

Eixo 6: Políticas e Práticas de Avaliação da Aprendizagem

Avaliação em Educação Física: visões e entendimentos dos professores

André Moura

Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

Paula Batista

Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

Amândio Graça

Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

Resumo

Segundo Penney, Brooker, Hay, e Gillespie (2009), a avaliação, o currículo e a pedagogia constituem as três dimensões principais de uma Educação Física de qualidade. Por sua vez, Lorente-Catalán e Kirk (2015) e López-Pastor, Kirk, Lorente-Catalán, Macphail, e Macdonald (2012) advogam que a avaliação é uma das questões mais preocupantes e problemáticas em Educação Física e que, de acordo com Young (2011), existem evidências de alguma disparidade entre as recomendações escolares e as práticas dos professores.

Neste contexto, o propósito deste estudo é refletir acerca dos entendimentos e práticas de avaliação veiculadas por professores de educação física experientes dos ensinos básico e secundário.

Para isso, foram convidados a participar num focus grupo sete profissionais de Educação Física com uma vasta experiência profissional e reconhecida dedicação profissional para refletir acerca da educação física nas escolas. De entre as temáticas que emergiram, neste estudo apenas foram tratadas as questões da avaliação. O focus grupo foi gravado e transcrito na íntegra, para posterior análise. A análise temática foi utilizada tendo em consideração as diferenças e semelhanças nos discursos, num

processo de comparação constante (Bardin, 2008). De modo a reduzir o efeito de bias na apresentação dos dados, os excertos das ideias defendidas pelos professores foram utilizados. Os problemas e preocupações inerentes à implementação de qualquer processo de avaliação são reiterados por estes profissionais, mas é a dificuldade de avaliar alunos com baixos níveis de performance e altos níveis de empenho que representa o maior desafio.

Do ponto de vista dos domínios da avaliação, o mais valorizado no discurso é o do saber estar, embora também enunciem o saber e o saber fazer como domínios da avaliação e preocupações das práticas. A perspetiva de avaliar os três domínios de forma integrada também sobreveio, bem como a defesa da incorporação da subjetividade no processo de avaliação.

Palavras-chave: Professores; Educação Física; Avaliação.

Abstract

According to Penney, Brooker, Hay, and Gillespie (2009), assessment, curriculum and pedagogy are the three main dimensions of a Physical Education with quality. On other hand, Lorente-Catalán e Kirk (2015) e López-Pastor, Kirk, Lorente-Catalán, Macphail, and Macdonald (2012) argue that assessment in Physical Education is one of the most fraught and troublesome issues. Young (2011) believes that there is some disparities between school recommendations and teacher practices.

This study intends to reflect about understandings and practices of experienced Physical Education teachers of basic and secondary education.

Seven teachers with several years of teaching and high professional commitment were invited to join a focus group about Physical Education on schools. Several themes come into reflection, however, only assessment issues were gathered. The focus group was recorded and transcript word by word to analyse. A thematic analyse was used taking into account speech difference and similarities through a constant-comparison approach (Bardin, 2008). Excerpts of teachers' ideas were included to reduce bias. Implementation problems of any assessment process were admitted for every teacher; however, they agree that the biggest challenge that teachers need to face is to assess students with low performance levels and high involvement.

Regarding to assessment criteria, correct aptitude at class was the most appreciated on teachers' speech, despite theoretical and practical knowledge be on teachers concerns. Furthermore, teachers state that the three assessment criteria must be linked on assessment, as well, to let subjectivity become part of assessment process.

Keywords: Teachers; Physical Education; Assessment.

Introdução

López-Pastor et al.(2012), referem-se à avaliação como uma das questões mais inquietantes e complexas em Educação Física, acerca da qual continuam a pairar muitas dúvidas e poucas certezas, em parte pelo facto de esta ser uma área negligenciada ao nível da investigação. Felizmente, presentemente, começa a haver

um crescente entendimento que a avaliação desempenha um papel importante na aprendizagem dos alunos, dando lugar a pesquisas. Não obstante a este entendimento, as práticas de avaliação em Educação Física têm sido encaradas como determinação de notas, atitudes ou resultados, remetendo para abordagens não educativas e desligadas do processo ensino-aprendizagem (MacPhail & Murphy, 2017). Existe, portanto, controvérsia acerca dos critérios, conteúdos e formas de avaliação apropriadas (Young, 2011), acerca da validade dos testes de fitness, acerca da autenticidade da avaliação da performance de habilidades descontextualizadas (Hensley, 1997) e problemas de alinhamento entre o processo ensino-aprendizagem e as exigências da avaliação (Penney, Brooker, Hay, & Gillespie, 2009).

Continua, pois, a haver uma discrepância entre as recomendações escolares e as práticas dos professores e, portanto, continua a comprometer-se a existência de uma Educação Física de qualidade (Penney, Brooker, Hay, & Gillespie, 2009), uma vez que a avaliação continua sem resultados relevantes para os professores e alunos. Muitos professores não acreditam nas práticas e estratégias apontadas pela literatura, porque o número de estudos com componente prática é praticamente nulo. Segundo López-Pastor et al. (2012) e Hay and Penney (2009), muitos professores consideram impossível aplicar na escola as estratégias de avaliação aprendidas na sua formação.

Tomando como referência este quadro, o propósito deste estudo é de refletir acerca dos entendimentos e práticas de avaliação veiculadas por professores experientes de Educação Física dos ensinos básico e secundário, que trabalham nas escolas e têm uma visão mais realista daquilo que são as dificuldades na implementação da avaliação nesta disciplina.

Metodologia

Tendo em consideração o propósito do estudo, organizou-se um grupo de discussão constituído por profissionais de Educação Física com larga experiência de ensino, reconhecida dedicação profissional e com capacidade de refletir sobre os seus entendimentos e práticas de avaliação. Dentro de estes parâmetros, procurou-se intencionalmente arranjar uma diversidade de perspetivas em função do género,

da experiência de ensino e da área geográfica, num raio com uma extensão máxima de 60km desde a cidade do Porto.

Os sete profissionais que fizeram parte do estudo são professores do terceiro ciclo e do ensino secundário. Professores do segundo ciclo não foram incluídos, não havendo uma justificação antecipada para o sucedido. Todos os participantes autorizaram a utilização dos seus próprios nomes na divulgação dos resultados.

O grupo de discussão era então constituído por: Carlos Mangas (professor do ensino secundário na escola de Vila Verde, com 28 anos de experiência profissional, praticamente exercido no secundário, ainda que com alguns anos de segundo e terceiro ciclo), Ricardo Cerqueira (professor de terceiro ciclo e ensino secundário no colégio Don Henrique, com 20 anos de experiência docente), Lúcia Rego (professora na escola secundária Filipa de Vilhena no Porto, com 24 anos de experiência docente, especialmente no ensino secundário, mas também no terceiro ciclo), Manuela Reina (professora da escola secundária Abel Salazar, em São Mamede de Infesta, com 40 anos de experiência docente, exclusivamente no ensino secundário; bem como professora cooperante na formação prática de estudantes estagiários da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto para a obtenção do grau mestre que habilita para a docência da Educação Física), Henrique Santos (professor no Agrupamento de Escolas de Oliveira do Douro, com 28 anos de experiência docente, predominantemente no terceiro ciclo e alguns anos no segundo ciclo e secundário), Miguel Pinto (professor na escola secundária de Vizela, com 20 anos de experiência estritamente no ensino secundário), e Eduardo Rodrigues (professor na escola secundária de Ermesinde, com 30 anos de experiência docente no terceiro ciclo e secundário, e também professor cooperante na formação prática de estudantes estagiários da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto).

O focus grupo teve lugar na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. A sessão foi gravada, através de um gravador que registava as intervenções de todos os participantes e transcrita integralmente mediante um processador de texto. Posteriormente, os dados foram analisados qualitativamente, através de um processo de comparação constante que procurou de forma sistemática as diferenças e semelhanças no discurso dos professores (Patton, 2002).

As questões levantadas exigiram uma reflexão sobre as condições em que desenvolvem as suas práticas de avaliação e o que priorizam, tendo em conta os

seus entendimentos sobre a avaliação. De modo a reduzir o efeito de bias na apresentação dos dados, os excertos das ideias defendidas pelos professores foram utilizados nos resultados. Para garantir o controlo de qualidade, usou-se a estratégia de *member checking*, isto é, os autores receberam o texto com a transcrição dos seus comentários para sua validação e aprovação.

Resultados

Os entendimentos dos professores relativamente à avaliação, mostram desde logo, uma preocupação com a aprendizagem. De facto, estes profissionais evidenciam intenções de realizar a avaliação para além da questão meramente formal, isto é, há uma inquietação em refletir sobre os conhecimentos adquiridos pelos alunos. Neste sentido, pretendem que os alunos percebam aquilo que fazem, procurando uma avaliação mais permanente e que contribua para o crescimento dos alunos:

“Para mim, continuo a dizer, aquilo com que eu me preocupo mais, nos Desportos Coletivos, é que eles percebam o jogo e depois se calhar quando forem adeptos de bancada, não olhem só para aquilo para ver se o clube deles ganhou ou não, mas que percebam qualquer coisa daquilo que se passa lá.” (Mangas)

“Eu acho... a preocupação que tenho é que eles entendem porque que fazem as coisas. Primeiro, com sentido, que é a minha perceção de que, digamos, é uma prioridade básica; aliás eles referem isso como principal fonte de motivação. É o facto de isso lhes proporcionar um bem-estar, não só físico, mas a todos os níveis. Um bem-estar global... fazê-los entender que o equilíbrio do futuro deles, a formação da personalidade deles, e tudo o que será o seu futuro, passa por eles valorizarem o que fazem, quando estão a fazer atividade física.” (Ricardo)

“Para mim, como disse há bocadinho, em termos de Desportos Coletivos, eu quero que eles percebam, que saiam das aulas, ou daquele ano que foram meus alunos, a perceber minimamente o que é jogo das modalidades que nós damos, e a fazerem coisas básicas. Aquilo que o Ricardo falou agora do voleibol. Se estivermos a falar de basquetebol, quando o aluno recebe a bola e não vira as costas ao cesto, que é a coisa mais natural deste mundo. Primeira perceção que eu tenho é se há possibilidade de finalizar ou se não há...” (Mangas)

Estes profissionais parecem unânimes em dividir a avaliação em três grandes domínios: saber, saber fazer e saber estar. Ainda que as percentagens dos mesmos possam variar, a avaliação destes professores recai sobre estes aspetos, que, segundo eles, é fundamental para garantir uma avaliação justa. Neste sentido, são

valorizados os alunos que mais sabem sobre a matéria, os que melhor fazem as coisas e os que mais se aplicam nas aulas:

“Sim. Não só o saber fazer. Até pelo saber e o participar, não é? E nós temos isso. Nos critérios de avaliação está tudo definido. Nós temos muito cuidado em colocar, em fazer critérios pensando nos alunos, nos muito bons alunos, que têm médias de 19's e 20's e nós às vezes em EF não conseguimos fazê-los chegar àquele patamar. Então nós temos os 15% do saber em que eles têm o teste teórico e têm a sua parte de aplicação também e da arbitragem, etc, e na organização que às vezes é onde são capazes de superar mais e às vezes ter uma intervenção mais dinâmica. E podemos às vezes ajudar ali em alguns casos que para alguns casos isso dá jeito para ajudar ali um bocadinho mais uma nota. Como eu tenho por exemplo, tem tudo 20's e tem dois 19's, e já não é mau, a EF tirou 19 não é? Digamos que não é de 19, digamos que é um aluno de 18 ou 17, mas eu dou-lhe o 19 sem problema nenhum. Porque é um aluno que de facto superou em todas as outras áreas de conhecimento de intervenção e no relacionamento e na liderança com os outros, é fantástico. Só que eu digo aos alunos que a avaliação não é só pela habilidade. A habilidade é importante, mas não é só. E estão todas essas... esses domínios de avaliação são tidos em conta: o saber, o saber fazer e o estar. Isso está lá. As percentagens, trabalhamos ao nível do básico e do secundário. É evidente que no básico o saber estar tem muito mais percentagem. Nós no secundário já valorizamos mais as habilidades, mais o saber fazer e menos o saber estar, não é. Portanto, é 15,15 e 70% é assim que nós fazemos para os critérios de avaliação para o secundário.” (Manuela Reina).

“O que eu acho é que toda a gente no nosso caso avalia o saber, avalia os alunos de acordo com as possibilidades que tem. Portanto, é um bocado aquela ideia da superação. Toda a gente acha que os alunos têm que procurar melhorar, procurar melhorar as suas capacidades e procurar aquela ideia da transcendência. Fazer melhor todos os dias e ir melhorando e tal, é isso que nos vamos fazendo. E eu creio que é isso que toda a gente valoriza e depois em percentagens diferentes, mas é comum.” (Miguel)

“80-20, que é 80% do domínio cognitivo, como acontece em todas as disciplinas. E não vamos voltar a discutir o que é isso, mas é o que está definido. E nós, esses 80 continuamos a manter a nossa disciplina, só que temos aquela variável que nos permite colocar aquilo que a gente acha. Damos mais valorização, menos valorização e andamos a saltar de ano para ano em função também daquilo que nos aparece. Se há alunos que precisam de trabalhar muito a questão do investimento, ou a falta dele, nós obviamente valorizamos mais. Apelamos mais a este investimento e valorizamos mais essa variável para que ela seja efetivamente sentida pelos alunos como sendo importante.” (Eduardo)

“Em termos da cobrança, há sempre uma avaliação ou uma proporção em termos de percentagem para a participação, para a responsabilidade, para o envolvimento que de certa forma se permuta também no desempenho prático e depois também na parte da cultura desportiva. Eles têm também de sentir que são recompensados por todo esse esforço que é visível. Eles próprios também sentem isso.” (Lúcia)

“No meu caso, eu valorizo muito realmente o campo das atividades e depois o nível do desempenho também é um aspeto evidentemente a considerar, mas às vezes um aspeto compensa o outro. Alunos que têm menor nível de desempenho, se tiverem um nível de atividades mais elevado, e o nível de conhecimento, podem compensar mais acima até do que o outro aluno com bom nível de desempenho... mas outros alunos

deixam a desejar. Portanto, isto, nós temos realmente em conta. Já agora falando do envolvimento dos alunos, o que eu noto é que a nossa disciplina sempre teve um grande envolvimento afetivo com os alunos.” (Henrique)

“A minha escola definiu uma percentagem para as atividades e valores de 20%, não é verdade a minha escola tem 10%. O grupo de EF lutou desesperadamente, anos a fio e conseguimos passar para 20% na EF. Em toda a escola, as atividades e valores são 10% no secundário, na EF temos 20%. No 3º ciclo, 30%... é igual para todos. E eu, esses 20%, servem exatamente para, eu chamo-lhe ‘compôr notas’, mas para elevar os alunos ao seu real valor como pessoa e aluno. Não pode ser o valor de desportista, é o seu valor de pessoa e aluno. E depois eu sempre que faço a minha avaliação também nas áreas do saber fazer, também chamado ‘saber fazer’, portanto a condição física, habilidades motoras, e eu em cada avaliação que faço, num jogo, numa habilidade técnica que seja, eu tenho sempre uma pequena percentagem para a forma como o aluno se envolveu e se empenhou naquele trabalho. Portanto, eles podem ir buscar nas atividades e valores 20% e mais pequenas percentagens de 5-10% em cada um dos exercícios que fazem. E por isso é que os alunos conseguem ter boas notas, porque na minha opinião são bons alunos. Podem não ser muito bons jogadores de voleibol, podem não ser bons ginastas, mas são excelentes alunos. (...) Eu costumo dizer assim aos meus alunos, é assim, eu tenho um aluno que é muito mau que por acaso é um aluno que tira 20’s, não é por não saber fazer o pino que não vai ser um bom médico, e por não saber jogar futebol que não vai ser um bom arquiteto. Estamos a tratar de coisas diferentes. É a tal questão das tais áreas de aprendizagem, mais profissionalizantes ou não tanto profissionalizantes. E se calhar pela nossa área ser assim rica é que está como se fosse para ser cortada. Portanto, eu valorizo muito as atitudes e valores, mas é assim, as atitudes e valores implicam correr, lançar e saltar, que é essencial. Para mim é uma parte fundamental da avaliação.” (Eduardo)

Há uma preocupação em ir além da mera avaliação física, ou seja, avaliar os alunos como um todo. Neste sentido, acreditam que a Educação Física tem de ser valorizada e que o trabalho e avaliação a desenvolver têm de ter em consideração outras competências que não apenas as meramente do saber fazer. Os alunos têm de desenvolver outras características que os permitam formar como pessoas e essas características têm de ser consideradas e valorizadas na avaliação:

“No que se refere aos desportos individuais, eu quero que eles consigam ter prazer naquilo que fazem. Por exemplo estava-se a falar aqui da ginástica que no secundário em alguns casos não se faz. Nós na nossa escola temos o hábito de no 10º ano, fazer a dita ginástica artística, que na verdade não o é... São cambalhotas, regulamentos, o pino, a roda, no 10º ano fazemos isto. No 11º e 12º nós não fazemos isto porque os alunos não estão interessados. Mas se no 11º e 12º passamos para a ginástica acrobática, que é uma coisa que eles adoram, tanto que depois de nós darmos umas bases, mostrarmos umas imagens, eles vão fazer e depois nós dizemos assim “agora as próximas aulas são de exercitação e agora vocês vão ter de apresentar um esquema à turma”. E aquilo que eu disse há bocadinho e que é o que tem acontecido. Quando eu estava a dar ginástica acrobática, tu não imaginas o que é haver, mas isto foi só um pai e só aconteceu comigo, haver pais que ligavam para a escola a perguntar porque o filho, que nas outras semanas não ficava na escola à tarde, ficou na escola. Ficou a treinar e isto na cabeça dos pais fazia um bocado de

confusão. Porque, isto para mim, é o maior gozo que me dá, quando eles no princípio da ginástica acrobática não estão interessados. É que eles têm gosto naquilo que vão fazer. E depois como veem que os parceiros do lado andam a fazer uns esquemas bonitos, querem fazer uns esquemas melhores do que os parceiros do lado. E como sabem que os melhores esquemas vão ser apresentados na festa da escola, então isto é uma coisa que para eles... Mesmo importante, como é importante no basquetebol ganhar, futebol ganhar. (Mangas)”

Apesar de todos os professores atribuírem importância aos diferentes domínios de avaliação, permanece sempre a questão de quanto é que deve valer cada domínio. Além disso, estes profissionais questionam-se ainda sobre qual o valor mínimo e máximo dentro destes domínios. Os professores apontam mesmo como o maior desafio na avaliação, aqueles alunos com baixa performance e alto empenho. Por outro lado, também os alunos com alta performance e baixo empenho são vistos como “casos bichudos” no que diz respeito à avaliação:

“O que acontece com os professores novos e nós sentimos isso. É assim, se eles não tiverem essas referências, eles perdem-se ali no meio. E depois a ideia deles é assim “este indivíduo não sabe jogar basquetebol, mas é muito bom rapazinho. E agora, o quê que eu lhe dou? Este indivíduo joga muito bem, mas é um bandido de todo o tamanho. E quanto é que eu lhe dou? Quanto é que vale ser bom rapazinho? Quanto é que vale...” Por isso é que nós temos necessidade de ter essas referências. Os professores experientes como nós trabalham bem com isso. Os professores novos têm dificuldade. (Eduardo)

Ninguém sabe bem, isto tem a ver com o juízo que nos fazemos aos alunos. “Será que aquele aluno é um máximo ou é ...” é aquela ideia de depois quantificar o investimento de cada um, eu teria de saber. Eu posso saber qual é o meu investimento, mas saber qual é o investimento dos alunos é mais difícil. Portanto, nós temos de arranjar aqui algumas... alguns dados... para saber como é que isso se faz. E depois o que nós fazemos é também a avaliação daquele saber mínimo que para nós é aquele saber da ginástica, das habilidades básicas, do atletismo, dos saltos, da corrida, dos lançamentos, coisas muito simples. Depois depende de cada um se dar mais aulas, se dá mais lançamento, mais corrida, enfim. Nós, até fomos um bocadinho propulsores daquilo do democrático... para falar das metas de aprendizagem. Nós já fazemos isto há muito tempo, que é o saber mínimo que no fundo são as metas de aprendizagem. É que os mínimos, eles têm de saber... a gente já faz disto há algum tempo, na minha escola não sei se irá continuar, mas nós estamos preocupados exatamente com esse saber mínimo e com o saber máximo, porque depois é em função de cada um.” (Miguel)

“Por outro, ainda que os professores já estejam habituados a esta fragmentação em percentagens dos diferentes domínios há quem defenda que devia haver uma avaliação mais global e menos segmentada:

A avaliação infere numa questão de paradigmas, digamos assim. É assim, nós temos tendência sempre em separar, em procurar separar um pouco as coisas. Basta receber uma perspetiva mais complexa. Eu penso que nós deveríamos separar menos, quando nós estamos um pouco preocupados, com esta parte do saber estar, saber fazer... a própria diferenciação que nós muitas vezes queremos fazer a esses processos da aprendizagem. Depois, aponta para uma separação, eu acho que nós devemos encarar a avaliação numa perspetiva mais complexa, mais global, porque às vezes,

eu não sei como os colegas se sentem, mas eu tenho dificuldade em fazer esta separação. Quando nós temos de dar, uma avaliação para o comportamento, uma avaliação para o entendimento, uma avaliação... quando eu acho que devia de ser numa perspetiva mais complexa, mais global. E isso tem implicações em termos de avaliação.” (Miguel)

A avaliação tem um cariz intrínseco subjetivo que não pode nem deve ser negado, bem como desconsiderado. Apesar das dificuldades que isso acarreta para a avaliação dos alunos, o professor tem de saber conviver com esta subjetividade. Esta característica é ainda mais salientada, tendo em conta, a influência que as perceções, conceções e socialização antecipatória têm em cada um dos professores. As características da disciplina e a exigência que se coloca ao nível da avaliação (avaliação através da observação direta) também acentuam esta subjetividade:

“As pessoas têm muito muito medo das desigualdades, as pessoas têm muito medo do subjetivismo, e quando falam da avaliação, eu sou um defensor acérrimo da subjetividade na avaliação, quando me veem falar, “aí nós temos de uniformizar”, atiro-me logo ao ar, e começo logo a pensar em tropa e todos a marchar da mesma maneira, ok? Tu ainda agora falaste, disseste exatamente isto, a perceção em relação à avaliação é completamente diversa, quando montamos uma avaliação, quando vamos avaliar um aluno, vais avaliar à partida conforme os nossos olhos, da forma como vemos a EF, não é. A avaliação é uma coisa completamente subjetiva, um aluno para mim tem 17, chega à beira de outro colega e tem 10 e chega à beira de outro colega e tem 18, isto é uma coisa que acontece todos os dias, ok? Acontece todos os dias, e se calhar não é bom que aconteça..., mas isso acontece. E há grandes estudos de avaliação, feitos com os mesmos testes, e isso acontece, ou seja... há estudos em que se fez, aplicou-se o mesmo teste... aplicou-se um teste a uma turma, deu-se esse teste a corrigir a 3 professores diferentes, um professor disse que a turma era muito boa, outro professor disse que a turma era uma desgraça e o outro professor disse que a turma era mais ou menos. Como vês os resultados são completamente diferentes e foi um teste de matemática, não foi de EF. E os resultados foram diferentes. A única coisa que se mantém é a estratificação dos alunos, os melhores são sempre melhores e os piores são sempre piores. Agora, para um aquele vai do 17 ao 12, para outro vai do 14 ao... isto acontece assim. Isto aconteceu assim com disciplinas completamente objetivas, agora a nossa... estar a olhar para um jogo de basquetebol, aquele para mim é muito bom, para aquele é muito mau, para aquele já é complicado.” (Eduardo)

Conclusões

Os profissionais transmitiram uma perspetiva muito realista e detalhada sobre as suas preocupações e dificuldades em implementar todo e qualquer processo de avaliação. De acordo, com estes professores esses problemas têm-se acentuado ainda mais devido às reformas educativas que num passado recente desvalorizaram

a disciplina, através de cortes sucessivos nos seus tempos letivos, e com o retirar da classificação para o cálculo da média de acesso ao ensino superior. Relativamente aos domínios de avaliação, há uma valorização dos domínios do saber, saber fazer e saber estar, ainda que possa haver discrepância relativamente à percentagem atribuída a cada um deles, uma vez que é um aspeto em que há flexibilização nas escolas. Os professores parecem concordar no maior desafio com que têm de lidar, que diz respeito a alunos com baixa performance e altos níveis de empenho. Segundo estes profissionais, este é um aspeto que nem sempre é entendido pelos alunos, mas que tem de ser considerado e explicado, uma vez que não há uma preocupação apenas com o valor do desportista, mas também com o seu valor como pessoa e aluno. Surgiram ainda outras perspetivas, como a avaliação dos três domínios de uma forma mais integrada, uma vez que há uma tendência em separar os domínios, o que causa algumas dificuldades, tendo em conta, que estes estão interligados. A incorporação e a defesa da subjetividade também foram referidas pelos professores, uma vez que o processo de avaliação, principalmente na Educação Física, está sujeito à capacidade de observação do seu avaliador.

Referências bibliográficas

Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70

Hay, P., & Penney, D. (2009). Proposing conditions for assessment efficacy in physical education. *European Physical Education Review*, 15(3), 389-405. doi:10.1177/1356336X09364294

Hensley, L. D. (1997). Alternative assessment for physical education. *JOPERD*, 68(7), 19-24. doi:10.1080/07303084.1997.10604978

López-Pastor, V. M., Kirk, D., Lorente-Catalán, E., Macphail, A., & Macdonald, D. (2012). Alternative assessment in physical education: A review of international literature. *Sport Education and Society*. doi:10.1080/13573322.2012.713860

Lorente-Catalán, E., & Kirk, D. (2015). Student teachers' understanding and application of assessment for learning during a physical education teacher education course. *European Physical Education Review*. doi:10.1177/1356336x15590352

MacPhail, A., & Murphy, F. (2017). Too much freedom and autonomy in the enactment of assessment? Assessment in physical education in Ireland. *Irish Educational Studies*, 36(2), 237-252. doi:10.1080/03323315.2017.1327365

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods* (3th ed.). California: 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

Young, S. (2011). A Survey of Student Assessment Practice in Physical Education: Recommendations for grading. *Strategies*, 24(6), 24-26. doi:10.1080/08924562.2011.10590959

Movimentos cotidianos de inventividade e profissionalidade docente presentes nas práticas avaliativas de estudantes-professoras

Crislainy de Lira Gonçalves

Universidade Federal de Pernambuco

Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida

Universidade Federal de Pernambuco

Maria Angélica da Silva

Universidade Federal de Alagoas

Priscila Maria Vieira dos Santos Magalhães

Universidade Federal de Pernambuco

Resumo

As práticas avaliativas dos professores configuram-se como um campo de disputas e negociações, onde concepções e finalidades da educação são tensionadas através de influências de contextos globais-locais, como o