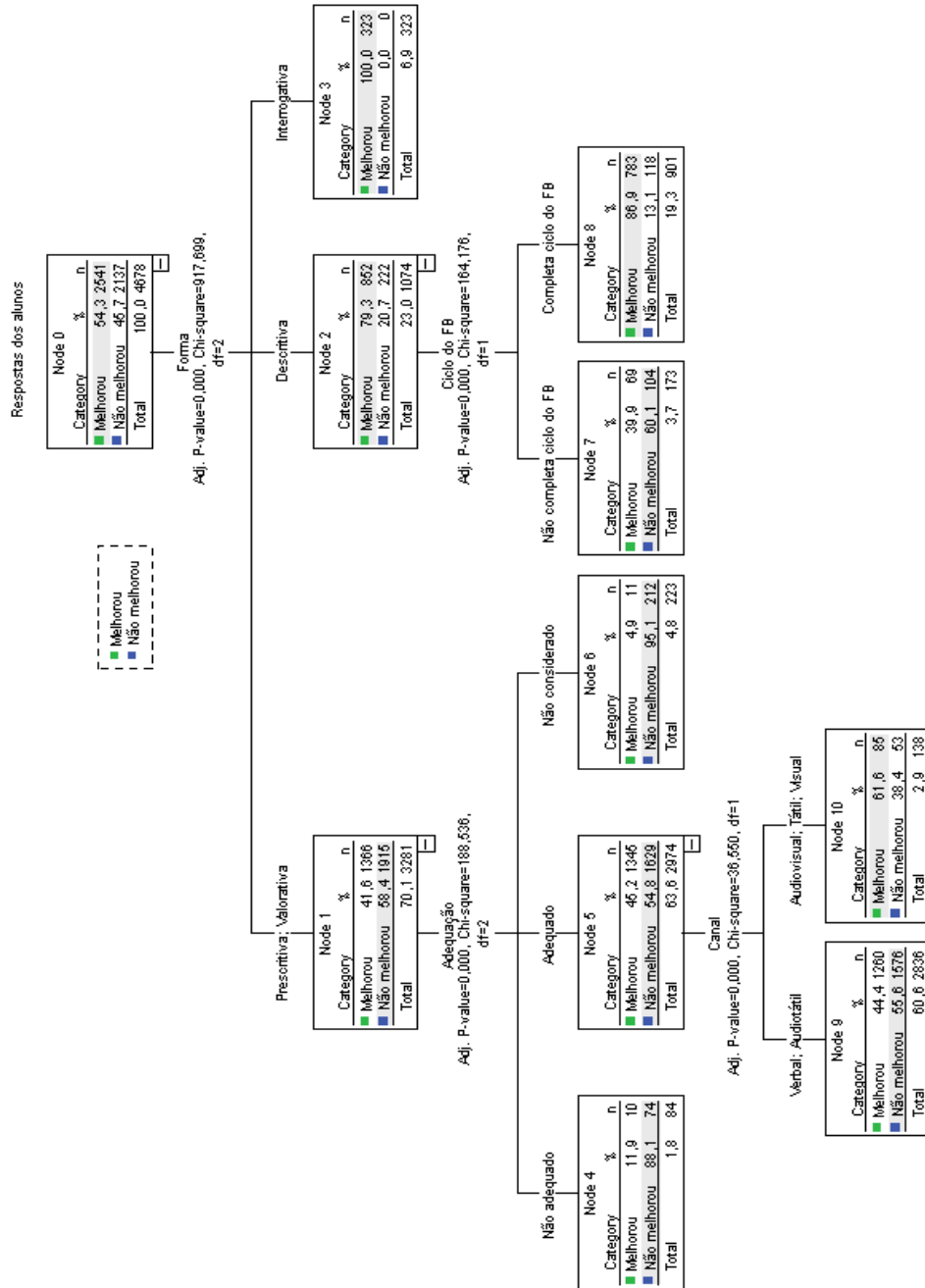
(construído a partir da revisão da literatura (Wiggins, 1998; Black & Wiliam, 1998a; Gipps, 1998; BrookHart, 2001; ARG, 2002a; Taras, 2005; Heritage, 2007; Harlen, 2006; 2007; Stiggins, 2010, 2006; Alves & Machado, 2011; Ashford-Rowe, Herrington & Brown, 2014).

Anexo 4 - Síntese da análise dos registos das observações das aulas

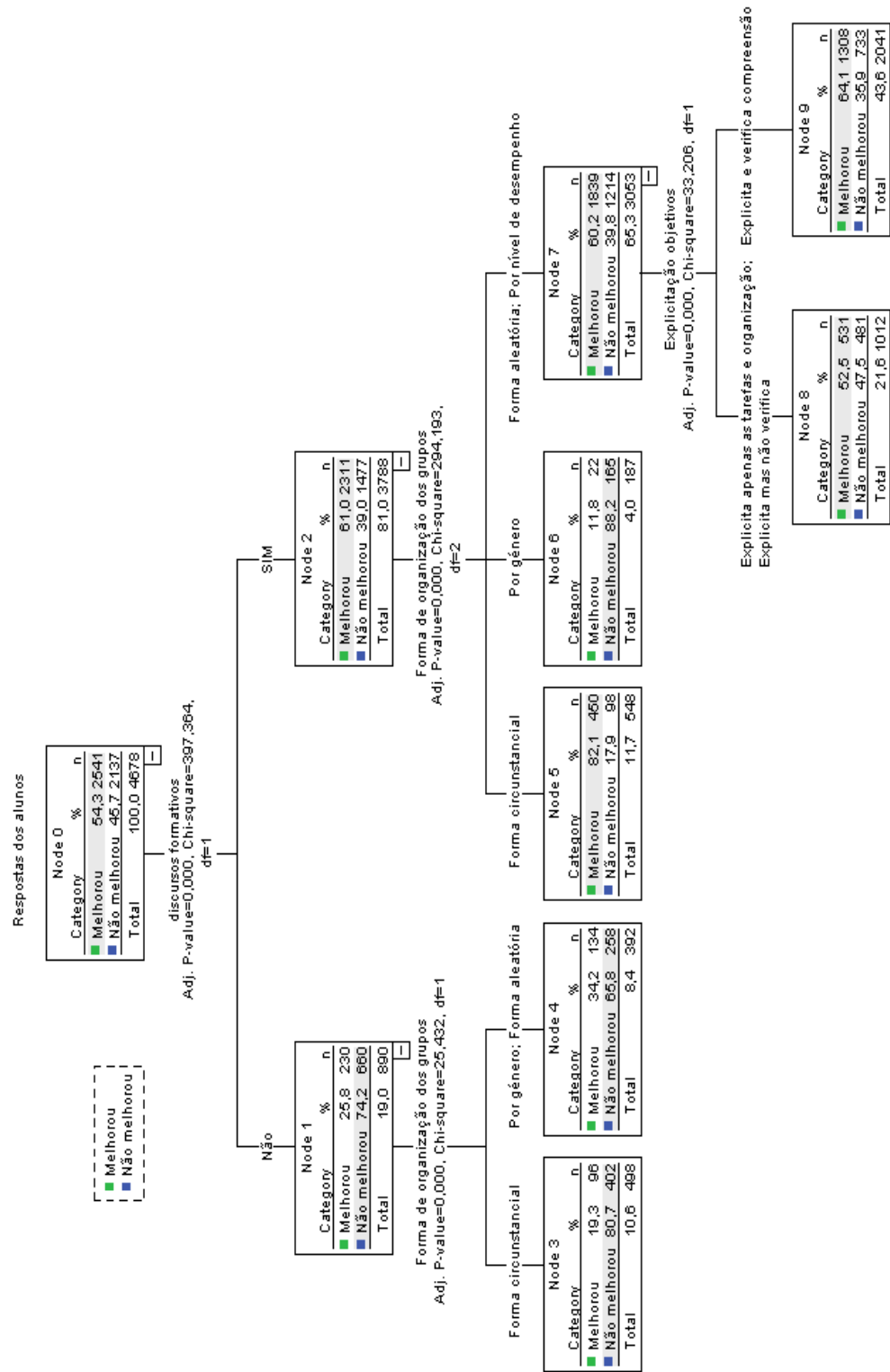
Professores			1	3	4	10	12	22	2	7	11	13	15	23
Explicitação objetivos	Explicita e verifica compreensão								X				X	X
	Explicita mas não verifica									X		X		
	Explicita só (X) ou também (x) as tarefas e organização	X	X	X	X	X	X	X	x	x	X	x	x	x
Forma de organização dos grupos	Por nível de desempenho									X		X	X	X
	Por género	X	X	x		x	X				X			
	Forma circunstancial	x	x	x	X	X	X	x			x			
	Não observado			X				X						
Estratégias de avaliação formativa	Feedback	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Avaliação interpares					X		X	X	X	X	X	X	X
	Questionamento							X	X	X	X	X	X	X
	Exemplo/Modelo		X	X		X	X	X						X
FB	Especificidade	Específico	11	12	32	22	18	11	48	39	21	46	45	83
		Não específico	10	7	14	30	12	9	7	8	12	8	9	9
	Adequação	Adequado	11	12	32	18	18	9	48	39	21	46	45	83
		Não adequado	0	0	0	4	0	2	0	0	0	0	0	0
	Função	Balanço aprovativo	6	3	12	27	3	9	7	7	1	7	6	9
		Balanço desaprovativo	2	0	1	3	5	0	0	0	1	0	0	0
		Melhoria Correção	13	16	33	22	22	11	44	37	3	44	44	75
	Direção	Melhoria Consciencialização	0	0	0	0	0	0	4	3	1	3	4	8
		Individual	21	13	45	5	24	2	52	45	33	53	47	89
		Pequenos grupos	0	0	1	2	5	0	3	2	0	1	6	2
	Canal	Turma	0	6	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1
		Verbal	20	16	43	51	27	18	51	45	33	54	53	87
		Visual	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0
		Tátil	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
	Forma	Audiotátil	0	1	0	1	0	0	3	1	0	0	0	2
		Audiovisual	0	1	3	0	3	2	1	0	0	0	0	2
		Prescritiva	13	15	33	19	19	11	37	37	3	31	25	51
		Descritiva	0	1	0	3	3	0	7	0	0	13	18	24
	Ciclo do FB	Interrogativa	0	0	0	0	0	0	4	3	1	3	4	8
		Valorativa	8	3	13	3	8	9	7	7	2	7	7	9
		Completa ciclo do FB	1	2	7	1	1	0	43	23	12	2	21	44
	Respostas dos alunos	Não completa ciclo do FB	11	13	23	11	21	11	4	15	19	24	24	36
		Não observado	9	4	16	31	8	9	8	9	2	1	9	12
		Melhorou	3	3	9	8	3	3	40	18	8	25	30	54
	Respostas dos alunos	Não melhorou	9	11	21	13	19	8	7	20	23	19	15	26
		Não observado	9	5	16	31	8	9	8	9	2	10	9	12

X – presença da categoria

Anexo 5 – Respostas dos alunos /dimensões do feedback



Anexo 6 - Respostas dos alunos ao feedback/discursos formativos



Anexo 7 – Caracterização das ‘respostas dos alunos’ por dimensão do feedback

CARACTERISATION PAR LES MODALITES DES CLASSES OU MODALITES
DE Resposta dos alunos do FB
Melhorou

V.TEST	PROBA	---- POURCENTAGES ----			MODALITES		IDEN	POIDS
		CLA/MOD	MOD/CLA	GLOBAL	CARACTERISTIQUES	DES VARIABLES		
				39.01	Melhorou		AN01	204
26.17	0.000	100.00	100.00	39.01	Melhorou	Resposta dos alunos do FB	AN01	204
12.08	0.000	52.88	99.02	73.04	Adequado	Adequação do FB	AH01	382
12.07	0.000	52.32	99.51	74.19	Específico	Especificidade do FB	AG01	388
11.10	0.000	71.20	64.22	35.18	Completa ciclo	Ciclo do FB	AM01	184
8.50	0.000	52.24	85.78	64.05	Sim	Discursos formativos		AB01
7.29	0.000	79.71	26.96	13.19	Descritiva	Forma do FB	AL02	69
6.64	0.000	60.37	48.53	31.36	Explícita/verifica	Explicitação de objetivos	AE01	164
6.27	0.000	100.00	11.27	4.40	Interrogativa	Forma do FB	P103	23
6.27	0.000	100.00	11.27	4.40	Mel consciên.	Função do FB	AI04	23
6.01	0.000	46.29	88.73	74.76	Mel correção	Função do FB	AI03	391
5.22	0.000	72.73	19.61	10.52	2	Identificação	AA02	55
4.10	0.000	58.70	26.47	17.59	23	Identificação	ID23	92
3.97	0.000	49.10	53.43	42.45	Por nível	Grupos	AF01	222
3.52	0.000	40.85	98.53	94.07	Individual	Direção FB	AJ01	492
3.06	0.001	52.29	27.94	20.84	Explícita	Explicitação de objetivos	AE02	109
2.46	0.007	55.56	14.71	10.33	15	Identificação	ID15	54

Não melhorou

V.TEST	PROBA	---- POURCENTAGES ----			MODALITES		IDEN	POIDS
		CLA/MOD	MOD/CLA	GLOBAL	CARACTERISTIQUES	DES VARIABLES		
				36.52	Não melhorou		AN02	191
25.92	0.000	100.00	100.00	36.52	Não melhorou	Resposta dos alunos do FB	AN02	191
11.62	0.000	54.83	92.15	61.38	Prescritiva	Forma do FB	AL01	321
11.03	0.000	64.62	71.73	40.54	N completa ciclo	Ciclo do FB	AM02	212
9.98	0.000	47.57	97.38	74.76	Mel correção	Função do FB	AI03	391
5.57	0.000	43.30	87.96	74.19	Específico	Especificidade do FB	AG01	388
4.85	0.000	42.67	85.34	73.04	Adequado	Adequação do FB	AH01	382
4.04	0.000	45.60	59.69	47.80	Tarefa e organização	Explicitação de objetivos	P503	250
3.82	0.000	69.70	12.04	6.31	11	Identificação	ID11	33
3.31	0.000	54.79	20.94	13.96	Por género	Grupos	AF02	73
2.89	0.007	63.33	9.95	5.74	17	Identificação	ID17	30

Anexo 8 – Características significativas do grupo professores A e B

DESCRIPTION DE: Grupo

CARACTERISATION DES CLASSES PAR LES MODALITES

CARACTERISATION PAR LES MODALITES DES CLASSES OU MODALITES

DE Grupo

Grupo A

V. TEST	PROBA	----	POURCENTAGES	----	MODALITES		IDEN	POIDS
		CLA/MOD	MOD/CLA	GLOBAL	CARACTERISTIQUES	DES VARIABLES		
				42.26	Grupo A		A001	221
26.41	0.000	100.00	100.00	42.26	Grupo A	Grupo	A001	221
22.88	0.000	88.40	100.00	47.80	Tarefa e organização	Explicitação de objetivos	P503	250
22.08	0.000	100.00	85.07	35.95	Não	Discursos formativos	AB02	188
11.64	0.000	100.00	33.03	13.96	Por género	Grupos	AF02	73
9.55	0.000	100.00	23.53	9.94	10	Identificação	ID10	52
8.89	0.000	100.00	20.81	8.80	4	Identificação	AA04	46
7.38	0.000	69.63	42.53	25.81	Não específico	Especificidade do FB	AG02	135
7.38	0.000	69.63	42.53	25.81	Não considerado	Adequação do FB	P803	135
7.35	0.000	100.00	14.93	6.31	11	Identificação	ID11	33
6.95	0.000	100.00	13.57	5.74	12	Identificação	ID12	30
6.65	0.000	71.03	34.39	20.46	Aleatório	Grupos	P604	107
5.65	0.000	100.00	9.50	4.02	1	Identificação	AA01	21
5.64	0.000	66.36	33.03	21.03	Valorativa	Forma do FB	P104	110
5.49	0.000	100.00	9.05	3.82	22	Identificação	ID22	20
5.33	0.000	100.00	8.60	3.63	3	Identificação	AA03	19
5.26	0.000	61.27	39.37	27.15	2º CEB	Ciclo	AC01	142
5.21	0.000	62.50	36.20	24.47	Não observado	Resposta dos alunos do FB	P103	128
5.11	0.000	62.20	35.75	24.28	Não observado	Ciclo do FB	P103	127
4.42	0.000	62.89	27.60	18.55	Bal. aprovativo	Função do FB	AI01	97
4.26	0.000	59.50	32.58	23.14	Circunstancial	Grupos	P603	121
4.22	0.000	55.43	43.89	33.46	2	Aula	AD02	175
4.18	0.000	54.45	47.06	36.52	Não melhorou	Resposta dos alunos do FB	AN02	191
4.04	0.000	100.00	5.43	2.29	Bal. desaprovativo	Função do FB	AI02	12
3.41	0.000	51.42	49.32	40.54	N completa ciclo	Ciclo do FB	AM02	212

DESCRIPTION DES MODALITES DE VARIABLES NOMINALES

DESCRIPTION DE: Grupo

CARACTERISATION DES CLASSES PAR LES MODALITES

CARACTERISATION PAR LES MODALITES DES CLASSES OU MODALITES

DE Grupo

Grupo B

V. TEST	PROBA	----	POURCENTAGES	----	MODALITES		IDEN	POIDS
		CLA/MOD	MOD/CLA	GLOBAL	CARACTERISTIQUES	DES VARIABLES		
				57.74	Grupo B		A002	302
26.41	0.000	100.00	100.00	57.74	Grupo B	Grupo	A002	302
22.08	0.000	90.15	100.00	64.05	Sim	Discursos formativos	AB01	335
18.86	0.000	100.00	73.51	42.45	Por nível	Grupos	AF01	222
15.06	0.000	100.00	54.30	31.36	Explícita/verifica	Explicitação de objetivos	AE01	164
11.56	0.000	100.00	36.09	20.84	Explícita	Explicitação de objetivos	AE02	109
10.43	0.000	100.00	30.46	17.59	23	Identificação	ID23	92
9.10	0.000	81.86	55.30	39.01	Melhorou	Resposta dos alunos do FB	AN01	204
8.46	0.000	82.07	50.00	35.18	Completa ciclo	Ciclo do FB	AM01	184
7.98	0.000	68.32	86.42	73.04	Adequado	Adequação do FB	AH01	382
7.70	0.000	100.00	18.21	10.52	2	Identificação	AA02	55
7.61	0.000	100.00	17.88	10.33	13	Identificação	ID13	54
7.61	0.000	100.00	17.88	10.33	15	Identificação	ID15	54
7.38	0.000	67.27	86.42	74.19	Específico	Especificidade do FB	AG01	388
7.01	0.000	100.00	15.56	8.99	7	Identificação	ID07	47
6.09	0.000	89.86	20.53	13.19	Descritiva	Forma do FB	AL02	69
5.26	0.000	64.83	81.79	72.85	3º CEB	Ciclo	AC02	381
3.93	0.000	95.65	7.28	4.40	Interrogativa	Forma do FB	P103	23
3.93	0.000	95.65	7.28	4.40	Mel conscien.	Função do FB	AI04	23
3.60	0.000	62.40	80.79	74.76	Mel correção	Função do FB	AI03	391
2.95	0.002	66.67	40.40	34.99	Modalité n° 3	Aula	P403	183

Anexo 9 – Características significativas dos alunos com sucesso/insucesso

DESCRIPTION DES MODALITES DE VARIABLES NOMINALES									
DESCRIPTION DE: sucesso e insucesso									
CARACTERISATION PAR LES MODALITES DES CLASSES OU MODALITES DE sucesso (4 e 5) e insucesso (2 e 3)									
V.TEST	PROBA	POURCENTAGES			MODALITES		IDEN	POIDS	
		CLA/MOD	MOD/CLA	GLOBAL	CARACTERISTIQUES	DES VARIABLES			
				47.76	4 ou 5	Successo	AF01	64	
13.17	0.000	100.00	100.00	47.76	4 ou 5	sucesso e insucesso	AF01	64	
8.13	0.000	71.59	98.44	65.67	Discrimina ár fortes	Q11 áreas fortes	P203	88	
6.87	0.000	68.97	93.75	64.93	Positiva	Q5 expt sucesso	AM02	87	
5.27	0.000	92.59	39.06	20.15	Nada pq ja aprendeu	Q40 que deverias ter apz	P104	27	
4.76	0.000	100.00	26.56	12.69	Desafios + exigentes	Q8se prof	P104	17	
4.19	0.000	100.00	21.88	10.45	Não tem	Q12 dificuldades	AU02	14	
3.99	0.000	66.67	65.62	47.01	Criteriais	Q4b referenciais qualificar apz	AL02	63	
3.73	0.000	72.09	48.44	32.09	Discrimina dif espec	Q12 dificuldades	P203	43	
3.70	0.000	79.31	35.94	21.64	tarefa/matéria	Q2critérios aula	AI02	29	
3.67	0.000	70.21	51.56	35.07	fact int control	Q13 pq dificuldades	P204	47	
3.09	0.001	71.43	39.06	26.12	componentes criticas	Q30 que aprendeste	P103	35	
2.88	0.002	74.07	31.25	20.15	melhorar matéria	Q14 novos passos na EF	AW02	27	
2.82	0.002	72.41	32.81	21.64	repetir treinar	Q6 novos passos	P104	29	
2.68	0.004	73.08	29.69	19.40	deu instrução	Q7ajudaprof	P105	26	
2.64	0.004	81.25	20.31	11.94	refere obj	Q1o que prof queria apz	AH01	16	
				52.24	2 ou 3	Insucesso	AF02	70	
13.17	0.000	100.00	100.00	52.24	2 ou 3	sucesso e insucesso	AF02	70	
6.41	0.000	90.91	57.14	32.84	Negativa	Q5 expt sucesso	P103	44	
6.23	0.000	96.97	45.71	24.63	Não tem áreas fortes	Q11 áreas fortes	AT02	33	
6.02	0.000	82.46	67.14	42.54	fac int. incontrol.	Q13 pq dificuldades	AV02	57	
4.16	0.000	73.68	60.00	42.54	normativa	Q2critérios aula	P904	57	
3.86	0.000	100.00	20.00	10.45	Tudo	Q12 dificuldades	AU01	14	
3.67	0.000	100.00	18.57	9.70	Não sei	Q11 áreas fortes	AT01	13	
3.45	0.000	82.14	32.86	20.90	refere matérias	Q1o que prof queria apz	AH02	28	
3.28	0.001	100.00	15.71	8.21	não sei	Q1o que prof queria apz	P804	11	
3.28	0.001	100.00	15.71	8.21	não sabe	Q7ajudaprof	AO01	11	
3.22	0.001	85.71	25.71	15.67	refere cact.pessoais	Q12 dificuldades	P205	21	
3.17	0.001	72.73	45.71	32.84	Motivação	Q8se prof	AQ02	44	
3.02	0.001	70.00	50.00	37.31	esforçar-se mais	Q14 novos passos na EF	P203	50	
2.90	0.002	92.31	17.14	9.70	Tudo pq n aprendeu	Q40 que deverias ter apz	P105	13	
2.85	0.002	87.50	20.00	11.94	prof n disse nd	Q9perceção feedback	P104	16	
2.85	0.002	84.21	22.86	14.18	tarefa/matéria	Q40 que deverias ter apz	AK02	19	
2.81	0.003	65.62	60.00	47.76	Ipsativos	Q4b referenciais qualificar apz	P104	64	
2.70	0.003	80.95	24.29	15.67	Não sei	Q9perceção feedback	AR01	21	
2.63	0.004	76.92	28.57	19.40	desemp. especifico	Q40 que deverias ter apz	P106	26	
2.59	0.005	60.44	78.57	67.91	Nada	Q7bmais ajuda?	AP02	91	
2.51	0.006	80.00	22.86	14.93	mais esforço/empenho	Q6 novos passos	AN02	20	
2.36	0.009	100.00	10.00	5.22	Não sabe ou NR	Q2critérios aula	AI01	7	
2.36	0.009	100.00	10.00	5.22	Não sabe	Q4b referenciais qualificar apz	AL01	7	

Anexo 10 – Características significativas dos discursos dos alunos por género

DESCRIPTION DES MODALITES DE VARIABLES NOMINALES
 DESCRIPTION DE: Género
 CARACTERISATION DES CLASSES PAR LES MODALITES
 CARACTERISATION PAR LES MODALITES DES CLASSES OU MODALITES
 DE Género
 Masculino

V. TEST	PROBA	CLA/	MOD/	CLA	GLOBAL	POURCENTAGES	MODALITES	MODALITES	DES VARIABLES	IDEN	POIDS
						47.01	Masculino			AB01	63
13.16	0.000	100.00	100.00	47.01			Masculino	Género		AB01	63
4.24	0.000	82.76	38.10	21.64			repetir treinar	Q6 novos passos		P104	29
3.88	0.000	81.48	34.92	20.15			Nada pq ja aprendeu	Q40 que deverias ter apz		P104	27
3.62	0.000	100.00	17.46	8.21			não sei	Q10 que prof queria apz		P804	11
3.50	0.000	88.24	23.81	12.69			Desafios + exigentes	Q8se prof		P104	17
2.85	0.002	85.71	19.05	10.45			Não tem	Q12 dificuldades		AU02	14
2.74	0.003	66.67	41.27	29.10			não aprendeu nada	Q30 que aprendeste		P104	39
2.70	0.003	81.25	20.63	11.94			prof n disse nd	Q9perceção feedback		P104	16
2.63	0.004	100.00	11.11	5.22			Não sabe ou NR	Q2critérios aula		AI01	7
2.63	0.004	100.00	11.11	5.22			Não sabe	Q4b referenciais qualificar apz		AL01	7
2.48	0.007	80.00	19.05	11.19			fazer td o q manda	Q14 novos passos na EF		P204	15
Feminino											
V. TEST	PROBA	CLA/	MOD/	CLA	GLOBAL	POURCENTAGES	MODALITES	MODALITES	DES VARIABLES	IDEN	POIDS
						52.99	Feminino			AB02	71
13.16	0.000	100.00	100.00	52.99			Feminino	Género		AB02	71
4.01	0.000	84.38	38.03	23.88			deu feedback	Q7ajudaprof		P103	32
3.28	0.001	74.42	45.07	32.09			Discrimina dif espec	Q12 dificuldades		P203	43
3.23	0.001	100.00	15.49	8.21			Não sabe	Q30 que aprendeste		AJ01	11
2.97	0.001	85.00	23.94	14.93			mais esforço/empenho	Q6 novos passos		AN02	20
2.79	0.003	87.50	19.72	11.94			refere obj	Q10 que prof queria apz		AH01	16
2.73	0.003	71.43	42.25	31.34			Reproduziu feedback	Q9perceção feedback		AR02	42

Anexo 11 – Unidades de registo, por dimensão e categoria, eleitas dos discursos dos alunos.

O que aprendeste hoje na aula?

Matéria/tarefa

Aprendi a fazer melhor os saltos
Estive a melhorar os saltos
Melhorei no futebol
Treinei os jogos, mas acho que já sabia tudo, só treinei
Acho que fiz mais rápido o futebol
Eu treinei o futebol e já faço melhor do que fazia.
Aprendi a ginástica
Melhorei nos saltos
Aprendi a jogar melhor o futebol
Aprendi a jogar futebol
Eu treinei o basquetebol e já faço melhor do que fazia.
Aprendi o voleibol
Treinei mais o voleibol e a sequência
Estive a treinar o futebol e o passe e o remate
Melhorei no voleibol porque até subi duas vezes
Melhorei na ginástica
Treinei a ginástica para melhorar
Aprendi o basquetebol e a ginástica.
Acho que melhorei no andebol
Hoje, aprendi a jogar o sobe e desce (voleibol).
Aprendi a fazer o futebol
Hoje estive a aprender o Basquete
Estive só a jogar andebol
Ginástica e saltos

Componentes críticas

Aprendi a elevar-me mais
Aprendi a juntar as argolas à cintura... na carpa aprendi a olhar para a frente e por isso já não vou de cabeça.
Já vou conseguindo parar a bola ... assim fico com mais tempo para ver para onde vou passar.
Nada. Já sabia fazer os exercícios todos. Nas argolas é que aprendi porque foi a primeira vez que fizemos. Aprendi que temos de fechar os braços assim
Aprendi a não me distrair e ir sempre desmarcada quando estou a jogar
Sim, já consigo desmarcar-me sempre. Eu já sabia, mas distrai-me muito.
Aprendi a olhar sempre para a frente e a não me atrapalhar
Aprendi a fazer o basquetebol sempre com as duas mãos (referia-se à receção)
Eu já sabia quase tudo, mas quando o professor me disse para fazer o passe assim (mostra) eu realmente não estava a fazer.
Eu já sabia tudo, mas treinei melhor a marcação individual
Aprendi a marcar e estar sempre com atenção
Aprendi a pôr os pés ali em cima
Já consegui ficar mais enrolado e não abrir (Nota: o aluno falava do rolamento à retaguarda).
Aprendi que fazia o salto muito depois do sítio onde devia fazer e que devo fazer mais para este lado para ter tempo
Eu já sabia, mas treinei mais a desmarcação
Aprendi a ir para a frente porque às vezes distraio-me
Aprendi a pôr a cabeça para cima
Aprendi ... Já não fico ali debaixo parada porque estava sempre a fazer isso, mas agora já sei fazer
Aprendi a segurar-me nas argolas
Aprendi...que a gente deve olhar pra frente sempre
Aprendi que devo virar-me para a frente quando me passam. Bem, eu sabia, mas esquecia-me muito, mas agora já não. Já me lembro sempre.
A chamada e os 3 apoios
Sim, hoje aprendi que se ficar de pé é mais fácil acabar o salto e não cair.
Aprendi a pôr sempre os braços assim para ser mais perfeito
Aprendi que não posso saltar muito nas barreiras
Aprendi a não saltar tanto porque estava a perder muito tempo
Foi mais agarrar com as duas mãos. Às vezes quero correr logo e esqueço-me
Como eu estava habituada ao basquete não fazia bem o lançamento no corfebol, mas agora já sei é assim (nota: fez o movimento)

Anexo 11 – Unidades de registo, por dimensão e categoria, eleitas dos discursos dos alunos (continuação)

Aprendi a fazer assim (demonstra)
Sim aprendi a por as mãos assim para não me aleijar
Aprendi a por as mãos atrás e a enrolar e ir para trás.
Já consegui fazer o salto com a perna certa porque às vezes baralhava-me
Sim agora já consigo fazer o salto no trampolim com os dois pés ao mesmo tempo.
Consegui passar à colega (o testemunho) por baixo e sem parar
Agora já observo com mais cuidado e estou melhor nisso

Desempenhos específicos/matérias

Já consigo fazer o salto de eixo.
Melhorei no passe.
Treinei os saltos no mini
Aprendi o pino com a cabeça e o salto de eixo
Eu já sabia tudo, mas treinei melhor a marcação no futebol
Aprendi a fazer o salto da barreira sem paragens
Acho que aprendi o pino de cabeça, nas cambalhotas é que não consegui.
Melhorei no salto do eixo e já não tenho tanto medo
Melhorei no passe
Melhorei no toque, acho
Eu melhorei hoje. Fiz um golo e eu nunca tinha marcado um golo.
Aprendi o pino da cabeça com a testa.
Hoje? Já consegui fazer a cortina
Melhorei no passe e no cortar
Melhorei a fazer melhor a carpa
Aprendi a fazer os toques para cima
Sim, foi as partidas nas corridas.
Já estou melhor nos balanços e no pino
Melhorei nas cambalhotas atrás
Como treinei já faço tudo melhor.. O pino e as cambalhotas
Melhorei nos golos. Já fiz melhor
Melhorei porque já faço mais ou menos o pino.
Aprendi, aprendi não, melhorei nas cambalhotas.
Aprendi a fazer argolas.
Aprendi porque foi a primeira vez que fiz o salto da cambalhota

Não aprendeu nada

Não aprendi nada de novo. Eu já sei fazer isto há muito tempo
Eu já sabia fazer estes saltos, por isso não aprendi nada
Nada porque já tinha aprendido
Acho que ainda não melhorei na aula de hoje
Não aprendi nada nem podia melhorar porque eu já sabia fazer antes
Não aprendi nada. Não, porque eu não gosto muito de Educação Física.
Nada. Não sei
Não aprendi a fazer nada nem aquilo que no voleibol com os dedos assim
Não consigo aprender nada. Não tenho jeito para isto
Eu não melhorei nada por isso não aprendi nada
Não aprendi nada. Não sei
Não aprendi propriamente nada de novo, mas treinei a fazer o passe com mais precisão
Eu não melhorei nada estou na mesma
Não melhorei nada nem no voleibol nem na ginástica
Não aprendi ainda a fazer aquelas coisas do voleibol
Não melhorei nada por isso acho que não aprendi nada
Não melhorei nada porque já tinha aprendido antes. Só treinei.
Não aprendi nada de novo.
Eu não aprendi nada. Só estive a ouvir a ver se havia alguma coisa nova
Não melhorei nada porque eu não gosto de Educação Física.
Nada. Estou igual
Acho que nunca vou melhorar nisto
Aprender, aprender, nada, mas já melhorei acho
Não aprendi nem melhorei a nada
Nada! Sim, nada
Não aprendi nada de novo nem melhorei porque eu já sou bom nisto
Era para eu melhorar o volei, mas não consegui fazer nada de jeito
Nada. Não aprendi mesmo nada
Devia ter melhorado, mas não consegui melhorar

Anexo 11 – Unidades de registo, por dimensão e categoria, eleitas dos discursos dos alunos (continuação)

Já não melhora mais porque eu já faço tudo
Não consegui fazer melhor do que já fazia antes por isso não aprendi nada
Não aprendi nada.
Nada porque no andebol não consegui fazer melhor
Hoje, nada.
Nada.
Acho que nada.
Não melhorei a nada.
Não consegui. Nada
Estou igual não melhorei a nada

Não sabe – sempre que referiu que não sabia responder (11 unidades de registo)

O que deverias ter aprendido hoje na aula que ainda não aprendeste?

Não sabe – Sempre que respondeu que não sabia. (10 unidades de registo)

Matéria/tarefa

Ainda tenho de melhorar os saltos da ginástica que ainda não estão muito bem
Tenho de melhorar na ginástica e nos saltos ainda tenho algum medo
Posso tentar melhorar no futebol
Posso melhorar ainda mais no futebol
Futebol... Acho nunca vou conseguir aprender futebol.
Posso melhorar mais nos jogos porque ainda me atrapalho um bocado
Devia aprender mais o futebol.
Tenho de aprender melhor a jogar
O futebol, tenho de aprender o futebol
O futebol porque é a minha fraqueza
Tenho de melhorar os jogos
a ginástica e o jogo
Tenho de melhorar a futebol
As ginásticas
Tenho de treinar mais a ginástica para melhorar
Posso melhorar a ginástica
Na ginástica posso tentar melhorar
O andebol.
O voleibol ainda não aprendi.
O volei e o outro jogo.
O futebol claro. Ainda não aprendi a jogar.
A ginástica dos saltos e a ginástica dos pinos
O atletismo nas corridas.
Ainda posso melhorar mais na ginástica.

Componente crítica

Ainda não aprendi a fazer sempre bem o passe com os dedos assim e às vezes não consigo lá chegar a tempo
Não sei.... Talvez controlar mais
Ainda não aprendi muito bem a fazer a aproximação com os dois pés às vezes vou a correr e ponho só um pé.
Tenho de aprender a ir direitinha.
Claro que posso fazer melhor o remate para ir com mais direção e também no passe
Ainda tenho de melhorar os saltos porque às vezes vou de cabeça
Pegar as argolas aqui, mas também só aprendemos hoje pela primeira vez
já sabia tudo, só talvez melhorar a força nas argolas
Ainda me atrapalho um bocado com os meus colegas quando me passam a bola.
Eu aprendi mas tenho de treinar mais a não me distrair e receber assim e só depois é que avanço
Tenho de ver se não distraio e faço sempre o passe assim.
As marcações, ainda tenho de aprender a fazer sempre e a pôr-me no sítio.
Tenho de aprender a pôr-me debaixo da bola a tempo
Ainda tenho de saber quando devo ir para marcar o meu colega.
Ainda não aprendi a fazer aquilo [nota: o aluno referia-se à chamada no trampolim] com os dois pés... esqueço-me.
Tenho de aprender a enrolar-me mais
A melhorar a ficar mais direita e não cair
Tenho de melhorar no salto [barreira] porque ainda ponho os pés em cima e tenho de passar pelo alto.

Anexo 11 – Unidades de registo, por dimensão e categoria, eleitas dos discursos dos alunos (continuação)

Saltar sem trocar as pernas (altura)
Tenho de dar mais passos na corrida e não me atrapalhar
Tenho de melhorar mais o meu ganho no jogo
Às vezes ainda amando para a frente em vez de ser para cima.
Por sempre o pé direito no chão
Eu hoje já fiz a cortina agora tenho de a melhorar pra próxima
Eu tenho de perceber mais o que estou a fazer.
Às vezes ainda me atrapalho. E não sei muito bem para onde ir.
Não me posso esquecer das duas mãos. Às vezes esqueço-me
Eu não me posso esquecer de fazer as coisas. Às vezes ainda me esqueço
Tenho de saber melhor as regras. Às vezes esqueço-me
Talvez...nos saltos melhorar a altura para conseguir fazer melhor
Sim, tenho de melhorar na cambalhota... Tenho de conseguir fazer mais força na barriga e nos braços para a cambalhota ficar melhor.
Tenho de acertar com a perna certa por que se não atrapalha-me
Tenho de começar mais atrás um bocadinho
Tenho de treinar mais aquilo que do baixo para cima para nunca mais me esquecer
Na dança melhorar mais os passos é a parte pior para mim.
Equilibrar-me mais talvez.
Ainda não ponho sempre os joelhos assim, ainda falho um bocado.
Tenho de treinar mais na desmarcação e ir para a frente
Ainda não aprendi muito bem a enrolar abro por isso é que às vezes não consigo

Nada porque já aprendeu nada aula

Nada, eu já sabia fazer tudo.
Nada. Fiz tudo
Há muito tempo que não há nada para aprender porque eu sou bom
Nada, eu já sabia tudo.
Eu já sei tudo. Por isso não ficou nada para a aprender
O que demos hoje eu já sei fazer há muito tempo
Nada porque eu sou bom
Eu já sei fazer tudo, por isso nada.
Nada, já sei tudo
Eu aprendi tudo já desde o ano passado
Acho que aprendi tudo.
Nada, aprendi tudo.
Eu aprendi tudo.
eu já sabia fazer tudo
eu aprendi tudo o que professor ensinou
Eu já sabia tudo. Só treinei
Eu já aprendi tudo, mas posso ficar mais em pé no fim dos exercícios
Eu sou bom a EF eu já fazia tudo.
Nada. Eu faço tudo.
Não ficou nada para aprender
Eu fiz tudo.
Eu fiz tudo bem, hoje.
Posso treinar, mas eu já sei fazer tudo.
Eu só treinei porque já sabia fazer tudo
Eu já aprendi tudo.
Eu já aprendi tudo não ficou nada para aprender depois.
Acho que nada. Eu fiz tudo.

Tudo porque não conseguiu aprender nada

Tudo. Eu não consigo fazer nada
O que não aprendi? Tudo!
Tudo. Eu sou fraco.
Tudo, eu não melhorei nada.
Tudo porque eu não melhorei nada.
Eu ainda não aprendi quase tudo. O passe e a controlar a bola ao pé de mim.
Tenho de aprender tudo porque ainda não faço nada bem
Eu não consigo fazer as coisas na EF. Tenho muitas dificuldades.
Nada, tenho que aprender tudo.
Tenho tudo por aprender porque sou assim é muito difícil para mim fazer coisas no ginásio
Eu não gosto muito de EF por isso não aprendo
Devia ter Tudo porque ainda não consigo fazer nada disto.
O que não aprendi, hoje. Acho que eu não melhorei em nada.

Anexo 11 – Unidades de registo, por dimensão e categoria, eleitas dos discursos dos alunos (continuação)

Desempenho específico/matéria

Ainda tenho de aprender melhor a fazer o salto... ainda tenho algum medo.
Talvez melhorar o pino
Posso melhorar o equilíbrio no pino
Sim o passe tenho de aprender melhor.
Tenho de ter mais cuidado no salto
Ainda tenho de treinar melhor os toques
Posso tentar ser melhor a mandar a bola
Posso melhorar mais na roda
Talvez melhorar a acertar na bola para ela ir direita
Tenho de melhorar quando mando a bola porque falho sempre (referia-se ao lançamento)
O serviço às vezes não chega lá.
Ainda me falta fazer o passe sempre certo para poder subir (referia-se ao sobe e desce)
Tentar correr sempre bem. Hoje já melhorei, mas posso fazer melhor.
Talvez fazer sempre bem sem falhas (referia-se ao salto de eixo)
Melhorar os dribles dos jogos
Tenho de tentar marcar sempre golos
Tenho de treinar mais o cortar
O pino, ainda não sei muito bem.
A pôr os pés no salto do minitrampolim
Tenho de treinar mais aquilo que do lançamento do corfebol para nunca mais me esquecer
treinar mais para melhorar o pino
Tenho de melhorar os pinos e os saltos
Ainda não aprendi muito bem a fazer os pinos
Tenho de melhorar mais a rematar
Os saltos tenho de treinar mais
Tenho de melhorar a cambalhota atrás.

O que vais fazer para melhorares?

Não sabe – sempre que referiram que não sabem responder (17 unidades de registo).

Mais esforço/empenho

Vou esforçar-me mais.
Vou continuar a esforçar-me
Vou esforçar-me.
Vou fazer o que faço sempre esforçar-me
Às vezes eu desisto quando não consigo, por isso vou esforçar-me para não desistir.
Tenho de me esforçar mais para não me distrair
Vou esforçar-me mais.
Vou esforçar-me para melhorar.
Vou trabalhar mais e esforçar-me
Não sei. Vou esforçar-me para melhorar.
Eu vou esforçar-me, mas não sei...
Vou esforçar-me para melhorar.
Vou esforçar-me para não parar antes do fim.
Tenho de me esforçar mais.
Esforçar-me.
Esforçar-me mais. Eu esforço-me, mas tenho de me esforçar mais.
Vou tentar melhorar.
Esforçar-me.
Vou ter de me esforçar para melhorar isso. Às vezes quando não consigo desisto logo.
Esforçar-me mais.

Repetir até conseguir fazer (treinar)

Treinar mais
Vou treinar para ficar ainda melhor.
Vou treinar mais.
Talvez jogar mais e treinar
Tenho de treinar mais.
Só vou treinar
Vou fazer muitas vezes até a conseguir.
Vou fazer mais vezes.
Vou continuar a treinar
Vou repetir mais vezes.
Continuar a treinar.
Vou continuar a treinar
Fazer muitas vezes.
Talvez treinar mais.
Tenho de jogar mais

Anexo 11 – Unidades de registo, por dimensão e categoria, eleitas dos discursos dos alunos (continuação)

Vou continuar a treinar.
Vou continuar a treinar.
Eu já sei tudo, mas vou continuar a fazer
Eu já sei fazer tudo, por isso vou continuar a treinar muito.
A única forma de melhorar é fazer muitas vezes.
Continuar a fazer muitas vezes.
Preciso de treinar muito.
Tenho de fazer muitas vezes para melhorar
Tenho de fazer mais vezes.
Treinar muito.
Se eu fizer mais vezes eu já me habituo mais e faço melhor.
Fazer, fazer e fazer até melhorar
Tenho de treinar até conseguir melhorar.
Treinar mais para aperfeiçoar a ginástica

Melhorar desempenho/gesto através da correção

Posso ser sempre melhor. Talvez subir mais nos saltos
Tenho de perder o medo e ir para a frente sem medo de cair (saltos)
Vou tentar melhorar os jogos.
Vou tentar controlar melhor a bola.
Tenho de melhorar as marcações.
Vou melhorar a pôr os pés lá no meio.
Tenho de subir mais as pernas no pino porque já consigo por a testa no chão.
Tenho de melhorar no salto de barreira quando eu vou a saltar tenho de tentar fazer aquele truque do coelho.
Melhorar a altura do salto. Talvez
Tenho de melhorar o salto em altura na corrida com mais passos
Tenho de tentar atirar mais para cima para o meu colega poder ir lá com tempo.
Às vezes ainda me baralho com os pés por isso têm de tentar por sempre o mesmo pé.
Eu já faço tudo bem. Mas, posso melhorar nos saltos e na ginástica para ficar perfeito.
Vou ter de aprender a pôr os braços assim.
Não faço ainda aquilo das mãos atrás e enrolar para trás. Fico no chão, não dou a volta. Tenho de conseguir fazer a bolinha.
Tenho de tentar acertar mais.
Tenho de melhorar o voleibol no passe.
No andebol tenho de não me atrapalhar com os outros colegas e fugir para a frente.
Tenho de melhorar aquilo das duas mãos.

Observar com atenção e imitar

Se eu vir muito bem como ele faz eu faço igual e já aprendo.
Tenho de me juntar aos melhores e fazer como eles fazem.
Tenho de ver como eles fazem porque eles sabem jogar futebol e depois tentar fazer igual
Vou olhar e ver como se faz.
Vou ver como deve ser feito.
Vou estar com muita atenção e fazer igual
O que eu faço sempre. Olho e faço igual
Vou ver como os meus colegas fazem para perceber melhor
Vou ver como se faz e depois vou tentar fazer o mesmo
Eu tenho facilidade porque para mim é ver e fazer.
Ver e fazer.
Observo e faço.
O melhor é ver primeiro e depois fazer igual.
Faço sempre o mesmo. Eu vejo e consigo fazer logo
Eu olho e faço igual
Para mim é fácil ver e fazer logo a seguir.
Olhar para eles para perceber
Se eu não me distrair eu consigo ver melhor como é que se faz.
Nas coisas que ainda faço mal tenho de olhar bem para ver como se faz.
Vou olhar e fazer para melhorar.
Vou ver e tentar fazer igual.
Vou ver bem e depois ver se consigo fazer.
Ver como é e fazer.
Fazer e ver o que os bons fazem.

Anexo 11 – Unidades de registo, por dimensão e categoria, eleitas dos discursos dos alunos (continuação)

Ouvir com atenção o professor

Tenho de estar mais atento e ouvir tudo o que ele me diz
Tenho de estar com atenção para depois fazer o que me disse
Se eu estiver concentrado no que o professor diz eu vou aprender na boa.
Vou fazer tudo o que o professor me disser.
Não me posso distrair tanto para poder ouvir o que ele diz
Ouvi-lo mais.
Ouvir se ela me diz alguma coisa e fazer tudo o que ela mandar
Vou melhorar se ouvir tudo e fazer tudo isso.
Se me disser alguma coisa eu vou tentar fazer.
Se a professora me disser alguma coisa eu faço.
Quando ouço com atenção o setor melhora, por isso é isso que eu tenho de fazer para melhorar.
Quando ele me diz que eu estou a fazer mal tenho de estar mais atenta.
Tenho de perceber melhor o professor quando ele diz coisas e depois fazê-las
Hoje o setor ajudou-me nas argolas e é isso que eu tenho de fazer. Não me distrair e fazer tudo o que ele me diz.
Eu não concentro e às vezes nem ouço nada. Tenho de não me distrair.
Tenho de estar sempre atento ao que professor diz.
Tenho de ter mais atenção
Talvez estar com mais atenção.
Quando a setora me diz alguma coisa eu às vezes estou distraída. Tenho de melhorar isso
Distrair-me menos talvez.
Tenho de ouvir a professora com mais atenção.
Tenho de estar mais atento.
Estar mais atento ao que ela me diz.
Talvez estar mais concentrado a ouvir tudo o que a setora diz que eu faço mal.
Eu distraio-me às vezes e por isso não ouço.

Quais são as tuas áreas mais fortes (na disciplina de Educação física)?

Não sei – Quando referiram que não sabem

Não tem áreas fortes

Não tenho áreas fortes. Tenho dificuldades em quase tudo
Não tenho áreas fortes.
Não tenho
Áreas fortes? Não tenho.
Não tenho áreas fortes
Não sou bom a nada.
Não tenho pontos fortes porque sou bom a tudo.
Não tenho
Sou fraco a tudo por isso não tenho.
Sou fraco a EF não tenho.
Não tenho assim nada onde sou boa.
Não tenho áreas fortes
Não tenho
Nada. Não tenho
Não tenho nenhuns
Não tenho
Sou fraco a tudo. Não tenho áreas fortes.
Não tenho nenhuma
Não tenho isso
Não tenho.
Não tenho áreas fortes.
Não há.
Não tenho nenhuns
Não tenho.
Não tenho
Sou fraco a tudo não tenho coisas melhores
Não tenho nenhuma
Não tenho
Não tenho nenhuma
Não tenho. Já pensei. Não tenho
Não há.
Não tenho.
Não há nenhuma

Anexo 11 – Unidades de registo, por dimensão e categoria, eleitas dos discursos dos alunos (continuação)

Discrimina matérias ou áreas

Sim, sou bom a quase tudo, mas acho que nos Jogos e na resistência sou melhor.
Eu sou boa a tudo, mas talvez na ginástica e no basquete.
Eu sou melhor no futebol e nos jogos todos.
Talvez na flexibilidade.
Eu sou bom a tudo, mas gosto mais de futebol.
Eu sou melhor no futebol.
No 'vai e vêm'.
Sim eu gosto muito de salto em altura.
Sou melhor na ginástica acho eu...
o que eu gosto mais é atletismo, mas acho que sou bom a tudo.
Sou boa a tudo, mas gosto mais de fazer cambalhotas e pinos.
Talvez as regras dos jogos.
Tudo o que é individual sem equipas.
Gosto mais de ginástica.
Sou melhor no futebol e nas corridas.
Nas estafetas. É o que eu gosto mais.
Eu faço tudo bem, mas acho que é no futebol.
Sou melhor na ginástica porque eu treino no clube X.
no futebol e no voleibol sou melhor.
Sou boa na ginástica e no voleibol.
Todas. Acho. Mas gosto mais dos jogos basquetebol e assim.
Futebol.
Sou boa a tudo, mas acho que na ginástica e no badminton.
Na condição física.
No futebol no basquetebol e também no andebol.
Nos jogos.
Na ginástica sem dúvida.
Na flexibilidade.
As corridas e também nos saltos.
São os jogos e a ginástica.
É as cambalhotas os pinos tudo da ginástica.
Futebol.
Nos saltos e no resto da ginástica.
Futebol sem dúvida.
Não sei.... Talvez nas corridas.
Nos jogos.
Nos cestos eu acerto bem, no basquetebol.
Talvez...na ginástica nos saltos.
Gosto mais de jogos do que de ginástica.
Futebol, voleibol, andebol, basquete, e também na ginástica, claro.
Nas corridas sou rápida.
Na ginástica.
No volei.
Futebol.
Sou boa a marcar golos.
Futebol, claro. Mas, eu jogo federado é por isso.
Todas as modalidades.
Sou bom a todas as coisas nos jogos e na ginástica.
Andebol porque o meu pai foi jogador e explica-me.
Nos jogos e assim.
Futebol.
Talvez nos jogos.
Nos abdominais.
Futebol e os outros jogos também.
Talvez na resistência.
As corridas e assim.
Todas, mas talvez mais no futebol.
Na ginástica.
Na corrida.
É a velocidade.
Futebol.
No andebol.
A ginástica talvez...
A escalada.
A flexibilidade.
Sou bom a quase tudo, mas talvez seja melhor a futebol.
Os jogos todos.
Nas corridas de velocidade, nas outras nem por isso.

Anexo 11 – Unidades de registo, por dimensão e categoria, eleitas dos discursos dos alunos (continuação)

No vaivém e no corta-mato.
Na ginástica.
Nos saltos.
Futebol é o que eu gosto mais.
Na ginástica e na dança.
Futebol.
Nas cambalhotas.
Nas corridas.
Na dança e na patinagem.
Tudo o que é jogos sou melhor.
Gosto mais de andebol.
Talvez o basquetebol.
Na ginástica sou mais forte.
Futebol e andebol.
Sou boa em tudo, mas talvez na condição física seja mais forte.
No futebol.
O voleibol.
No atletismo e no corta-mato.
Na dança sou mais forte.
Futebol e corridas.

Quais são as tuas áreas mais frágeis (dificuldades) na disciplina de Educação Física?

Tudo

Tenho dificuldades em tudo, não é mais numa coisa ou noutra.
A tudo mesmo tenho muitas dificuldades
É tudo porque eu sou fraca a tudo.
Todas.
Tenho dificuldades em tudo.
São todas
São todas as áreas.
Tenho dificuldades em todas. Eu não sou boa a EF
Tenho a todas
Todas as áreas são frágeis não é algumas.
A tudo.
A todas
É a todas.
Tenho a tudo.

Não tem

Não tenho dificuldades. Tenho é mais gostos, há coisas que eu gosto mais de fazer do que outras, mas não tenho dificuldades. Faço tudo.
Não tenho dificuldades a nada
Não tenho. Faço tudo
Não tenho coisas mais fracas
Não tenho
Não tenho. Faço todas bem.
Não tenho propriamente dificuldades.
Eu sou bom na EF não tenho dificuldades
Não tenho
Dificuldades? Não vejo...
Não há nenhuma área.
Não tenho
Não tenho dificuldades
Não tenho nenhuma

Discrimina dificuldades específicas da EF

Eu atrapalho-me muito nos jogos são por isso
Tem a ver com a coordenação
Eu não tenho resistência
Talvez na confusão dos jogos saber o que devo fazer.
Na flexibilidade e na força
Tenho alguma falta de resistência quando as corridas são muito grandes.
Posso melhorar a força.
Nos jogos não presto porque me atrapalho muito
Na EF temos de estar sempre a insistir e eu não faço às vezes.
Não tenho muita força e isso prejudica-me
Tenho de melhorar talvez a resistência
Nos jogos quando jogo com os rapazes é mais complicado porque eles não passam a bola

Anexo 11 – Unidades de registo, por dimensão e categoria, eleitas dos discursos dos alunos (continuação)

Eu sou um bocado descoordenada é por isso que tenho mais dificuldades.
A ginástica é mais complicado porque tem a ver com a técnica
na perfeição que se tem de ter na ginástica
Fazer os gestos perfeitos
É mais no controlo da bola no futebol
A flexibilidade
Custa-me muito correr na EF e isso é mau para tudo até para os jogos.
É fazer as coisas no tempo suficiente para poder fazer.
Talvez na força de braços.
Nos jogos como há mais confusão tenho mais dificuldades
Só se for na flexibilidade e na resistência.
Tenho de passar mais vezes aos colegas.
É saber a que distância devo estar para chegar lá com este pé e não me enganar
Na técnica da ginástica. Eu até sei fazer, mas não está bem feita.
Custa-me jogar porque tenho sempre medo que a bola me bata nos óculos.
Talvez no ginásio com as cambalhotas para trás e também no pino....
Eu sou um bocado descoordenada nos jogos
A controlar a bola no futebol. Ela foge-me. E também a passar .
Talvez a flexibilidade.
Nunca sei o que estou a fazer se é bem ou mal por isso não melhora
Eu custa-me muito correr resistência. Canso-me muito.
Quando o professor faz algumas equipas eu não consigo jogar porque não passam e deviam
passar.
É a ter equilíbrio nos pinos
Como sou assim tenho dificuldade em enrolar e a fazer as coisas.
É a saber a altura certa para saltar
É complicado acertar na raquete é essa a área mais frágil
É terminar sempre assim, como a setora quer (Nota: Posição gímnica)
É perceber de repente o que se tem de fazer nos jogos.
Nos jogos tenho de jogar com mais inteligência
Nos jogos às vezes atrapalho-me e já não consigo ver nada de jeito.
Controlar a bola no futebol. Pará-la e assim. E não deixar que a tirem.

Aponta determinadas matérias/áreas

Talvez na ginástica não consigo mesmo
No futebol acho que posso melhorar
É mais em todos os jogos
Todos os jogos, mas ainda mais o futebol.
Nos jogos
Principalmente na ginástica
Talvez no futebol.
Os jogos, claro
Na ginástica podia ter mais técnica. Eu faço os exercícios mas podiam ser mais bem-feitos, com
uma técnica melhor.
É mais nos jogos.
Todos os jogos e a ginástica
Todas, mas mais os jogos e a ginástica e os saltos.
Os saltos na ginástica.
São todas, mas pior é o futebol
O futebol e os outros jogos e a resistência
O futebol e o voleibol e a ginástica e as outras também mas um bocadinho menos
Nos jogos e na ginástica e nas outras mas menos
Quase todas, mas mais nos jogos
A ginástica é a pior.
Os jogos todos
Nos saltos da ginástica
os jogos todos, o badminton, a ginástica...
Futebol e as outras
Mais na ginástica
A todas mais ou menos. Mais na ginástica talvez.
Os jogos, menos no andebol porque aí eu até faço.
Todas: o futebol, o voleibol, e os outros todos
A ginástica
Eu sou fraco a quase tudo, nos jogos, na ginástica e nas outras coisas. Bom só mesmo no corta-
mato.
Futebol não consigo e nas outras também tenho dificuldades
É mais na condição física, dar voltas e assim.
Nas ginásticas

Anexo 11 – Unidades de registo, por dimensão e categoria, eleitas dos discursos dos alunos (continuação)

Quase todos os jogos
Nos saltos do eixo.
A ginástica é pior que as outras
O volei nunca acerto.
Nos saltos do boque e assim.
Posso melhorar a futebol talvez.
O Futebol.
Futebol

Refere características pessoais ou de participação

Eu tenho de tentar não desistir. Como não consigo fazer apetece-me desistir, mas assim é que não aprendo mesmo.
Eu sou muito lento e não gosto muito de EF
Eu sou um bocado distraída e por isso às vezes não me concentro e não faço as coisas por causa disso
Eu não me empenho o suficiente e por isso não melhoro.
Não gosto muito de EF é por isso que tenho dificuldades. Não me esforço.
Eu não esforço por isso é que não consigo.
Eu distraio-me muito não me concentro e por isso não melhoro
Tenho de participar mais e não estar tão parada.
Eu era hiperativo e por isso não conseguia concentrar e ficava muito distraído.
Eu desisto rapidamente. Então se não consigo fazer nem tento mais. Tenho de me esforçar mais mesmo que não consiga fazer logo.
Eu às vezes não estou atento é mais isso.
Às vezes não esforço o suficiente é mais isso.
Eu não me consigo concentrar e por isso às vezes distraio-me e tenho dificuldades a fazer as coisas.
Tenho de ser mais trabalhador é essa a dificuldade
No comportamento e assim.
Eu desisto rápido, às vezes não insisto. Esse é o meu problema.
Tenho de estar com mais atenção e portar-me bem.
Estar mais atenta, talvez é essa a minha maior dificuldade.
Estar concentrado é essa a minha maior dificuldade.
Se eu não me distraísse já não tinha dificuldades
Eu não tenho jeito para isto. Nenhum

Quais as razões das dificuldades na disciplina?

Fatores internos incontroláveis

Eu não tenho muito jeito para EF é por isso.
Eu não sou muito bom aqui.
Às vezes distraio-me muito.
É que eu nunca treinei antes futebol. Os meus colegas sim.
Porque no futebol não consigo mesmo. Não tenho jeito nenhum.
Eu não tenho jeito para os jogos.
Eu sou descoordenada, principalmente nos jogos
Eu não gosto de fazer EF.
É que eu não gosto muito de jogar.
Eu tenho asma e por isso não consigo correr muito tempo.
Eu sou bom, mas às vezes não me apetece fazer.
Eu não tenho jeito para o futebol e assim.
Porque eu não gosto de fazer isto.
Porque eu sou fraco.
Porque eu não tive EF quando era mais novo e por isso não me habituei.
É que eu estive doente muito tempo e não fiz EF por isso é que não consigo às vezes.
Porque eu gosto mais de outras coisas do que EF.
Porque eu às vezes não insisto.
Porque eu não tenho jeito.
Eu sou um bocadinho descoordenada é por isso...
Eu desisto logo quando não consigo. Sou assim.
Porque eu não consigo fazer estas coisas bem.
Porque só me apetece ir pra frente e esqueço-me deles (referiu-se ao facto de não passar aos colegas).
Eu sou um bocado distraída e por isso não faço as coisas.
Porque como é muita coisa ao mesmo tempo eu não consigo.

Anexo 11 – Unidades de registo, por dimensão e categoria, eleitas dos discursos dos alunos (continuação)

Porque não concentro.
Porque nos jogos não consigo acertar lá (falava da finalização)
Eu até faço, mas nunca sei se estou a fazer a bem.
Porque eu sou assim (Nota: referia-se ao facto de sofrer de obesidade).
Porque eu não me empenho o suficiente.
Porque eu tenho peso a mais e não consigo.
É mais porque eu sou fraco a EF, nunca fui bom.
Eu não sou boa a EF.
Porque eu não gosto disto.
Porque eu sou assim e é impossível para mim fazer as coisas no ginásio.
Porque eu atrapalho-me muito e não sei o que fazer.
Eu não gosto de EF por isso nem me esforço.
Eu não esforço por isso nunca vou conseguir.
Porque eu não tenho talento.
Não tenho muito jeito para o futebol.
Porque não sirvo para isto.
Porque acho que não presto para isto.
Porque eu não gosto.
Há coisas que eu não consigo porque não consigo. São demais para mim.
Eu desisto quando não consigo. É este o meu problema.
Eu sou muito distraído, é isso.
Porque eu sou preguiçoso.
Eu não me consigo concentrar e por isso às vezes tenho dificuldades a fazer as coisas.
Eu não faço as coisas. Sou assim.
Porque me [com]porto mal.
Eu desisto logo.
Por causa do comportamento e assim.
Porque me distraio muito.
Porque não me consigo concentrar.
É a distração. É por isso.
Eu não tenho jeito.
Porque eu só gosto de velocidade, mas também temos de fazer as outras coisas.
Porque tenho mais jeito para os jogos do que para a ginástica.

Fatores externos incontroláveis

É que no futebol nós nunca fomos habituadas a jogar e agora é mais difícil. Para os rapazes é mais fácil.
Porque às vezes chove e não podemos fazer porque a aula é lá fora e assim não praticamos
Porque o professor não dá atenção para nada. Não vê que eu faço as coisas bem.
É muito complicado porque não me passam, principalmente os rapazes.
Porque aquilo [boque] é muito alto. Não chego lá porque sou muito pequena.
Eu acho que não vou conseguir melhorar porque se fosse um trabalho regular se fizessemos muitas vezes aí sim eu podia melhorar. Mas acho que assim não consigo... assim, ou se é bom ou não se é bom.
Só se for porque temos poucas aulas de EF.
Eu só tive EF quando entrei aqui para a escola e fui sempre fraca. Antes nunca tive e é por isso que eu tenho dificuldades.
Porque o ano passado choveu muito e fomos muito pouco lá para fora jogar.
Porque nós as raparigas não fomos habituadas a jogar futebol e os rapazes foram.
Porque tivemos muitas poucas aulas por causa da chuva.
Porque o professor não me diz o que estou a fazer bem ou mal e por isso não sei.

Fatores internos controláveis

Às vezes não sei fazer alguma coisa porque é nova ou assim, mas treino e já consigo.
Às vezes há coisas que não gosto tanto de fazer, mas se fizermos começamos a gostar mais.
Porque eu ainda me atrapalho muito quando a bola vem e ainda não consigo fazer o acertado.
Há dias que não tenho calma a jogar. Tenho de me acalmar.
Porque eu tenho pouca força, mas já ando a treinar mais até em casa.
Porque eu canso-me muito, mas agora vou com o meu tio correr e andar de bicicleta e já estou melhor.
Eu sou um bocado fraco nos braços por isso é que treino para melhorar.
Sou fraca nisso, mas já fui para o X(clube) para treinar mais.
Aquilo que às vezes não consigo fazer tento até conseguir.

Anexo 11 – Unidades de registo, por dimensão e categoria, eleitas dos discursos dos alunos (continuação)

Às vezes desisto e não faço. Mas, agora estou a esforçar-me para não desistir.
Porque eu não estou treinada para fazer isso, tenho de treinar mais até acertar.
Porque preciso de praticar mais ...e até já inscrevi no Rxxx [clube] para isso.
É como eu disse. Eu sou um bocado descoordenada, mas se me esforçar mais eu consigo.
Eu canso-me com facilidade, mas agora já consigo mais.
Se eu não me distrair eu consigo.
Porque quando jogamos eu quero fazer tudo e depois não faço nada. Tenho de me controlar mais.
Porque eu tenho pouca flexibilidade, mas se treinar todos os dias vou melhorar.
Porque eu não sou rápida. Tenho de me despachar mais.
Porque eu sou assim, por isso tenho de treinar mais.
Não tenho vocação para os jogos. Talvez me tenha de habituar mais.
Se não sou capaz de alguma coisa é não desistir.
Porque eu tinha muito medo de fazer algumas coisas, mas agora já me esforço mais e o setor ajudou-me e por isso já não tenho tanto medo.
Tenho de tentar despachar-me mais
Se tenho alguma coisa que não consigo tento, tento até conseguir.
se eu treinar muito não há dificuldades.
Porque nunca sei se estou direita ou não. Tenho de fazer mais vezes até perceber.
Porque eu não treino o suficiente. Tenho de fazer mais vezes e estar menos distraído.
Porque eu faço poucas vezes. Não me esforço. Tenho de fazer mais vezes.
Tenho de me concentrar mais na ginástica.
Eu às vezes distraio-me, mas se eu me concentrar já não.
Às vezes tenho um bocado de preguiça, mas tento esquecer-me disso e esforço-me.
Quando não estou com atenção. Tenho de estar sempre com atenção.
Tenho de ser mais calma. Às vezes enervo-me.
Quando isso acontece treino e meloro.
Eu tenho asma e por isso canso-me muito, mas o médico disse-me para dar a bomba antes da aula e assim já aguento.
Eu era hiperativo e por isso não me conseguia concentrar, mas agora já estou a tomar remédios e já consigo melhor.
Tenho de tentar estar mais atenta.
O meu problema é não estar com atenção, mas tenho-me esforçado mais. Sim, para estar com mais atenção.
Porque ainda não consigo fazer isso. Tenho de me habituar mais.
Porque ainda não tenho prática. Tenho de fazer muitas vezes.
Porque me distraio. Não posso tenho de ouvir tudo.
Porque ainda não fiz as vezes suficientes para melhorar.
Porque tenho pouca prática. Tenho de fazer mais vezes.
é mais porque nunca fiz futebol antes. Tenho de fazer mais vezes.
Porque me atrapalho a jogar. Tenho de fazer mais vezes.

Fatores externos controláveis

Quando eu jogo com as minhas amigas consigo, mas quando jogo com os rapazes não.
Porque eu não tive AEC's e eu antes não fazia nada fora da escola, mas agora já faço.
Porque costumamos jogar voleibol lá fora e tenho de ficar sempre de costas para o sol porque se não atrapalha-me a jogar e às vezes não acerto na bola. Mas, já dissemos à 'setora' para fazer o voleibol só lá dentro e assim talvez melhore.
Depende das equipas. Quando sou eu a escolher há menos.

O que queria o teu professor que aprendesses na aula de hoje?

Não sei – Sempre que referiram que não sabiam (11 unidades de registo).

Refere objetivos

Era para nós subirmos antes de fazer o salto para darmos a volta antes de cair.
Quería que eu fizesse com os dois pés
Sim, que eu fizesse a chamada com os dois pés e me equilibrasse nas argolas
Quería que nós fizéssemos a desmarcação bem feita e que a gente corresse sempre lá para frente.
Quería que quando estivéssemos a jogar nos desmarcássemos e lançássemos.
Quería que eu fizesse o truque do coelho para pôr os pés ali em cima.
Quería que eu fizesse o passe com as mãos assim e mandasse para cima
Quería que fizéssemos a trave de maneira a não cair
Acho que era na desmarcação que a gente corresse sempre lá para frente.
Quería que nos desmarcássemos para receber mais lá pra frente
Quería que eu fizesse o passe e corte e não ficasse debaixo do cesto parada.

Anexo 11 – Unidades de registo, por dimensão e categoria, eleitas dos discursos dos alunos (continuação)

Queria que eu me desmarcasse e agarrasse a bola com as duas mãos quando os meus colegas me passaram
Era que quando eu faço passe a seguir corresse para a frente para voltar a receber
Queria que nós fizéssemos a técnica bem feita nos saltos
Que eu não saltasse muito nas barreiras porque estava a perder na velocidade
Que eu pusesse bem as mãos nas partidas...assim (demonstra)

Refere matérias

Sim, fazermos futebol.
O professor queria que eu aprendesse futebol.
Queria que os alunos aprendessem bem o futebol.
Queria que eu fizesse tudo o que mandou o futebol e assim.
A ginástica.
Queria que eu aprendesse a fazer o futebol.
Queria que eu fizesse o basquetebol.
O futebol.
Voleibol e ginástica.
Queria que eu aprendesse o voleibol.
O futebol.
Ginástica.
O andebol acho que era isso.
Andebol e voleibol.
A ginástica o andebol e o voleibol ali na rede.
Era mais o voleibol e o andebol.
Era no voleibol no badminton e na ginástica.
O badminton e assim as outras coisas também.
Era mais o voleibol e o andebol.... E também na ginástica.
Eu não sei...Ginástica? Sim, ginástica.
Só fizemos voleibol, era isso que ele queria, acho eu...
Voleibol, acho que era só isso.
Ginástica, só isso, a aula hoje foi isso.
Os aparelhos.
Andebol.
Andebol mais nada.
Hoje era só a ginástica.
Hoje foi só a ginástica.

Refere tarefas

Era fazer o salto do minitrampolim.
Queria que a gente fizesse o salto.
Era para nós fazermos o jogo.
Era para fazermos o jogo de futebol.
A jogar.
O professor queria que a gente jogasse.
Sim sei, era para fazer o jogo.
Queria que nós fizéssemos o jogo
Sim que a gente fizesse o jogo de voleibol e o do futebol.
Era o jogo...os dois jogos.
Queria que nós todos jogássemos.
Queria que eu jogasse.
Sim sei, no jogo queria que fizéssemos tudo o jogo.
O setor queria que nós fizéssemos os saltos e aprendéssemos os saltos no minitrampolim.
Os saltos no mini.
Queria que eu aprendesse a fazer os saltos.
Os saltos no minitrampolim.
Queria que a gente jogasse.
O jogo.
Era mais o jogo, hoje era o jogo.
Queria que jogássemos.
Queria que aprendéssemos a jogar.
O jogo no voleibol e a sequência.
Queria que jogássemos.
Queria que eu ajudasse os meus colegas.
O jogo do sobe e desce.
Os saltos e a trave.
O circuito.
O jogo.

Anexo 11 – Unidades de registo, por dimensão e categoria, eleitas dos discursos dos alunos (continuação)

Queria que eu jogasse.
o jogo de andebol.
Eu não sei o que a setora pensa, mas eu acho que era que jogássemos bem.
Que rodássemos por tudo.
Que jogássemos e fizéssemos o que ela mandou.
Queria que fizesse tudo o que ela mandou.
O sobe e desce, não fizemos mais nada.
Hoje era os jogos que jogasse bem.
Que eu ajudasse os meus colegas nas barreiras.
Era fazer o circuito todo.
Que nós fizéssemos os exercícios todos.

Refere desempenhos específicos

Queria que eu fizesse a chamada no trampolim.
Queria que eu fizesse o pino e os balanços.
Queria que eu fizesse bem as argolas.
Queria que eu aprendesse a fazer as argolas e os balanços.
Acho que era a desmarcação.
A desmarcação e virar pra frente.
A desmarcação e agarrar as bola.
Queria que fizéssemos a marcação.
Era a marcação de uma colega.
Queria que eu aprendesse a fazer o toque.
Que a gente marcasse o nosso adversário.
O salto da barreira.
O pino e o salto da barreira.
Queria que nós fizéssemos o salto em altura. O pino e a cambalhota.
Era colocar as mãos assim e fazer a corrida no salto em altura.
As cambalhotas e o salto do eixo.
Que eu fizesse as voltas e aquecesse os músculos.
Queria que eu marcasse golos e eu hoje consegui.
Queria que eu fizesse bem a cortina.
Que fizesse a carpa e o outro.
Acho que ele queria que fizéssemos bem a carpa e as cambalhotas.
Acho que queria que eu aprendesse a passar e a virar para a frente.
Queria que eu fizesse o Boulder a chamada.
Queria que eu caísse bem.
Que tivéssemos cuidados na elevação.
O passe no voleibol e a desmarcação no basquetebol e também o salto nas barreiras
Acho que era mais nos toques.
Foi mais a desmarcação... e agarrar com as duas mãos. Ela disse-me muito isso.
Era para fazermos o lançamento.
Que eu fizesse o lançamento no corfebol.
Os saltos, os balanços.... Não sei mais.
Os pinos e os saltos e as cambalhotas.. Tudo o que fizemos hoje.
A passagem do testemunho e o remate no andebol.
Não sei... talvez passar bem e marcar golos.
Queria que eu treinasse a desmarcação e o remate e também as estafetas.
O entre mãos que eu ainda não conseguia.
A cambalhota ali em cima e os pinos.
Que eu fizesse a cambalhota atrás.
A cambalhota e o pino.

O que fez o teu professor para te ajudar a aprender?

Não sabe – Sempre que referiram que não sabiam (11 unidades de registo).

Não ajudou nada

A mim não me ajudou nada porque eu não preciso
Ele esteve mais a ver o jogo das raparigas a nós não ajudou nada porque nós já sabíamos.
Não ajudou nada porque foi jogo cá fora. Não precisava de ajudar
A mim não precisou de ajudar nada. Eu já faço.
A mim não ajudou
Não ajudou porque era futebol
Não ajudou.
Não ajudou porque foi cá fora
Não ajudou porque eu é que tenho de aprender
Não me ajudou a mim

Anexo 11 – Unidades de registo, por dimensão e categoria, eleitas dos discursos dos alunos (continuação)

Eu não preciso de ajuda.
Hoje, não ajudou.
Não precisei de ajuda hoje.
A mim não me ajudou nada.
A mim não me ajudou nada.
Eu não preciso.
Não ajudou nada porque estivemos a fazer futebol. Não precisava.
Não ajudou.
A mim não me ajudou em nada.
Não, não me ajudou.
Não ajudou porque eu já sei fazer bem.
Não me ajudou.
Não fez nada.
Não ajudou.
Em nada.
Hoje não ajudou nada. Quando estamos no ginásio é que ela ajuda mais.
Não ajudou hoje.
Nada. Não fez nada.
A mim não me ajudou.
Não ajudou.
Não me ajudou.
A mim não.
Não ajudou.
Em nada.
Não me ajudou.

Deu *feedback*

Ele disse-me para eu saltar para cima e isso ajudou.
Disse-me para passar logo.
Sim, disse-me para pôr a cabeça e as mãos a fazer assim e por isso já me equilibrei melhor
Ajudou-me quando disse para eu pôr o rabo mais para trás. Eu não estava a pôr.
Sim, disse-me para pôr as mãos aqui para termos mais força para aguentar
Sim, gritou para eu me desmarcar
Perguntou-me por que eu não estava a fazer a desmarcação e isso ajudou-me porque eu não estava a ver.
Sim, deu-me a dica de parar primeiro e só depois passar. Eu queria logo passar.
Sim, eu estava ao lado do cesto e ele disse para eu lançar e eu lancei, mas estava com medo de falhar
Ajudou-me, disse para eu ir pra frente e que estava a fazer bem
Disse para eu marcar a minha colega e aí lembrei-me
Disse-me para pôr os joelhos assim no chão, os joelhos um bocado para cima e no pino disse-me para pôr a testa e as mãos assim para não me aleijar no pescoço.
Sim, ajudou-me. Disse-me que estava a fazer bem e que devia continuar.
Sim, ela disse "Boa!"
Disse que estava a fazer muito bem.
Disse que eu estava a trabalhar bem
Disse que estava bem o que eu estava a fazer
Sim, disse "força, xxxx!"
Ajudou-me porque eu estava a fazer mal a cortina e ele disse-me como devia fazer.
Sim, disse-me para correr logo pra frente.
Sim, ele disse-me para não ficar parada
Quando eu estava parada debaixo do cesto ele perguntou-me para onde eu devia ir e isso ajudou-me. Já não fiz mais.
Sim, disse que estava bom
Sim, disse-me para olhar para a frente.
Sim, ajudou-me. Disse-me para eu estar atenta e desmarcar-me
Sim, disse-me que o meu salto estava perfeito.
Sim, disse-me que estava a saltar muito nas barreiras que tinha de ser mais rente.
Sim, disse-me que estava a fazer mal o lançamento no corfebol e que era assim e não o do basquete
A professora disse-me para pôr as mãos nesta posição para não me aleijar
Sim, disse-me para passar o testemunho assim por baixo.
Eu não estava a conseguir passar os pés [entre-mãos] e ela disse-me para eu subir mais o rabo e isso ajudou-me.
Eu não estava a conseguir fazer a cambalhota e ela disse-me que tinha de pôr as mãos nesta posição e enrolar e isso ajudou-me.

Anexo 11 – Unidades de registo, por dimensão e categoria, eleitas dos discursos dos alunos (continuação)

Ajudou na realização dos exercícios.

Ajudou a fazer os saltos estava lá para nós não cairmos.
Eu não preciso muito mas o professor ajudou nos saltos porque para alguns é perigoso.
Ele costuma ajudar mais quando é ginástica.
Ajudou-me nos saltos porque era perigoso.
Sim, esteve sempre lá quando eu saltei.
Ajudou-me a aguentar em cima nas argolas porque eu não tinha força.
Sim, ajudou-me a saltar porque eu ia a cair pra frente.
Sim, ajudou-me só nos saltos.
Ajudou-me a fazer o pino.
Ajudou-me na cambalhota.
Ajudou-me a aprender o passe no andebol para a frente.
Ajudou-me a fazer os exercícios na ginástica para eu não me aleijar.
Ajudou-me a saltar.
Sim, nos saltos para não cairmos.
Sim, ajudou-me a fazer os exercícios.
Ajudou-me a fazer as coisas.
Ajudou-me a pôr a perna à frente.
Ajudou-me na patinagem para eu não cair.
Sim, ajudou-me a levantar com as mãos assim. Não era fácil.
Sim, segurou-me no pino.
Ajudou-me nos saltos.
Ajudou-me para eu não cair.
Sim, ajudou-me a fazer a cambalhota atrás.
Ajudou-me no pino e no salto.
Ajudou-me a fazer alguns exercícios.
Ajudou-me a fazer as coisas que eu não sabia.
Por exemplo, ali no 'plintro' eu tinha medo de saltar porque eu tinha medo de cair, mas a setora ajudou-me e assim já não tive tanto medo.
Ajudou-me a melhorar o pino segurou-me e não caí.

Deu instrução

Ajudou. No início disse para nós fazermos o passe com esta parte
Disse-nos que tínhamos de fazer primeiro com 3 passos e ir para cima
Disse para ir devagar e depois começar a andar mais depressa
Disse para irmos para cima e não para a frente
Disse para nós estarmos concentrados a fazer para não fazermos mal
Ajudou. Disse no início que íamos fazer a desmarcação e explicou como era àqueles que não sabiam
Sim, disse que no jogo devíamos ter cuidado com as marcações.
Sim disse-nos para nos pormos com o nariz debaixo da bola e como devíamos fazer o toque
Ajudou quando disse que a gente devia fazer o toque com as mãos assim.
Sim, quando disse que nos devíamos concentrar na marcação
Sim ele disse para nós marcarmos bem porque era isso que ele ia ver.
Sim, ele disse aquilo dos dois pés.
Explicou aquilo do truque.
Ele explicou aos meninos para porem a testa e não esta parte.
Disse que primeiro era com 3 passos e depois íamos aumentando.
Ele explicou que a chamada era com um pé ou com o outro. Nós tínhamos de saber qual era o que dava mais jeito
Ele explicou que na manchete as mãos são assim e os pés assim.
Explicou que devíamos levantar a perna que estava mais perto do colchão.
Disse no princípio que o passe devia ser assim por cima
Explicou as regras do sobe e desce
Sim, disse para não pararmos na corrida.
Explicou que não devíamos parar
Ajudou-nos no início da aula quando explicou o que íamos fazer.
Explicou-nos que na ponte temos de fazer com as pernas esticadas e pôr os braços direitos.
Quando ele explicou como a gente devia segurar nas argolas. Foi a primeira vez que fizemos.
Ajudou toda a gente. Como? Quando explicou o que devíamos fazer nos jogos.

Incentivou/Motivou

A professora disse para eu não desistir para continuar a fazer não desistir.
Ele disse que eu estava a fazer melhor e isso ajudou-me.

Anexo 11 – Unidades de registo, por dimensão e categoria, eleitas dos discursos dos alunos (continuação)

E se fosses tu o professor? Como te ajudavas a aprender?

Não sei – Sempre que referiram que não sabiam responder.

Nada – Sempre que referiram que não fariam [mais] nada.

Fatores emocionais e motivacionais

Acho que me ajudava a não ter tanto medo, acho que era isso.

Não ralhava tanto.

Dava-me apoio.

Talvez ...dava-me mais atenção.

Atenção mesmo aos mais fracos.

Dizia mais vezes que estava muito bem.

Tirava-me o medo

Dava mais atenção aos mais fracos

Olhava mais vezes para ele.

Dizia que nos jogos o importante é participar.

Ajudava mais os fracos

Dava-me mais atenção

Dizia coisas boas aos alunos para eles não ficarem tristes

Dava-me apoio.

Dava-me mais atenção.

Ajudava-me a sentir bem quando não tenho vontade.

Mais atenção.

Não ralhava tanto.

Não ficava tão chateado com os alunos.

Fazia que os alunos não tivessem medo

Fazia coisas para não ficarem tristes

Não ficava zangado nunca.

Não ficava tão zangado quando os alunos não fazem.

Punha na rua os que se portam mal para não estarem lá a chatear os outros.

Dava mais atenção

Dava 5 a todos para não ficarem tristes.

Deixava-me fazer só as coisas dos jogos (aluna obesa que considera impossível fazer ginástica).

Dava mais elogios.

Mostrava que os fracos merecem atenção

Acho que me dava mais força para eu ter mais vontade

Ajudava-me a dizer sempre quando fizesse bem as coisas.

Dava-me mais incentivo.

Acho que não desistia de mim, mesmo que eu fosse muito fraca, como a setora faz.

Dava-me mais atenção

Dizia-me para não desistir e ter força

Dava-me mais força.

Dava-me mais atenção

Não ficava zangado quando eu me portasse mal.

Dizia coisas boas.

Não ficava zangada com os meninos se eles fossem fracos

Tirava o medo.

Explicava que o importante é esforçar-me.

Fazia que eu não desistisse que estivesse sempre a tentar e ajudava-me nisso

Não me ralhava tanto por causa do comportamento

Ajudava-me a não distrair e estava com atenção a isso.

Mostrava que os fracos também podem fazer bem as coisas.

Tirava-me o medo de fazer algumas coisas

Não ralhava tanto se eu não quisesse fazer.

Desafios diferentes e mais exigentes

Se fosse professor, mandava-me fazer coisas mais difíceis.

Fazia karaté.

Podia fazer dança e assim. O professor nunca fez.

Fazia o mortal. Nós nunca fizemos porque o professor não deixa.

Fazia mais aulas de futebol

Fazia patinagem em linha e skate e karaté e wrestling, coisas diferentes.

Gostava de fazer coisas diferentes e difíceis.

Fazia campeonatos de futebol e de basquetebol, todos os períodos.

Fazer coisas mais difíceis.

Fazia competições.

Campeonatos, todos os dias.

Anexo 11 – Unidades de registo, por dimensão e categoria, eleitas dos discursos dos alunos (continuação)

Mandava fazer wrestling.
Se fosse eu a professora fazia outras coisas diferentes para não estarmos sempre a fazer as mesmas coisas.
Se fosse professor mandava fazer mortais e cambalhotas no ar.
Acho que me pedia para fazer coisas mais difíceis sem ser as coisas que eu já fizesse bem.
Mandava fazer saltos no minitrampolim mais altos, mortais e assim.
Pedia-me para fazer coisas mais difíceis, aquelas que os outros não conseguem fazer.

Mais oportunidades de prática

Fazia aulas de apoio.
Dava mais aulas de Dança que eu gosto muito.
Dava mais tempo para fazer as coisas melhor
Dava mais tempo.
Mais aulas de corridas
Acho que dava mais tempo para os meninos aprenderem tudo.
Tinha de dar mais aulas de ginástica
Dava-lhe mais tempo para melhorar
Mandava aumentar as aulas de Educação Física para serem todos os dias. É a minha [disciplina] preferida.
Fazia mais torneios de futebol.
Fazia mais futebol

Ajudar a fazer

Ajudava a fazer as coisas.
Ajudava-me no pino e nas cambalhotas
Ajudava mais a fazer os saltos e a ginástica.
Ajudava-me mais a fazer os exercícios
Se eu fosse a professora ajudava os meninos todos a fazer as coisas para eles não se aleijarem.
Ajudava-me mais a fazer.
Ajudava
Acho que me ajudava mais. Quando a professora me ajuda eu consigo fazer a cambalhota, por isso acho que ajudava mais.
Ajudava-me mais a fazer as coisas
Ajudava-me a fazer as coisas mais difíceis.

O que te disse o teu professor hoje na aula?

Não sei – Sempre que os alunos referiram que não sabiam (18 unidades de registo).

Reproduz *feedback*

Disse-me que eu estava a saltar pouco e que tinha de saltar mais para conseguir fazer o salto
A mim? Acho que me disse para eu passar mais para cima do que esticar os braços.
Disse-me para levantar a cabeça a seguir ao salto do eixo porque eu inclino a cabeça para baixo e isso faz-me cair.
Sim, disse-me para pôr os dois pés porque eu só estava a por um e ia torta.
Disse para eu pôr o rabo mais para trás.
Disse-me para pôr as mãos aqui. E os ombros aqui para aguentar melhor
Disse, pois. Disse : "Desmarca-te!" porque eu estava distraída
Perguntou-me o que é que eu estava a fazer. E depois disse que eu não estava a fazer a desmarcação.
Porque eu quero logo correr e ele disse-me para agarrar com as duas mãos sempre e parar.
Sim, disse "Lança" porque eu não queria tinha medo de falhar.
Disse-me que eu estava a fazer bem
Ele disse que eu estava melhor.
Disse que eu tinha de encolher as pernas e levantar o rabo para fazer aquilo.
Sim, ali no pino. Disse-me para pôr a testa no chão para equilibrar melhor.
Disse que eu tinha de encolher mais as pernas para dar melhor o salto e por os pés em cima.
Disse-me que estava a fazer com o pé errado que era com o outro.
Disse-me que tinha mal os pés.
Disse que eu estava a fazer bem.
Sim, eu estava a fazer mal aquilo de levantar a perna e ele disse-me para fazer do outro lado.
A mim ela disse que eu estava a fazer muito bem.
Disse que eu estava a fazer bem.
Deu-me os parabéns porque eu estava melhor.
Disse-me que eu fiz bem.
Quando eu estava a jogar gritou para eu não estar parada.

Anexo 11 – Unidades de registo, por dimensão e categoria, eleitas dos discursos dos alunos (continuação)

Disse para eu ir para a frente
Disse que estava bem o que eu fiz.
Disse-me para eu sair debaixo do cesto porque ficava lá muita gente.
Disse-me que a minha carpa estava boa.
Quando eu estava a jogar estava sempre de costas e ele disse para eu olhar pra frente.
Porque eu estava um bocado parada e ele disse para eu me desmarcar.
Disse que eu saltei bem.
Disse que eu estava a cair mal.
Disse-me para estar mais direita com a cabeça porque senão não conseguia.
A mim? Disse para passar mais baixo porque eu estava a passar muito alto.
Sim para eu por as mãos assim.
A mim disse para eu quando recebo ser com as duas mãos.
Disse-me que eu estava a fazer mal o lançamento e que era assim.
A mim disse que eu estava a por as mãos assim e que era assim com os dedos para o lado.
Porque eu estava a levantar pouco o rabo porque me desequilibrava e ela disse para eu por as mãos mais assim.
Foi na cambalhota atrás ela pôs-me as mãos aqui e disse que era para eu não me aleijar no pescoço.
É que o meu colega estava a passar mal e eu tinha de por a mão mais assim para ele conseguir passar o testemunho.
Disse-me para eu enrolar mais porque eu esticava em vez de enrolar.

Reproduz instrução

Disse a todos como devíamos fazer os saltos com os dois pés e assim.
Explicou como se faziam os saltos.
Disse-nos no início o que devíamos fazer.
Explicou o que tínhamos de fazer. Foi só isso. No jogo o que tínhamos de fazer. O quê? Para parara a bola antes de mandar e isso.
Disse... aquilo que no jogo era importante andar pra frente...como era o jogo.
Sim, sim, disse às raparigas que era com esta parte do pé.
Não foi a mim, foi mais às raparigas disse para elas pararem a bola antes de jogar. Porque nós já sabíamos.
No início quando estávamos ali sentados disse-nos para correr para a frente para não ficarmos parados.
Disse para nós jogarmos bem.
Disse-nos como íamos fazer o futebol.
Só chamou a atenção para o passe. Como era.
Disse no princípio para a gente fazer o passe com esta parte do pé.
O setor disse-nos para termos cuidado nos saltos porque nos podíamos aleijar.
No princípio sim, disse, que primeiro eram poucos passos e depois aumentávamos.
Disse o que íamos fazer hoje.
No princípio disse que o importante era ir para cima e esforçar.
Sim, disse. No princípio disse que era para fazermos como ele tinha explicado.
Explicou o que íamos fazer e quais os maiores cuidados.
Disse o que era para fazermos e explicou que era para marcarmos.
Sim, disse-nos que quando fossemos fazer o salto não nos esquecermos de bater com os dois pés.
Explicou como era a desmarcação.
Chamou a atenção dos colegas que no jogo ia ver como fazíamos as marcações.
Disse que antes do passe tínhamos de nos colocar debaixo.
Sim explicou o toque com as mãos assim.
Sim, disse como era a marcação antes de começarmos a jogar.
Sim ele disse para nós marcarmos bem porque era isso que ele ia ver durante a aula.
Disse que quando fossemos a correr tínhamos de pôr os dois pés.
Sim quando explicou que íamos fazer o salto em altura disse que primeiro era com poucos passos e depois mais passos.
Só disse que a sequência era com as cambalhotas.
Disse que íamos fazer o salto e que tínhamos de fazer direito.
A mim não disse nada, mas disse a todos que na cambalhota a cabeça era assim.
Disse a todos como fazer o salto.
A mim não me disse nada, mas eu também não preciso, mas disse no princípio que não podíamos parar era tudo seguido.
Disse que se não nos portássemos bem na aula tínhamos má nota.
Sim, no princípio disse que o passe era para a frente.
Disse-nos que o passe não podia ser para trás.
Explicou como era o jogo do sobe e desce.
Explicou as regras do jogo porque era novo.
Sim, ele explicou-nos como eram as regras deste jogo.
Só explicou como era o sobe e desce porque não sabíamos.
Disse que na corrida não podíamos parar.

Anexo 11 – Unidades de registo, por dimensão e categoria, eleitas dos discursos dos alunos (continuação)

Disse no aquecimento que não dava para parar.
Disse-nos que íamos fazer andebol e que tínhamos de marcar as nossas colegas.
Explicou no princípio o que íamos fazer.
No princípio disse-nos que a ponte para ser boa tinha de ter as penas esticadas.
Explicou as coisas que não nos podíamos esquecer quando 'tivéssemos' a jogar, o passe e corte e assim.
Disse-nos que se parássemos estragávamos tudo.
Explicou como devíamos segurar nas argolas.
Sim, disse-nos o que tínhamos de fazer nos jogos porque ele ia ver isso.
Explicou-nos como se punha as mãos.
Explicou aquilo de por as mãos na linha antes da partida.
Disse-nos que como era ginástica tínhamos de aquecer muito bem por causa dos acidentes.
Disse que para aquecermos para o pino fazíamos a vela.
Disse-nos para levantar bem o rabo porque senão os pés não passavam.

O professor não disse nada

A mim? Não me disse nada.
A mim não me disse nada hoje.
A mim? Nada.
Não disse nada.
Só a mim? Acho que não disse nada.
Nada.
Não me lembro, mas acho que não disse nada. Eu também não preciso.
Nada, a mim, nada
Não, nada.
Que eu me lembre...nada.
A mim nada.
A mim não me disse nada.
Nada.
A mim, nada.
A mim não disse.
A mim não me disse nada.

Outras

Disse que tínhamos de trazer o papel dos pais assinado.
Disse que marcava falta a quem não trouxesse o papel dos pais assinado.
Disse que o E era a outra sequência.
Disse para eu me sentar de castigo.
Disse para nós repetirmos.

Os teus colegas ajudaram-te a aprender?

Não sei – Sempre que referiram não saber responder

Não ajudaram

Não. Eu não preciso de ajuda.
Não. Eu também não preciso muito, mas às vezes ajudam.
Não me ajudaram, não. Porque não.
Não me ajudaram em nada
Não.
Porque o setor pôs-me naquela equipa e eles não sabem jogar lá muito bem.
Não ajudam nada.
Não.
Não ajudaram nada. Eu é que ajudei.
Não, não ajudaram.
Não, nada.
Não, nada. Não sei porquê.
Não.
Não.
Não, nada.
Não.
Não.
Não. Nada.
Não ajudaram.
Não. Só me esteve a passar.

Anexo 11 – Unidades de registo, por dimensão e categoria, eleitas dos discursos dos alunos (continuação)

Não. Porque não sou bom e por isso não me passam.

Não.

Não.

Não ajudaram.

Não.

Não me ajudaram, não. Porque não.

Não.

Não, não me ajudaram.

Não.

Não.

Não me ajudaram em nada.

Não.

Não.

Não.

A mim não me ajudaram.

Os meus colegas? Não.

Não.

Os meus colegas não.

Não.

Não.

Não.

Não me ajudaram.

A mim não.

Não me ajudaram.

Não.

Não.

Não. E também não dava.

Não.

Não ajudaram.

Não.

Não.

Não me ajudaram.

Não.

Não.

Não me ajudaram nada.

Não.

Não.

Não.

Não. Foi mais a professora.

Não.

Não.

Não, nada.

Ajudaram

Sim, as minhas amigas ajudaram e ajudam-me às vezes

Sim, alguns ajudam-me. Mas é mais na ginástica porque nos jogos não.

Ajudam-me e eu também as ajudo.

Ajudaram-me porque estive a jogar com eles.

Como joguei com as minhas amigas elas ajudaram-me. Se fosse com os rapazes eles nunca passam a bola. Só jogam eles.

Ajudam-me porque eu tenho algumas dificuldades e eles às vezes lembram-se e passam-me a bola.

Ajudaram porque eu também os ajudei.

As minhas amigas sim. Mas os rapazes não. São uns 'individuais'!

Sim, as minhas amigas ajudaram. Passaram-me a bola.

Ajudaram sim. A jogar.

Ajudam sempre quando é jogos. Tem de ser.

Sim, a minha amiga ajudou. Foi-me dando coisas.

Ajudam nos jogos. Hoje não sei.

Sim, o X ajuda-me mas também é porque é meu amigo.

Sim, ajudou-me e ajuda-me sempre porque é minha amiga.

Sim, ajudam. Mas, é mais em algumas aulas.

Sim algumas ajudaram-me. Passaram-me a bola.

Sim, ajudaram-me porque senão não conseguíamos jogar.

Só me ajudam quando me passam.

As minhas amigas passaram-me por isso ajudaram.

Sim os que estavam no mesmo grupo que eu ajudamo-nos uns aos outros.

Anexo 11 – Unidades de registo, por dimensão e categoria, eleitas dos discursos dos alunos (continuação)

Ajudaram. Não sei. Ajudaram.
Ajudaram.
Ajudam-me quando eu estou distraída. As minhas amigas.
Sim, ajudaram no jogo.
Ajudaram. No jogo.
Ajudaram.
Ajudaram-me as minhas amigas. Passaram-me.
Ajudaram.
Ajudaram durante o jogo porque me passaram.
O meu amigo ajudou-me os outros não.
Eles ajudam-me mais do que eu porque me passam e eu às vezes esqueço-me.
Sim, ajudaram, o setor diz sempre para nós ajudarmos uns aos outros
Sim, ajudam-me sempre.
Ajudaram porque o professor manda ajudar.
Ajudaram.
Ajudaram porque me passam bem para eu poder passar bem também.
Sim, as minhas amigas.
Sim, ajudou-me disse-me para eu dar mais balanço.
Sim, ajudaram-me disseram-me que eu estava a fazer bem.
Sim, quando me passaram ajudaram.
Ajudaram a fazer bem os passes.
Sim, passaram-me a bola para eu poder aprender.
Ajudaram a lembrar.
Sim, ajudam quando o professor está nos outros grupos.
Sim, a professora pôs um colega a ver se fazíamos bem.
Ajudaram e passaram-me
Sim, ajudaram-me, mas eu também ajudei porque para mim é mais fácil.
Ajudaram, principalmente quando estávamos no pino. Seguraram.
Ajudaram porque me obrigaram a ir jogar pra frente.
Só os meus amigos porque eles passam-me a bola e eu consigo jogar.
Sim, ajudaram.
A minha amiga ajudou-me porque disse-me que eu tinha de correr mais para dar balanço.
Sim, ajudou-me porque a professora mandou-o fazer isso.
Ajudaram porque é normal.
Ajudaram nos sítios onde a professora não estava.
Sim, ajudam-me sempre.
Sim, no pino ajudaram a segurar.
Ajudaram porque me defenderam.
Sim, porque disseram que eu joguei bem.
Ajudaram porque era para fazer em grupo.
Ajudaram. Não sei, mas ajudaram
Ajudaram porque me disseram para fazer.
Sim, disseram-me que estava a fazer bem.

Anexo 12 - Consentimento informado (professores)

Ex.mo(a) Senhor(a) Professor(a)

O meu nome é Filomena Araújo, sou professora de Educação Física e estou a desenvolver um estudo com o objetivo de caracterizar as práticas de avaliação formativa dos professores de Educação Física e identificar os efeitos dessas práticas na aprendizagem dos alunos.

O estudo irá envolver observação de cinco aulas e a aplicação de entrevistas aos professores e a alguns alunos, no final de cada aula.

Se aceitar fazer parte deste estudo, pode:

- Recusar-se a responder a qualquer questão e desistir de participar no estudo no momento que assim o expressar;
- Desligar o gravador (as entrevistas serão gravadas) em qualquer momento durante a entrevista;
- Colocar todas as questões que considerar oportunas, durante a sua participação no estudo;
- Ter acesso, retificar e mesmo eliminar quaisquer dados que tenha disponibilizado;
- Ter a certeza de que qualquer informação dada à autora do estudo será tratada de uma forma estritamente confidencial e que o seu nome, escola ou algo que o identifique nunca serão divulgados;
- Ter a certeza de que todas as gravações ou documentos disponibilizados serão destruídos no final do processo de pesquisa.

Informo ainda que o guião da entrevista foi autorizado pelo sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar da DGIDC, do Ministério da Educação em 22 de novembro de 2011.

Se aceitar participar neste estudo, queira, por favor, devolver-me este consentimento assinado.

Os meus agradecimentos

Filomena Araújo

Título do estudo. “A avaliação formativa e os seus efeitos na melhoria da aprendizagem”

Autora do estudo: Filomena Araújo **Tlm:** ***** **e.mail:** *****

Eu, _____, Professor(a) de Educação Física do Agrupamento/Escola _____ fui informado(a) sobre os objetivos do estudo e sobre os meus direitos, aceitando nele participar, nas condições acima descritas.

Data ____/____/____

Assinatura _____

Anexo 13 - Consentimento informado (Encarregados de Educação)

Ex.mo Senhor(a) Encarregado(a) de Educação

O meu nome é Filomena Araújo e estou a desenvolver um estudo com o objetivo de caracterizar as práticas de avaliação formativa dos professores de Educação Física e identificar os efeitos dessas práticas na aprendizagem dos alunos.

Gostaria de obter a sua permissão para entrevistar o seu educando, no final de cinco aulas de Educação Física (entrevista com duração de cerca de dez minutos), no sentido de recolher informação sobre aquilo que ele considera que aprendeu na aula e sobre as dificuldades que sentiu. O seu educando não correrá qualquer risco associado à sua participação no presente estudo.

Informo que, se o seu educando participar deste estudo, tem os seguintes direitos:

- Recusar-se a responder a qualquer questão e desistir de participar no estudo no momento que assim o expressar;
- Desligar o gravador (as entrevistas serão gravadas) em qualquer momento durante a entrevista;
- Colocar todas as questões que considerar oportunas, durante a sua participação no estudo;
- Ter acesso, retificar e mesmo eliminar quaisquer dados que tenha disponibilizado;
- Ter a certeza de que qualquer informação dada à autora do estudo será tratada de uma forma estritamente confidencial e que o seu nome, escola ou algo que o identifique nunca serão divulgados;
- Ter a certeza de que todas as gravações serão destruídas no final do processo de pesquisa.

Informo ainda que o guião da entrevista foi autorizado pelo sistema de Monitorização de Inquiridos em Meio Escolar da DGIDC, do Ministério da Educação em 22 de novembro de 2011.

Se permitir a participação do seu educando neste estudo, queira, por favor, devolver este consentimento assinado.

Os meus agradecimentos

Filomena Araújo

Título do estudo. “A avaliação formativa e os seus efeitos na melhoria da aprendizagem”

Autora do estudo: Filomena Araújo **Tlm:** **e.mail:** *****

Eu, Encarregado (a) de Educação do(a) aluno(a)

_____ Nº ____ Turma ____ Ano ____ fui informado(a)

sobre os objetivos do estudo e sobre os direitos do meu educando, autorizando a sua participação, nas condições acima descritas.

Data ____/____/____

Assinatura _____

Anexo 14 - Pedido de autorização ao Diretor de Escola

Ex.mo Senhor(a) Diretor(a) do Agrupamento/ Escola

O meu nome é Filomena Araújo e estou a desenvolver um estudo com o objetivo de caracterizar as práticas de avaliação formativa dos professores de Educação Física e identificar os efeitos dessas práticas na aprendizagem dos alunos.

Nesse contexto, gostaria de solicitar a sua autorização para observar algumas aulas de Educação Física e entrevistar professores e alguns alunos (os que, naturalmente, aceitarem participar no estudo), no sentido de recolher informação sobre aquilo que eles consideram ter aprendido na aula e sobre as dificuldades que sentiram.

Apesar da minha presença nas aulas, adotarei uma postura não participante, tentando, ao máximo, não perturbar o bom funcionamento das aulas. As entrevistas aos alunos só terão lugar quando a aula terminar.

Depois de os informar dos seus direitos, solicitarei por escrito o consentimento tanto dos professores como dos alunos e respetivos encarregados de educação (em anexo à presente carta) e só depois procederei às observações e entrevistas.

Informo que:

- Os dados recolhidos serão tratados de uma forma estritamente confidencial e que o nome ou algo que identifique a escola, os professores ou os alunos nunca serão divulgados.
- As gravações das entrevistas serão destruídas no final do processo de pesquisa.
- Qualquer participante poderá, em qualquer momento, recusar-se a responder, desistir de participar no estudo, desligar o gravador e/ou ter acesso, retificar e mesmo eliminar quaisquer dados que tenha disponibilizado.

Informo ainda que os guiões das entrevistas foram autorizados pelo Sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar da DGIDC, do Ministério da Educação, em 22 de novembro de 2011.

Data

Pede deferimento

(Filomena Araújo)

Anexo 15 - Grelha de observação das aulas

Grelha de observação das aulas

Escola (código atribuído) :

Data da observação: ____/____/____

Ano de escolaridade:

Tempo de aula (minutos):

Nº alunos de alunos/turma:

NEE's?

Matérias lecionadas:

Episódio (descrição do episódio e do contexto)	Intervenientes (prof/aluno) (aluno/aluno)	Tipo de estratégia de AfL	Impacto produzido na aprendizagem (descrição dos indicadores)	Notas de campo

