

PERCEPÇÕES SOBRE A AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ANTES E APÓS A IMPLEMENTAÇÃO DE UM MODELO DE ENSINO CENTRADO NO ALUNO

PERCEPTIONS OF ASSESSMENT IN PHYSICAL EDUCATION BEFORE AND AFTER THE IMPLEMENTATION OF A STUDENT-CENTRED PEDAGOGICAL MODEL

PERCEPCIONES SOBRE LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA ANTES Y DESPUÉS DE LA IMPLEMENTACIÓN DE UN MODELO DE ENSEÑANZA CENTRADO EN EL ALUMNO

Mariana Amaral-da-Cunha
João Azevedo
Sofia Couto
João Faria
Tracy Monteiro

Resumo

A avaliação é uma das tarefas mais problemáticas dos professores, refletindo-se nos contextos de estágio. São escassas as oportunidades de melhoria da literacia em avaliação antes da colocação dos estagiários no estágio. Numa parceria entre Universidade e Escola, realizou-se uma pesquisa qualitativa exploratória e descritiva para captar percepções sobre entendimentos e práticas de avaliação na disciplina de Educação Física antes e após uma pesquisa-ação desenvolvida numa unidade de Andebol com recurso a um modelo de ensino centrado no aluno e a uma avaliação para a aprendizagem. O grupo de estudo foi constituído por um núcleo de três estudantes-estagiários, a frequentar o segundo ano do Mestrado em Ensino da Educação Física de uma Universidade em Portugal, e 12 dos seus alunos do ensino secundário. Uma recolha de dados através de entrevistas semiestruturadas e reflexões sujeitas a uma análise temática revelaram: Percepções iniciais sobre uma avaliação tradicional – classificativa, num único momento – parecem estar diretamente relacionadas com vivências anteriores dos participantes. Após a pesquisa-ação referiram ter desenvolvido uma noção mais integrada da aprendizagem. Estratégias pedagógicas como, reforço de critérios de êxito, questionamento, auto e hetero avaliação, foram utilizadas. Estes resultados valorizam a relação entre a Universidade e a Escola na produção de saberes a na formação profissional de estudantes em contextos de estágio.

Palavras-chave: Literacia em avaliação, Educação Física, Desenvolvimento profissional, Estágio

Abstract

Assessment is one of the most challenging issues teachers deal with, which is reflected in school placement contexts. There are limited opportunities to improve literacy in assessment before pre-service teachers are placed in schools. An exploratory-descriptive qualitative study was conducted in collaboration with the University and the School to examine perceptions of understandings and practices of assessment in Physical Education before and after an action-research developed in a handball unit using a student-centred pedagogical model and an assessment for learning. The participants were a cohort of three pre-service teachers attending the second year of a master's in Physical Education Teacher Education at a University in Portugal, and 12 of their secondary pupils. Data of semi-structured interviews subject to a thematic analysis revealed: Initial perceptions on a traditional assessment – grading pupils in a single moment - seem to be directly



related with the participants' previous experiences. After the action-research a more integrated and learning supportive notion of assessment was reported. The pedagogical strategies used were reinforced success criteria, questioning, and self/ hetero assessment. The relationship between the University and the School in producing knowledge and providing professional training for students in school placement contexts is reflected in these results.

Keywords: Assessment literacy, Physical Education, School placement, Professional development.

Resumen

La evaluación es una de las áreas más problemáticas de los profesores, repercutiendo en los contextos de prácticas. Son escasas las oportunidades de mejora de la alfabetización en evaluación antes de la colocación de los estudiantes en prácticas. En una asociación entre la Universidad y la escuela, se realizó una investigación cualitativa exploratoria y descriptiva para captar percepciones sobre entendimientos y prácticas de evaluación en la disciplina de Educación Física antes y después de una investigación-acción desarrollada en una unidad de balonmano utilizando un modelo pedagógico centrado en el estudiante y una evaluación para el aprendizaje. Los participantes fueron un núcleo de tres estudiantes en prácticas a asistir al segundo año de la Maestría en Enseñanza de la Educación Física de una Universidad en Portugal, y 12 de sus alumnos de la enseñanza secundaria con función de capitán/entrenador. Datos de entrevistas sujetos a un análisis temático reveló: Percepciones iniciales sobre una evaluación tradicional - clasificatoria, en un solo momento - parecen estar relacionadas con vivencias anteriores de los participantes. Después de la investigación-acción un concepto más integrado y que apoya el aprendizaje se desarrolló. Estrategias como, refuerzo de criterios de éxito, cuestionamiento, auto/hetero evaluación, fueron utilizadas. Estos resultados valoran la relación entre la Universidad y la Escuela en la producción de conocimientos y en la formación profesional de los estudiantes en contextos de prácticas.

Palabras clave: Alfabetización de evaluación, Educación Física, Prácticas, Desarrollo profesional.

INTRODUÇÃO

A avaliação é parte integrante do currículo escolar e um desafio constante para os professores. Broadfoot (2017) entende-a como um elemento fundamental nas práticas educativas, servindo propósitos de certificação, regulamentação e prestação de contas.

Tradicionalmente, as instituições de ensino têm enfatizado a avaliação como um processo de verificação das aprendizagens dos alunos e uma consequência da atribuição de uma nota, sendo a aplicação de testes (teóricos/práticos) a forma mais comum (Graça *et al.*, 2019). Contudo, a necessidade de práticas mais eficazes e intervenções mais assertivas têm ampliado o conceito de avaliação, sendo entendida também como um fator promotor de aprendizagens (Boud, 2007).

Torna-se, assim, fundamental entender onde os alunos estão e onde podem chegar (Fernandes, 2011), sendo a avaliação um elemento orientador da qualidade do processo de ensino e aprendizagem. McMillan (2019) acrescenta que a avaliação deve “ser autêntica, fornecer feedback” e influenciar o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem, dando-lhes oportunidades de retificação do seu desempenho.



Em Portugal, esta nova forma de olhar para a avaliação, surge das questões colocadas pela mudança na matriz curricular, que promovem a autonomia e a flexibilidade, alinhando-se com ao perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (Ferro, 2019).

No que à EF concerne, é fácil perceber que os processos de avaliação, enfrentam dificuldades, agravadas pelas características específicas da área, como o amplo domínio do conteúdo a lecionar, a expressão do saber não só pela via teórica, como através do movimento (Ferreira, 2019). Apesar dos professores reconhecerem que a avaliação pode ser um alicerce para as aprendizagens, identificam que têm dificuldades na sua utilização pela falta de suporte que tiveram na sua formação, sendo essas dificuldades agudizadas nos estudantes-estagiários (EE) (Lorente-Catalán; Kirk, 2016).

Os modelos de ensino centrados no aluno emergem como alternativas pedagógicas capazes de promover aprendizagens mais significativas, relevantes e autênticas (Tannehill, *et al.*, 2015). Os termos “modelos instrucionais”, “modelos curriculares” e “modelos de ensino” têm sido usados de forma indiferenciada. Independentemente das diferenças terminológicas, os modelos de ensino centrados nos alunos procuram fomentar a implementação de estratégias mais implícitas, interativas e menos formais, quando comparados com abordagens mais tradicionais (Siedentop *et al.*, 2011).

De entre eles, destaca-se o Modelo de Educação Desportiva (MED), que proporciona experiências desportivas autênticas e contribui para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos (Layne; Hastie, 2015), além de incentivar uma participação mais ativa e autónoma nas aulas de educação física (EF). A avaliação desempenha um papel central na implementação do MED (Siedentop *et al.*, 2020), ao incentivar os alunos a participarem ativamente nos seus processos de aprendizagem (Hay, 2006).

Embora os EE possuam preponderância de um discurso construtivista e sociocultural (Nobre, 2016) e dos esforços que se tem feito na formação inicial de professores (Moura *et al.*, 2022), para haver uma mudança na forma como se olha para a avaliação, a realidade é que quando realizam a sua prática de ensino supervisionada (PES), estas dificuldades na avaliação são notórias. Além disso, os EE tendem a replicar as suas vivências avaliativas enquanto alunos (Moura, *et al.*, 2024).

Por ser um momento crucial na formação dos jovens professores, a PES (Decreto-Lei n.º 79, de 14 de maio de 2014, Portugal), também designada de estágio supervisionado, estágio pedagógico ou estágio profissional, tem sido um espaço investigativo de grande interesse (Amaral-da-Cunha *et al.*, 2014). A PES possibilita a mobilização da informação teórica adquirida numa formação inicial anterior para as tarefas de ensino em contexto real, o desenvolvimento de um conhecimento específico e a capacidade de o utilizar na ação (Amaral-da-Cunha *et al.*, 2014). Contribui para a diminuição do fosso entre a teoria (a formação) e a



prática profissional (na escola), aquando da sua entrada na docência (Resende *et al.*, 2020). Assim, a PES apresenta-se como um momento crucial para o desenvolvimento da literacia em avaliação dos EE. Os EE frequentemente demonstram baixos níveis de literacia em avaliação, enfrentando dificuldades na aplicação de práticas eficazes (Moura *et al.*, 2023). É essencial, portanto, que sejam desafiados a refletir criticamente sobre as suas conceções e práticas avaliativas, sendo expostos a contextos que fomentem essa reflexão (Tolgfors *et al.*, 2020).

Pelo exposto, experiências práticas em contextos reais são indispensáveis para que os EE compreendam e reconstruam as suas perspetivas sobre avaliação, transformando-as de acordo com as exigências da prática docente (Macken *et al.*, 2020). Consequentemente, a PES, enquanto espaço privilegiado de formação, permite aos EE desenvolverem uma compreensão mais aprofundada sobre a avaliação, aplicando os seus conhecimentos em cenários reais e receber suporte para superar os desafios enfrentados (Van der Kleij *et al.*, 2015).

López-Pastor *et al.* (2013) enfatizam que a avaliação continua a ser um dos temas mais preocupantes e complexos na EF nos últimos 40 anos. A importância da Avaliação Para a Aprendizagem (ApA) tem sido amplamente reconhecida pela literatura, especialmente pela sua capacidade de transformar a avaliação numa prática contínua e interativa, que não apenas valida, mas também melhora as aprendizagens (Earl, 2013; Tannehill *et al.*, 2015). Essa abordagem posiciona o aluno no centro do processo, promovendo o desenvolvimento da sua autonomia e envolvimento. Desta forma há um interesse crescente na avaliação PARA a aprendizagem (ApA), em detrimento da avaliação DE aprendizagens (Black; Wiliam, 1998).

Não obstante a importância da implementação da ApA conferida pela literatura, são poucas as pesquisas que exploram o conceito em contextos de estágio (Moura *et al.*, 2022; Sociedade Portuguesa de Educação, 2019).

Este estudo procurou captar e descrever detalhadamente as percepções de EE, e dos seus alunos do Ensino Básico e Secundário (EBS), sobre a avaliação.

METODOLOGIA

ABORDAGEM DE PESQUISA

A investigação surgiu das dificuldades apresentadas pelos EE em avaliar os seus alunos durante a PES. As dificuldades sentidas pelos EE refletem não apenas um desafio na articulação entre a teoria (universidade) e a prática (escola), mas também uma tendência de replicar as suas vivências de avaliação enquanto alunos (Moura *et al.*, 2022). Facto evidenciador da necessidade de reconstrução das suas percepções sobre a avaliação. Acresce a complexidade em estabelecer ligação entre as práticas avaliativas e as abordagens pedagógicas centradas no aluno (Silva *et al.*, 2021). Sendo a avaliação central na



aprendizagem, a questão de pesquisa foi: De que modo as percepções dos EE, e a dos seus alunos do EBS, sobre as práticas de avaliação em EF evoluem após uma implementação monitorizada de um modelo de ensino centrado no aluno e de uma noção de ApA durante uma unidade de Andebol?

Para o efeito, foi realizado um estudo de natureza qualitativa, descritiva e exploratória (Hunter *et al.*, 2018), porquanto procurou captar e descrever detalhadamente as percepções de EE, e dos seus alunos do EBS, sobre um fenómeno complexo e pouco compreendido, a avaliação. Esta abordagem de pesquisa examina um fenómeno de interesse e avança com sugestões para informar e melhor o compreender (Marshall; Rossman, 2016). Nesta medida, a presente investigação intentou contribuir para o desenvolvimento de novos conhecimentos na área da avaliação, em lócus de formação, através da perspectiva e do relato dos participantes (Reid-Searl; Happell, 2012) sobre uma pesquisa-ação desenvolvida em uma unidade didática de Andebol (UDA), com recurso a um modelo de ensino centrado no aluno e a uma ApA.

PARTICIPANTES E CONTEXTO

O grupo de estudo foi constituído a partir de 83 EE do 2.º ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário de uma Universidade privada do Norte de Portugal, em 2023/2024.

O mestrado é um curso de pós-graduação de dois anos que qualifica professores a ensinar EF a alunos entre os 10 e os 18 anos. No 1.º ano, as UC debruçam-se sobre temáticas de relevância das ciências da educação e do desporto no âmbito do ensino da EF, assim como no desenvolvimento de um conhecimento pedagógica e didático geral e específico, focado no conteúdo técnico e tático em várias modalidades desportivas, e, ainda, em competências científicas. No 2.º ano realiza-se a PES a par das UC “Projetos de Intervenção I e II”, as quais possibilitam a “conclusão do curso e a obtenção de habilitação profissional para a docência, de acordo com o sistema Europeu” (Resende *et al.*, 2020, p. 54).

A avaliação é ensinada no 1.º ano nas UC “Didática dos Desportos” e “Avaliação em Educação Física”. Na primeira, o foco está no conteúdo a ser avaliado e na avaliação do desempenho dos alunos. A avaliação é ensinada como uma componente do processo de ensino e aprendizagem (modelos de ensino e feedback). Na segunda, são apresentadas e discutidas perspetivas tradicionais (DAS aprendizagens) e alternativas (PARA as aprendizagens) da avaliação com a análise de artigos científicos e a apresentação de exemplos práticos, mas sem oportunidade de implementação, pelo que os conhecimentos e habilidades para melhoria da literacia em ApA não são reforçados antes da colocação dos estudantes na PES.



Os Projetos de Intervenção dirigem-se à formação dos estudantes em investigação educacional em contexto de PES, nas quais os estudantes, em sede de núcleo de três a quatro elementos, selecionam e realizam projetos, suportados nas áreas de especialização e de conhecimento de diferentes docentes/investigadores do Departamento de Ciências da Educação Física e Desporto.

Os EE desenvolvem a sua PES numa escola do EBS do ensino público ou privado protocolada com a universidade, e da escolha de um professor de EF experiente, disponível para acolher e orientar um grupo de dois a quatro EE – o orientador cooperante. Os EE lecionam em uma ou mais turmas do orientador cooperante (turmas residentes), e/ou em uma turma partilhada com outro EE, sob a orientação do mesmo, complementada pela supervisão do processo por um professor da universidade – o supervisor (Batista *et al.*, 2021).

A escola onde decorreu a pesquisa foi um colégio privado católico situado num conselho dos subúrbios do Porto, com aproximadamente 1500 alunos repartida em quatro ciclos, o Ensino Pré-Escolar, o 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, e o Ensino Secundário, oferecendo Cursos Científico-Tecnológicos com Planos Próprios e espaços de qualidade para a práticas desportiva.

Os participantes foram selecionados através de um método de amostragem não-casual por conveniência (Walliman, 2006), alinhando-se com a estratégia formativa e de I ;D atrás descrita (Amaral da Cunha *et al.*, 2023), bem como com o facto da investigação qualitativa não pretender extrapolar os resultados e conclusões para a população (Hill; Hill, 2002). Constituindo-se, assim, por três EE, um do sexo feminino e dois do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 22 e os 23 anos, mostrando interesse em desenvolver o seu projeto na temática da avaliação em EF face às dificuldades sentidas no desempenho dessa tarefa, reportadas nos seus relatórios e reflexões de aulas iniciais.

Fizeram ainda parte do grupo de estudo 78 alunos do EBS. Contudo, apenas foram recolhidos os testemunhos de 12 alunos do EBS pertencentes às três turmas residentes dos EE, duas do 11.º ano (A e B) e uma do 12.º ano (C), oito do sexo feminino e quatro do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 16 e os 17 anos, a desempenhar o papel de capitão(ã)/treinador(a) de equipa. A escolha destes 12 alunos do EBS, doravante designados “capitães/treinadores”, foi feita por, durante a UDA, desempenharem essa função de liderança, acrescentando informação à investigação.

O estudo foi superiormente enquadrado nas Cláusulas 1 (alínea c) e 3 (alínea j) da Secção I do Protocolo de Cooperação entre a Universidade e a Escola Cooperante do EBS. O protocolo segue o plano de tratamento e proteção de dados pessoais estabelecidos na Deliberação n.º 1704/2015, da Comissão Nacional da Proteção de Dados (CNPD) de Portugal, nomeadamente no que concerne, direito à desistência e oposição, o sigilo profissional e/ou pessoal, anonimato e confidencialidade, e à manutenção e proteção dos dados recolhidos.



O anonimato e confidencialidade foram garantidos aos participantes através da atribuição de códigos alfabetizados e numerados (i.e., EE1 e capitão/treinador A).

DESENHO DO ESTUDO

O presente estudo reporta as fases 2 e 4 de uma investigação mais abrangente suportada nos procedimentos de um ciclo de pesquisa-ação de Elliott (1991), apresentado por Koshy (2005, p. 6) (Tabela 1).

TABELA 1: Fases da investigação.

Fase 1: Identificação de uma ideia catalisadora de intervenção	Após contacto inicial com o contexto profissional (1.º período letivo – 3 meses), a avaliação é identificada como uma das tarefas mais complexas da PES.
Fase 2: Reconhecimento - Análise e descoberta de novos factos	Recolha de percepções iniciais dos EE e dos capitães/treinadores sobre entendimentos e práticas de avaliação em geral, e na EF, em particular, através de entrevistas individuais semiestruturadas, antes da intervenção.
Fase 3: Aplicação monitorizada	Reunião de preparação da intervenção pedagógica. Intervenção focada na ApA numa UDA, suportada nas características do MED (SIEDENTOP, 1994). Realização de registos e reflexões de aula e da UDA.
Fase 4: Reconhecimento renovado e explicativo	Recolha de percepções finais dos EE e dos capitães/treinadores sobre entendimentos e práticas de avaliação (geral e na EF), através de entrevistas individuais semiestruturadas, após a intervenção.
Fase 5: Revisão da ideia geral	Resultados, limitações, orientações para pesquisas futuras.

Fonte: Koshy (2005)

A investigação foi facilitada pela Supervisora e investigadora principal (autora 1) deste estudo, e monitorizada diariamente pela orientadora cooperante (autora 5).



O Fase 3 do estudo foi realizada no 2.º período letivo e na UDA, duas vezes por semana, em aulas consecutivas de 60 minutos de EF e/ou “Princípios e Práticas de Desportos II”, em três turmas do ensino secundário: turma A, do 11.º ano, constituída por 26 alunos (sete aulas); turma B, do 11.º ano, composta por 25 alunos (8 aulas); turma C, do 12.º ano, formada por 27 alunos (nove aulas). Esta foi a quarta unidade didática lecionada pelos participantes. Nas anteriores utilizaram o Modelo de Instrução Direta e uma abordagem tradicional da avaliação.

O MED coloca o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem, trazendo o desporto para dentro da escola (Araújo, 2017). O controlo do processo de ensino e aprendizagem é transferido para os alunos, aos quais é atribuída maior responsabilidade e autonomia na organização e gestão das tarefas da aula (Metzler, 2011). Assenta em três vetores fundamentais: a formação de alunos desportivamente competentes (participação satisfatória no desporto de acordo com o seu nível), cultos (entendimiento do verdadeiro valor do desporto, as suas regras e tradições) e entusiastas (atração pela prática desportiva) (Dyson *et al.*, 2004). O MED apresenta sete características: a *época desportiva*, substituindo a tradicional unidade por sessões de treino e encontros formais de *competição*; o *registo* permanente dos records alcançados; a *participação* equitativa; o ambiente *festivo*; a alocação dos alunos em equipas para fomentar a *afiliação*; a adoção diferentes *papéis* (treinadores, capitães, estatísticos e árbitros); e, o *evento culminante*, marcando o final da época desportiva com a atribuição de prémios às melhores equipas e jogadores (Araújo, 2017).

A avaliação dos alunos levou em consideração, não só a aquisição dos conteúdos da UDA, como também aquilo que cada aluno foi conquistando. O processo de ApA, seguiu as três questões centrais propostas por Wiliam and Thompson (2008): 1) Para onde caminha o aluno? 2) Onde está? e 3) Como pode lá chegar? Para o efeito, recorreu-se à característica do registo contínuo dos *records* alcançados do MED e os alunos foram incentivados a participar no seu processo de avaliação juntamente com os EE. Recorreu-se às seguintes estratégias: o ensino por pares¹; sistemas de “accountability”² o questionamento; o preenchimento de fichas de auto e heteroavaliações, escritas e orais; as reflexões entre os professores e os alunos, o que lhes permitiu desenhar, adequar e reconfigurar metas de aprendizagem; e, ainda, a emissão de feedbacks, aluno-aluno e aluno-professor, possibilitando uma melhoria na comunicação e no rendimento dos alunos.

PROCEDIMENTOS DE RECOLHA

¹Os alunos são divididos em pares e definidos dois papéis: tutor e aprendiz. É concedida explícita responsabilidade instrucional a um dos alunos. Um aluno ensina outro (Metzler, 2011).

²Conceito de responsabilização que examina o modo como um desempenho académico foi alcançado. Determina as inter-relações entre as variáveis associadas à prestação de contas, nomeadamente, a instrução ativa, o acompanhamento e o sistema de recompensas na aula de EF (Hastie; Saunders, 1991).



INSTRUMENTO

O *Corpus* do estudo resultou de entrevistas individuais semiestruturadas, devido à eficiência em fazer perguntas e obter respostas sobre o fenómeno em estudo (Fontana; Frey, 2003) e à flexibilidade na sua orientação (Bryman, 2008). Considerou-se importante entrevistar não só os EE, mas também os “capitães/treinadores” para melhor informar a Fase 3 da investigação (Tabela 1) e melhor compreender as percepções finais dos EE sobre entendimentos e práticas de avaliação.

Foram elaborados guiões de entrevista distintos para os EE e os capitães/treinadores, apoiados nos utilizados por Moura *et al.* (2023), validados por dois peritos da pedagogia do desporto quanto à adequação e à compreensão das questões colocadas, como também à qualidade da informação recolhida face ao objetivo estabelecido para o estudo (Amaral da Cunha *et al.*, 2014)

Os guiões de entrevista iniciais foram compostos por três (EE) e quatro (capitães/treinadores) questões de resposta aberta para recolher as percepções dos participantes sobre a avaliação, em geral, e na EF, em particular, com base nas experiências vividas anteriormente. Exemplos de questões colocadas na primeira entrevista incluem: “Como experienciaste a avaliação enquanto aluno/a?”, “O que achas importante considerar ao planear a avaliação? E ao implementá-la?” (EE); “Qual a tua percepção sobre a importância da avaliação na escola?”, “E na disciplina de EF, quando foi a última vez que tiveste uma avaliação? Como foi?” “De que forma é que achas que a avaliação te pode ajudar a aprender?” (capitães/treinadores).

Já os guiões de entrevista finais, constituídos por sete (EE) e oito (capitães/treinadores) questões de resposta aberta, captaram a experiência de implementação e/ou vivência de uma intervenção pedagógica centrada na ApA, como por exemplo: “De que modo projetaste tarefas de avaliação?”, “Que preocupações tiveste em ajudar os alunos a progredir na sua aprendizagem?” (EE); “Como treinador(a)/ capitão(ã) da tua equipa, como te sentiste a tomar decisões no processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Andebol?”, “Que importância, se houver, reconheces na avaliação das tuas próprias aprendizagens e da dos colegas?” (capitães/treinadores).

CONDUÇÃO DAS ENTREVISTAS

As entrevistas foram realizadas com os EE e com os capitães/treinadores em dois momentos: antes e após a intervenção na UDA. As entrevistas iniciais aos EE aconteceram em dezembro de 2022, com duração variável entre 8 e 11 minutos; e as finais, de 18 a 35 minutos, em abril de 2023. As entrevistas iniciais com os



capitães/treinadores decorreram em março de 2023, com duração compreendida entre 6 e 9 minutos e as finais, de 7 a 9 minutos, em abril de 2023.

As entrevistas foram conduzidas num ambiente calmo e reservado. Todas as questões do guião foram colocadas de uma forma natural e conversacional, com o propósito de encorajar a partilha de vivências e entendimentos (Quivy; Campenhoudt, 2003). Foram colocadas questões adicionais para esclarecimento de dúvidas o aprofundamento de respostas (Amaral-da-Cunha *et al.*, 2014).

As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas verbatim na modalidade docx.

PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

A informação foi submetida a uma análise temática (Gibson; Brown, 2009) com recurso a procedimentos dedutivos e indutivos, visitando recursivamente o objetivo do estudo.

A análise dos dados iniciou-se após as entrevistas iniciais com participantes (Fase 2). Os dados foram constantemente triangulados, informando as várias fases da investigação. Por exemplo, as entrevistas individuais iniciais com os capitães/treinadores apoiaram o planeamento e as estratégias de avaliação utilizadas pelos EE na Fase 3 da pesquisa-ação e forneceram dados complementares às reflexões de aula e guiões de entrevistas individuais finais. Os procedimentos de análise aqui detalhados referem-se apenas aos dados recolhidos das entrevistas individuais iniciais e finais (Fases 2 e 4).

Os procedimentos dedutivos partiram das categorias sensibilizadores de Moura *et al.* (2023), constituindo os três grandes primeiros temas dos resultados. Os procedimentos de análise de natureza indutiva, quarto tema e subtemas, suportaram-se num processo de codificação com o propósito de identificar semelhanças, relações e diferenças entre os dados (Strauss; Corbin, 1990).

Três dos autores começaram a ler e a reler os dados, chegando a alguns códigos iniciais, relacionando-os com os grandes temas. Numa segunda etapa, esses códigos foram refinados através de um processo de comparação constante (Charmaz, 2006) por toda a equipa de investigação, o qual incluiu a agregação e exclusão de temas por proximidade/afastamento de significado. Por exemplo, o subtema “Renovadas considerações sobre a avaliação”, inicialmente alocado ao tema “Entendimentos sobre avaliação”, foi promovido para o quarto grande tema. O subtema associado à “Implementação de estratégias pedagógicas”, inicialmente associado ao grande tema “Planeamento e condução da avaliação”, foi diferenciado quanto ao ponto de vista dos EE e dos capitães/treinadores, acabando por integrar temas diferentes. Deste modo, o processo de condensação de dados levou à identificação dos (sub)temas mais relevantes. A fase final de análise envolveu a triangulação de dados (entrevistas iniciais e finais), tendo em consideração os próprios e o quadro teórico sobre a avaliação.



Desta análise resultaram os seguintes temas e subtemas:

TABELA 2: Temas e subtemas

Temas	Subtemas
Entendimentos sobre a avaliação	Vivências como alunos
	Necessidade de mudança
Planejamento e condução da avaliação	Objetivos de aprendizagem, MED e Avaliação
	Estratégias pedagógicas implementadas pelos EE
O papel dos alunos no ensino, na avaliação e na aprendizagem	Relevância da implementação do MED para os capitães/treinadores
	Estratégias pedagógicas implementadas pelos capitães/treinadores
Renovadas considerações sobre a avaliação	Perspetiva tradicional versus Perspetiva alternativa
	Avaliação PARA a aprendizagem

Fonte: (Moura *et al.*, 2023).

RESULTADOS

ENTENDIMENTOS SOBRE A AVALIAÇÃO

Este tema descreve os entendimentos dos EE e dos capitães/treinadores sobre a avaliação a partir de experiências vividas ao longo do seu percurso escolar. Mostra, ainda, as percepções dos participantes sobre a necessidade de mudança de entendimentos e práticas de avaliação.

VIVÊNCIAS COMO ALUNOS

Enquanto alunos do EBS, os EE reportaram ter vivenciado uma avaliação coincidente com uma abordagem tradicional: acontecia tipicamente num único momento, com o propósito de classificar o seu desempenho. Em retrospectiva, os EE perceberam que a noção de avaliação contínua não estaria muito presente. Na EF, a avaliação era prática focada predominantemente no domínio das habilidades técnicas das modalidades desportivas. Os EE partilharam não encarar os momentos de avaliação de forma positiva, “(...) culminando apenas num só momento de avaliação (...) de grande ansiedade (...)”. (Entrevista inicial, EE3, p. 2)

Os seus alunos capitães/treinadores apresentaram um entendimento semelhante, associando a avaliação ao culto das notas, como indicativo de sucesso e competência,



(...) não é a melhor maneira de avaliar os alunos. (...) os testes ultimamente andam a ser feitos para avaliar mais a capacidade de os alunos decorarem as coisas e não tanto a capacidade de entenderem (...) (Entrevista inicial, capitão/treinador F, p. 1)

(...) o último teste, de físico-química foi um pouco stressante, porque nesta escola nós somos “obrigados” (...), temos de ter boas notas e somos, pronto, um pouco coagidos a ter sempre boas notas (...) (Entrevista inicial, capitão/treinador G, p. 1)

Já as vivências partilhadas pelos EE como alunos do Ensino Superior remeteram para uma ideia de modalidades de avaliação, fazendo alusão à avaliação contínua, a uma maior autonomia e motivação, ainda que centrada numa avaliação DAS aprendizagens,

No ensino superior, já verifiquei o sentido da avaliação. Nós tínhamos vários momentos de avaliação (...) éramos mais acompanhados, conseguíamos também estar mais motivados ao longo de todo o semestre para atingir o que era pretendido, alcançando o sucesso na nossa classificação. (Entrevista inicial, EE2, p. 2)

NECESSIDADE DE MUDANÇA

Ainda assim, os EE afirmaram que a avaliação conduzida nos dias de hoje continua muito próxima das práticas de ontem. Reconheceram ser uma das tarefas mais complexas da prática pedagógica do professor, prevalecendo uma centralização na função de avaliar,

(...) até ao momento, senti que foi uma das tarefas mais difíceis da prática pedagógica. Isto porque (...) na turma partilhada, por muito que eu e o meu colega [EE] tivéssemos definido muito bem os critérios que queríamos avaliar, a avaliação tornou-se muito subjetiva (...) senti muito que a avaliação que fizemos foi para nos ajudar a nós professores, e não para os alunos entenderem em que patamar estavam. (Entrevista inicial, EE1, p. 2)

Os capitães/treinadores também evidenciaram sentir necessidade de mudança na avaliação em todas as disciplinas, com vista a um maior enfoque no processo,

(...) é importante para percebermos se estamos a compreender a matéria; aquilo que damos nas disciplinas. Mas acho que a avaliação tem de ser (...) diferente do que está a ser feita agora. (Entrevista inicial, capitão/treinador A, p. 1)

PLANEAMENTO E CONDUÇÃO DA AVALIAÇÃO



Este tema centra-se nos desafios sentidos pelos EE em planejar e conduzir a avaliação no decorrer do estágio e, em particular, na UDA. Também dá conta das percepções dos capitães/treinadores sobre esta experiência pedagógica.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM, MED E AVALIAÇÃO

Os EE referiram procurar conduzir a avaliação em estreita relação com os objetivos de aprendizagem, organizando o processo de ensino e aprendizagem do topo para a base, através de situações de jogo, avaliando não só o desempenho, mas também o empenho e o esforço nas aulas,

(...) a avaliação tem de ir ao encontro dos objetivos a que nos propusemos que os alunos saibam fazer. Avaliar as tomadas de decisão, as ações que eles têm em jogo, colocando de parte a técnica. (Entrevista inicial, EE1, p. 3)

(...) toda a intervenção, todos os *feedbacks* devem ir sempre ao encontro desse grande objetivo, o “Big Picture Goal” [da UDA] (...) (Entrevista inicial, EE3, p. 3)

No entanto, os EE mencionaram que, tendo em conta as dificuldades observadas dentro das equipas, muito pela presença de níveis de competência motora e compreensão distintos, surgiu a necessidade de alternar o MED com o Modelo de Instrução Direta, de forma que o professor atendesse às diferentes necessidades, desenvolvendo os conteúdos do simples para o complexo,

(...) eu ficava responsável por dar uma parte da aula com exercícios modelados, com variantes e critérios diferentes para esses alunos. Ou seja, tendo esse cuidado para que eles realmente conseguissem evoluir e estivessem adaptados aos contextos que se avizinhavam (...) (Entrevista final, EE3, p. 4)

Neste sentido, os EE fizeram alusão à importância da UDA ter estado em permanente (re)construção,

A UDA foi alvo de uma mudança constante. (...) tentar sempre limar umas arestas, reformular ou mudar alguns pontos face ao que observei nas aulas (...). (Entrevista final, EE3, p. 5)

Por outro lado, a comunicação e relação estabelecida, entre professor-aluno com base na instrução dos critérios de êxito, nos *feedbacks* e no questionamento, parecem ter sido uma prioridade para os EE, no sentido de o professor assumir gradualmente um papel de facilitador/guia para conduzir os alunos aos objetivos de aprendizagem,



(...) a definição dos critérios de avaliação e dos objetivos de aprendizagem durante todas as aulas, para os alunos terem bem consciente na memória aquilo para que eles estão a trabalhar; para conseguirem atingir todos os objetivos. E depois (...) uma interação professor-aluno muito mais presente. Um professor muito mais mediador das suas práticas de forma a fazer com que os alunos reflitam sobre o seu processo (...). (Entrevista final, EE1, p. 6)

Os EE enfatizaram que a articulação do planeamento e da avaliação com o MED elevou a motivação dos alunos e facilitou o alcance dos objetivos de aprendizagem,

(...) os alunos conseguiram estar mais focados e mais motivados, os treinadores/capitães tinham a preocupação de verificar no seu grupo heterogéneo (...) as dificuldades e, por vezes, eles próprios procuravam trazer exercícios com várias etapas de aprendizagem como se fosse uma progressão dentro do próprio exercício (...). (Entrevista final, EE2, p. 2)

Pelo exposto, os alunos tornaram-se mediadores ativos do processo. O questionamento e todos os feedbacks emitidos pelos EE emergiram no sentido de apoiar e fomentar as suas aprendizagens.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS IMPLEMENTADAS PELOS EE

No decurso da intervenção pedagógica, os EE relataram que utilizaram diferentes estratégias, no sentido de facilitar todos os registos do processo avaliativo,

(...) algumas aulas gravei também para não ter apenas os registos de observação direta, (...) e conseguir realmente identificar os problemas que não tenha identificado na aula (...). (Entrevista final, EE3, p.5)

Em reflexão diária com a orientadora cooperante, consideraram fundamental criar diversos instrumentos pedagógicos, como por exemplo: o preenchimento de questionários, fichas de observação de jogo e a incorporação da tecnologia através de 'Kahoots', para apoiar a aprendizagem e a condução das práticas pelos alunos-capitães/treinadores, visando a sua autonomia, autorregulação e perceção de todo o processo de ensino e aprendizagem,

Inicialmente utilizei (...) um questionário mais simples, ou seja, uma escala de 5 emojis (cara mais vermelha, laranja, amarelo, verde e verde-escuro)(...) mais fácil para eles interpretarem apenas com conteúdos táticos muito básicos (...) depois fui progredindo (...) Isto é, parti sempre do mais fácil para o mais difícil (...). (Entrevista final, EE3, p. 6)



Com esta evolução, sinto que obtive uma resposta muito positiva no último questionário que eu implementei. Pretendia, com questões mais robustas e de resposta mais aberta, realmente colocá-los a pensar, não descurando os conteúdos táticos (...)” (Entrevista final, EE3, p. 6)

Com o propósito de refletir sobre a situação de aprendizagem em que os alunos se encontravam na UDA e de despoletar a sua capacidade de auto e heteroavaliação, a realização de reuniões com os capitães/treinadores, segundo os EE, contribuíram para uma aprendizagem efetiva e para o desenvolvimento de capacidades inerentes à condução e planeamento de estratégias instrucionais que atendessem às necessidades individuais e coletivas das suas equipas,

(...) eles [os capitães/treinadores] tinham sempre uma ficha e uma reunião comigo para conseguirem perceber em que nível estavam. Falei somente com os capitães/treinadores para implementar estratégias consoante as maiores dificuldades da sua equipa. No final da UDA, fizeram também uma autoavaliação, em que englobava não só os aspetos da prática, como também a sua envolvimento ao longo da unidade, as suas dificuldades, se se sentiram motivados, se as estratégias implementadas foram ao encontro daquilo que eles necessitavam, etc. (Entrevista final, EE1, p. 1)

Na mediação deste diálogo, os EE referiram que levavam as fichas de observação/reflexão ou de avaliação para casa, colocava ligeiros apontamentos na de cada aluno, e, no início ou final da aula seguinte, enfatizavam, junto da turma, as observações dessa análise,

(...) até foi a professora [orientadora cooperante] que sugeriu não especificar a resposta de um aluno em si, mas falar com toda a turma de forma a informá-los: “atenção, não é nisto que eu quero que vocês reflitam, quero que vão mais por este caminho”, e, desta forma, conseguia mediar muito melhor as respostas e as reflexões dos alunos consoante o objetivo da UDA. (Entrevista Final, EE1, p. 5)

Já os capitães/treinadores pronunciaram-se sobre a estratégia do ensino por pares incorporada no MED, nomeadamente as dificuldades na transmissão dos conteúdos aos colegas e na liderança,

(...) como fui capitã, [a dificuldade] foi meter ordem na equipa e que me compreendessem. Ou seja, aquilo que eu estava a tentar transmitir. (Entrevista inicial, capitão/treinador H, p. 2)

Após a intervenção pedagógica, os alunos reconheceram que existiu uma melhoria da capacidade de auto e heteroavaliação, e que todas as estratégias implementadas culminaram não só na facilitação do ensino por pares, mas também da capacidade de tomada de decisão,



(...) conseguimos fazer muitos juízos de valor; ver o que é que é importante e o que é que é mais difícil. Conseguir tomar essas decisões também é muito importante. (Entrevista final, capitão/treinador E, p. 2)

O PAPEL DOS ALUNOS NO ENSINO, AVALIAÇÃO E APRENDIZAGEM

Este tema foca-se na percepção dos ganhos obtidos pela envolvimento dos alunos no processo de monitorização e de regulação das suas próprias práticas e aprendizagens.

RELEVÂNCIA DA IMPLEMENTAÇÃO DO MED PARA OS CAPITÃES/TREINADORES

Tanto para os EE, como para os capitães/treinadores, a implementação do MED assumiu um papel fundamental no aumento da autonomia dos alunos em pesquisas e iniciativas promovidas pelos capitães/treinadores, na competição, no trabalho em e para a equipa, na motivação e nos resultados obtidos pelos alunos e as suas equipas,

Notei que o facto de eles terem um sistema de “accountability” e uma competição no final da semana, motivou muito a equipa. E mesmo que um elemento [do grupo] fosse mais frágil, eles lutavam todos para que ele/a superasse as dificuldades e conseguissem atingir o objetivo comum (...). (Entrevista final EE1, p. 3)

Sempre a tentar ajudarmo-nos uns aos outros. A ver se a pessoa está a cometer um erro (...) e acho que a interação que tivemos com o outro e essa ajuda, acabou por nos ajudar imenso na nossa participação nas aulas; na maneira como nós nos saímos nos jogos; e como nos classificamos e saímos nestas aulas. (Entrevista final, capitão/treinador A, p. 2)

Na ótica dos EE, esta valência formativa do MED auxiliou os alunos na aquisição de competências e a sentirem-se, por isso, construtores da sua própria aprendizagem,

(...) coloca o aluno no centro do processo de aprendizagem e fornece também um ambiente de aprendizagem mais adaptável e personalizado. Também ajuda a desenvolver a capacidade de autorregulação dos alunos e permite, ainda, que eles próprios monitorizem o seu processo de aprendizagem. (Entrevista final, EE2, p. 2)

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS IMPLEMENTADAS PELOS CAPITÃES/TREINADORES



Ainda referente ao papel dos alunos na UDA, apesar do conhecimento dos objetivos e da utilização do feedback terem sido consideradas como ferramentas fundamentais, a inclusão dos alunos na avaliação com a função de avaliadores, através de registos em aula, foi destacada pelos capitães/treinadores como as estratégias mais significativas no acompanhamento de todo o processo,

Acho que é importante porque ajuda-nos a refletir sobre o trabalho. Sobre o que é que nós fazemos. Sobre o que é que nós podemos melhorar. O que é que está bem e o que é que está mal. E, ao vermos e avaliarmos, os nossos colegas, (...) podemos ajudar para que eles façam bem. (Entrevista final, capitão/treinador A, p. 2)

RENOVADAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A AVALIAÇÃO

Este tema descreve a transformação de entendimentos sobre a avaliação percebida pelos EE e capitães/treinadores após a intervenção pedagógica na UDA.

PERSPETIVA TRADICIONAL VERSUS PERSPETIVA ALTERNATIVA

Face a experiências anteriores enquanto alunos, os EE reportaram transferir inicialmente essas vivências para as suas práticas avaliativas enquanto estagiários. Exemplo disso foi apoiarem-se num planeamento elaborado em torno do evento final unidade didática, tipicamente, uma situação de jogo formal, antes da intervenção,

(...) apenas sumativo, ou seja, realizado só numa instância e sempre no final de cada período ou da unidade que estávamos a lecionar (...). (Entrevista inicial, EE3, p. 2)

A princípio, os capitães/treinadores revelaram sentirem-se lesados com este tipo de avaliação,

Acho que atualmente a percentagem de avaliação para uma prova ou um teste é demasiado grande, e, se calhar, se fôssemos mais avaliados a nível da nossa postura na aula, ou mesmo dos conhecimentos, (...), seria muito melhor para não sermos tão prejudicados (...). (Entrevista inicial, capitão/treinador B, p. 3)

EE e capitães/treinadores consideraram a experiência pedagógica na UDA bastante enriquecedora na formação de entendimentos alternativos de avaliação. Os participantes enaltecem as diferenças entre a avaliação sumativa e a avaliação



formativa, suportando-se no processo de avaliação como uma ferramenta para facilitar o ensino e aprendizagem dos seus alunos,

(...) o “assessment for learning” enfatiza o uso de uma avaliação formativa para apoiar a aprendizagem dos alunos. É o contrário da avaliação sumativa que, normalmente, é usada para julgar apenas o desempenho em momentos finais através de notas. (Entrevista final, EE2, p. 1)

(...) eu ao saber aquilo em que me estão a avaliar, acho que me ajuda também a ter em atenção esses pontos e a querer melhorar e fazer melhor (...) E mesmo quando estamos nas aulas, tento focar-me em trabalhar esses aspetos e acho que me ajudam também bastante a progredir. (Entrevista final, capitão/treinador B, p. 2)

AVALIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM

Os EE referiram dominar a parte teórica da ApA, mas não estavam familiarizados com a sua aplicação prática. Neste aspeto, o papel da orientadora cooperante foi determinante. Ainda que atendendo ao propósito do aluno (a classificação), os EE foram incentivados a procurar envolvê-los ativamente no processo de avaliação,

(...) ao utilizar o sistema de “accountability” do MED e as constantes ajudas e orientações da [orientadora cooperante], (...) formaram uma ligação muito boa porque, ao longo de todas as aulas, foram apresentados conteúdos e os alunos perceberam que esses conteúdos iriam ser os temas alvo de avaliação. Então, desenvolveram isso e eles próprios fizeram pesquisas. (Entrevista Final, EE2, p. 5)

Os EE perceberam, ainda, que toda a experiência de aprendizagem foi extremamente positiva para os seus alunos, por ser suportada num ambiente de aprendizagem mais inclusivo e no desenvolvimento de mecanismos de auto e heterorregulação,

(...) para além de serem eles [os alunos] os construtores da sua própria aprendizagem (...) isso foi ajudando a que conseguissem perceber muito mais os conteúdos e perceberem melhor o nível em que se encontravam. (Entrevista final, EE1., p. 1)

Os capitães/treinadores corroboraram esta ideia ao referirem que, a avaliação com enfoque na aprendizagem, ajudou-os a perceber os aspetos a melhorar e a ter uma maior consciencialização das suas aprendizagens,



A avaliação consegue-nos dizer o que é que nós estamos a fazer corretamente e o que estamos a fazer incorretamente, e, logo depois, a professora acaba por nos dizer aquilo que estamos a fazer mal, e nós conseguimos corrigi-lo em avaliações futuras. (Entrevista inicial, capitão/treinador D, p. 3)

E passou a ser vista como um recurso motivacional para a aprendizagem,

(...) a avaliação foi bem feita e ajudou-nos a ver precisamente em que é que tínhamos errado, o que é que poderíamos melhorar para nos tornarmos melhor na modalidade. (Entrevista final, capitão/treinador D, p. 1)

Os EE observaram que os alunos começaram a atribuir maior importância ao conhecimento dos critérios de avaliação para mediar os progressos e identificar o nível em que se encontravam,

(...) penso que foi bastante importante durante todas as aulas (...) que eles [os alunos] tivessem percebido bastante bem os critérios que eu queria ver atingidos (...) para que eles tivessem realmente a percepção daquilo que tinham de saber fazer, ou, neste caso, aprender, para serem avaliados. (...) A turma também estava toda motivada porque sabia em específico para o que estavam a ser avaliados, para os objetivos que queriam ver serem atingidos, e penso que resultou numa boa avaliação e numa boa aprendizagem. (Entrevista final, EE1. p. 2)

Finalmente, na formação de um entendimento de ApA, os EE referiram, ainda, que o seu papel enquanto professores passou a ser o de facilitar e guiar os alunos,

(...) estratégias criadas em conjunto (...) que fossem ao encontro das necessidades deles (...) de forma que conseguissem mediar e perceber se estavam a cumprir com os objetivos, ou não. (...) (Entrevista final, EE1. p. 2).

DISCUSSÃO

A avaliação é de elevada complexidade para os professores (Moura *et al.*, 2022) sendo fundamental uma reconfiguração conjunta da sua formação inicial e da EF para responder aos novos desafios (Ann MacPhail, 2020): uma avaliação



sustentada em autenticidade, validade, equidade e justiça social (Hay; Penney, 2009).

A PES foi determinante para os participantes na produção de saberes pedagógicos, situados e diferenciados, sobre a avaliação (Carvalhinho; Rodrigues, 2004). Este conhecimento específico emergiu de um conjunto de experiências vividas ao longo da UDA e de um processo de socialização sustentado numa participação ativa, legitimada e interativa entre os EE e os capitães/treinadores com professores mais experientes, no caso, as orientadoras (cooperante e supervisora) e os próprios EE, respetivamente (Lave; Wenger, 1991; Wenger, McDermott; Snyder, 2002).

Os participantes revelaram ter vivenciado durante o EBS uma avaliação negativa centrada na classificação (Lorente; Kirk, 2013; MacPhail *et al.*, 2018), caracterizada pelo desalinhamento entre o currículo e a pedagogia e o papel passivo dos alunos no processo de ensino e aprendizagem (Borghouts *et al.*, 2017).

No Ensino Superior, ainda que também centrada nos resultados, os EE reportaram observar noções de modalidades de avaliação (Roldão, 2019), mais representativas de uma avaliação contínua, permitindo-lhes, e aos professores, identificar aquilo que é necessário alterar durante as aulas para melhorar a aprendizagem (Leirhaug; MacPhail, 2015).

Os capitães/treinadores experienciaram pela primeira vez a ApA na UDA. Consideraram que contribuiu para a consciencialização das suas aprendizagens e desenvolvimento de uma maior noção do processo (Vickerman, 2009). Denotaram, ainda, que a avaliação coopera numa “aprendizagem efetiva”, isto é, numa aprendizagem mais significativa, relevante e duradoura (Tannehill *et al.*, 2015). Conhecer os objetivos de aprendizagem, os critérios de avaliação, visando a compreensão do “quê”, o “como” e o “porquê”, possibilitou-lhes acompanhar a sua aprendizagem, identificando estratégias para atingir os objetivos (Haerens *et al.*, 2018; MacPhail *et al.*, 2013).

A capacidade dos EE (re)conceptualizarem a avaliação, não sustentada apenas no desempenho, mas também no esforço, compromisso e progresso (Batista *et al.*, 2019), permitiu valorizar a reflexão, considerando-a como elemento-chave na definição de estratégias, compreensão do seu impacto na aprendizagem, e implementação de instrumentos pedagógicos para as melhorar (Heitink *et al.*, 2016). Um planeamento sempre em aberto (Wiggins; McTighe, 1998), sustentando num modelo de ensino centrado no aluno, como o MED, proporcionou um melhor alinhamento instrucional entre o currículo, avaliação e instrução (MacPhail, 2020).

Os EE transmitiram princípios favoráveis à aprendizagem, mediante um processo de ensino claro e compreensível. Neste quadro, atribuíram especial atenção à (re)definição de critérios de avaliação, entendidos como referências standard de desempenho do aluno associadas aos vários níveis de aprendizagem,



com o propósito de avaliar as aprendizagens efetivamente realizados pelos alunos em relação às finalidades consideradas e aos objetivos definidos na UDA (Costa Neves; Lima Ferreira, 2015). Foi também possível criar ambientes colaborativos, com mecanismos de “accountability”, autoavaliação e heterorregulação (Broadfoot, 2017; Víctor Manuel López-Pastor *et al.*, 2013; Lorente-Catalán; Kirk, 2016), característicos do modelo de ensino implementado, o MED.

O ensino por pares permitiu a colaboração entre os alunos e apoio mútuo na compreensão e consolidação do conhecimento, autonomia e capacidade de refletir sobre o seu desempenho e o dos outros (Tripp *et al.*, 2007). Os capitães/treinadores consideraram que a aprendizagem foi eficaz após a intervenção, por promover um ambiente propício e motivante para melhorias no trabalho em equipa e no desempenho em jogo (Hastie *et al.*, 2011).

Pelo exposto, os resultados, à semelhança de (Moura *et al.*, 2024) mostraram que, apesar da dificuldade inicial em evitar praticar o que vivenciaram como estudantes, os EE, quando devidamente apoiados, em lócus de formação, são capazes de alterar os seus entendimentos e práticas de avaliação, ao incorporarem princípios que permitiram aos seus alunos melhor regular a sua aprendizagem. O movimento de profissionalização entre a universidade e a escola, refletido nesta pesquisa, pareceu ter viabilizado uma aprendizagem e um desenvolvimento profissional dos EE, bem como experiências na EF mais relevantes para os alunos do EBS (Batista; Queirós, 2013).

CONCLUSÕES

Compreender como os EE e os alunos a percebem a avaliação é essencial às práticas educativas, ao apoio durante a PES e a aprendizagens mais significativas, relevantes e duradouras. Os resultados parecem apontar para mudanças quer a nível da conceptualização, como das práticas avaliativas.

A PES possibilitou a aquisição de conhecimento, habilidades técnicas e sociais nos participantes, ao se envolverem ativamente nas tarefas da UDA (Cushion; Denstone, 2011). EE e capitães/treinadores interagiram com pessoas de experiência diversificada, transformando-se por intermédio das suas próprias ações e interações com os outros (Amaral-da-Cunha *et al.*, 2014).

Os EE e capitães/treinadores enfatizaram a importância de alteração de entendimentos e práticas da avaliação, do produto para o processo. Ainda que desafiante e moroso, os participantes enaltecem a implementação de um modelo pedagógico centrado no aluno numa ApA; na motivação, na tomada de decisões e no envolvimento dos alunos nas aulas; bem como, na auto e heterorregulação do desempenho e, sobretudo, no desenvolvimento de práticas de avaliação alternativas. A partilha de experiências entre os EE e a orientadora cooperante sobre ApA no decurso da intervenção pedagógica na UDA, foi enaltecida.



Os resultados parecem, assim, dar pistas de que a relação entre a Universidade e a Escola é fundamental na produção de saberes na formação profissional de estudantes em lócus de ensino.

Como principais limitações do estudo identificam-se: o não controlo de variáveis respeitantes a uma socialização antecipatória; o tempo reduzido da UDA, aliado à curta intervenção pedagógica; fragilidades dos relatos e reflexões sobre a avaliação, pela falta de domínio da literacia sobre a ApA por parte dos EE e pelo vínculo inicial dos capitães/treinadores ao culto das notas; e, as adaptações ao MED na UDA.

Sugere-se continuar a exploração da literacia sobre a ApA nos contextos de formação de professores (Pastore; Andrade, 2019), refletindo-se sobre o modo como melhor interrogar as ideias de avaliação pré-concebidas pelos EE (Moura *et al.*, 2024).

REFERÊNCIAS

Amaral-da-Cunha, M.; Marques, E.; Campos, J.; Santos, S.; Viana, J. (2023). *Investigadores na Educação Física em formação*. Maia, Porto, Portugal: Edições ISMAI. ISBN: 978-989-54978-6-7.

Amaral-da-Cunha, M.; Batista, P.; Graça, A. (2014). Um olhar sobre o estágio em educação física: Representações de estagiários do ensino superior público português. In: *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em educação física*. p. 143-179.

Ann MacPhail, H. L. (2020). *School Physical Education and Teacher Education: Collaborative Redesign for the 21st Century*. Routledge.
<https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9780429330186>

Araújo, R. (2017). Aprendizagem dos alunos e as dinâmicas operantes no seio das equipas no Modelo de Educação Desportiva: Evidências da investigação e direções futuras, *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 17(S1.A), p. 39-49.

Batista, P.; Amaral-da-Cunha, M.; Silva, E.; O'Hara, K.; Graça, A. (2021). O ensino on-line em período de confinamento: Perspetivas de estudantes-estagiários/as de educação física. *Educação, Sociedade; Culturas*(59), p. 20-48.
<https://doi.org/10.24840/esc.vi59.334>

Batista, P.; Moura, A.; Graça, A. (2019). Avaliação como ponte entre o ensinar e o aprende: estratégias e exemplos para uma reconfiguração da avaliação em educação Física. In: *Avaliação em Educação Física - Perspetivas e desenvolvimento*. Sociedade Portuguesa de Educação Física.



- Batista, P.; Queirós, P. (2013). *Olhares sobre o estágio profissional em educação física*. Porto: Editora FADEUP.
- Borghouts, L. B.; Slingerland, M.; Haerens, L. (2017). Assessment quality and practices in secondary PE in the Netherlands. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(5), p. 473-489.
<https://doi.org/10.1080/17408989.2016.1241226>
- Broadfoot, P. (2017). Time to tame the leviathan? Perspectives and possibilities for a new era in assessment. *Principles, Policy and Practice*, 24(3), p. 415-423.
<https://doi.org/10.1080/0969594X.2017.1336428>
- Bryman, A. (2008). *Social Research Methods*. Oxford University Press.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis*.
- Casey, A.; MacPhail, A.; Larsson, H.; Quennerstedt, M. (2021). Between hope and happening: Problematizing the M and the P in models-based practice, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 26(2), p. 111-122. DOI: 10.1080/17408989.2020.1789576
- Carvalhido, L.; Rodrigues, J. (2004). *Formação Desportiva. Perspectivas de Estudo nos contextos escolar e desportivo*. Lisboa: Edições FMH.
- Costa Neves, A.; Lima Ferreira, A. (2015). *Avaliar é preciso? Guia prático de avaliação para professores e formadores*. Lisboa: Guerra; Paz, Editores, S.A.
- Cushion, C.; Denstone, G. (2011). *The sociology of sports coaching*. Wiltshire: Routledge.
- Dyson, B.; Griffin, L.; Hastie, P.A. (2004). Sport Education, Tactical Games, and Cooperative Learning: Theoretical and Pedagogical Considerations. *Quest*, 56(2), p. 226-40.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Open University Press.
<https://another-roadmap.net/articles/0002/0968/elliott-action-research-for-educational-change-1991.pdf>
- Fernandes, D. (2011). *Turma Mais e Sucesso Escolar: Contributos teóricos e práticos* (pp. 81-107). Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.
- Ferreira, T. (2019). Educação Física escolar e futebol: O que pensam os alunos do ensino médio. *Motrivivência Revista de Educação Física, Esporte e Lazer*, 31(58), p. 01-17.



- Ferro, N. (2019). *Avaliação em Educação Física: Perspetivas e desenvolvimento*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Educação Física.
- Fontana, A.; Frey, J. (2003). *The interview: From structured questions to negotiated text*. SAGE: Collecting and Interpreting Qualitative Materials.
- Gibson, W.; Brown, A. (2009). *Working with Qualitative Data*. SAGE Publications, Ltd.
<https://doi.org/10.4135/9780857029041>
- Graça, A., Batista, P.; Moura, A. (2019). *Avaliar em Educação Física - Perspetivas e desenvolvimento*. Sociedade Portuguesa de Educação Física.
- Haerens, L.; Krijgsman, C.; Mouratidis, A.; Borghouts, L.; Cardon, G.; Aelterman, N. (2018). How does knowledge about the criteria for an upcoming test relate to adolescents' situational motivation in physical education? A self-determination theory approach. *European Physical Education Review*, 25(4), p. 983-1001.
<https://doi.org/10.1177/1356336X18783983>
- Hastie, P. A.; de Ojeda, D. M.; Luquin, A. C. (2011). A review of research on Sport Education: 2004 to the present. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(2), p. 103-132.
<https://doi.org/10.1080/17408989.2010.535202>
- Hastie, P. A.; Saunders, J. E. (1991). Accountability in secondary school physical education. *Teaching and Teacher Education*, 7(4), p. 373-382.
[https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0742-051X\(91\)90006-B](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0742-051X(91)90006-B)
- Hay, P. (2006). Assessment for learning in physical education.
<https://doi.org/10.4135/9781848608009.n18>
- Hay, P.; Penney, D. (2009). Proposing conditions for assessment efficacy in physical education. *European Physical Education Review*, 15(3), p. 389-405.
<https://doi.org/10.1177/1356336X09364294>
- Heitink, M. C., Van der Kleij, F. M., Veldkamp, B. P., Schildkamp, K.; Kippers, W. B. (2016). A systematic review of prerequisites for implementing assessment for learning in classroom practice. *Educational Research Review*, 17(1), p. 50-62.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.12.002>
- Hill, M.; Hill, A. (2002). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Hunter, D.; McCallum, J.; Howes, D. (2018). Defining Exploratory-Descriptive Qualitative (EDQ) research and considering its application to healthcare.



- Jewett, A. E.; L. L. Bain. (1985). *The Curriculum Process in Physical Education*. Dubuque, IA: Wm. C. Brown.
- Lave, J.; Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Koshy, V. (2005). *Action Research for Improving Practice. A Practical Guide* Paul Chapman Publishing
- Lander, N., Morgan, P. J., Salmon, J.; Barnett, L. M. (2015). Teachers' Perceptions of a Fundamental Movement Skill (FMS) Assessment Battery in a School Setting. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 20(1), 50-62. <https://doi.org/10.1080/1091367X.2015.1095758>
- Layne, T.; Hastie, P. (2015). A task analysis of a sport education physical education season for fourth grade students. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(3), 314-328. <https://doi.org/10.1080/17408989.2013.837437>
- Leirhaug, P. E.; MacPhail, A. (2015). 'It's the other assessment that is the key': three Norwegian physical education teachers' engagement (or not) with assessment for learning. *Sport, Education and Society*, 20(5), 624-640. <https://doi.org/10.1080/13573322.2014.975113>
- López-Pastor, V. M., Kirk, D., Lorente-Catalán, E., MacPhail, A.; Macdonald, D. (2013). Alternative assessment in physical education: A review of international literature. *Sport Education and Society*, 18(1), 57-76. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.713860>
- Lorente-Catalán, E.; Kirk, D. (2016). Student teachers' understanding and application of assessment for learning during a physical education teacher education course. *European Physical Education Review*.
- 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. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.713859>
- Macken, S., MacPhail, A.; Calderón, A. (2020). Exploring primary pre-service teachers' use of 'assessment for learning' while teaching primary physical education during school placement. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25, 1-16. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1752647>
- MacPhail, A., Halbert, J.; O'Neill, H. (2018). The development of assessment policy in Ireland: a story of junior cycle reform. *Assessment in Education: Principles, Policy; Practice*, 25(3), 310-326. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441125>



- MacPhail, A. Lawson, H. A. (2020). *School Physical Education and Teacher Education: Collaborative Redesign for the 21st Century* (1st ed.) Abingdon, Oxon: Routledge.
- Marshall, C.; Rossman, G. B. (2016). *Designing Qualitative Research*. SAGE Publications.
<https://books.google.pt/books?id=qTByBgAAQBAJ>
- McMillan, J. H. (2019). Fundamental Assessment Principles for Teachers and School Administrators. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 7(8).
- Metzler, M. (2011). *Instructional Models in Physical Education* (3 ed.). Routledge.
<https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9781315213521>
- Moura, A., Graça, A., MacPhail, A.; Batista, P. (2024). Enhancing the enactment of assessment for learning principles during school placement: preservice teachers as practitioner researchers within a learning community. *European Journal of Teacher Education*, 47(2), 330-347.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2024.2340684>
- Moura, A., MacPhail, A., Graça, A.; Batista, P. (2022). Providing physical education preservice teachers with opportunities to interrogate their conceptions and practices of assessment. *European Physical Education Review*, 29(1), p. 162-179.
<https://doi.org/10.1177/1356336X221129057>
- Pastore, S.; Andrade, H. (2019). Teacher assessment literacy: A three-dimensional model. *Teaching and Teacher Education*, 84(1).
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.05.003>
- Quivy, R.; Campenhoudt, L. V. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Reid-Searl, K.; Happell, B. (2012). Supervising nursing students administering medication: a perspective from registered nurses. *J Clin Nurs*, 21(13-14), p. 1998-2005.
<https://doi.org/10.1111/j.1365-2702.2011.03976.x>
- Resende, R., Aires, L., Araújo, R., Gomes, P., Sarmiento, F.; Cunha, M. A. d. (2020). Confinamento Covid-19: Um olhar dos estudantes estagiários de Educação Física. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 7(2), p. 52-60.
<https://doi.org/https://doi.org/10.47863/VRYU8806>
- Roldão, M. (2019). *Avaliação em Educação Física: Perspetivas e desenvolvimento*. Sociedade Portuguesa de Educação, Física.



- Siedentop, D., Hastie, P. A.; Mars, H. V. D. (2020). *Complete Guide to Sports Education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Silva, R.; Farias, C.; Mesquita, I. (2021). Challenges faced by preservice and novice teachers in implementing student-centred models: A systematic review. *European Physical Education Review*, 27(4), p. 798-816.
<https://doi.org/10.1177/1356336X21995216>
- Sirna, K., Tinning, R.; Rossi, T. (2010). Social process of health and physical education teachers' identity formation: Reproducing and changing culture. *British Journal of Sociology of Education*, 31(1), p. 71-84.
- Sociedade Portuguesa de Educação, F. (2019). *Avaliação em Educação Física: Perspetivas e desenvolvimento*.
- Strauss, A.; Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage.
- Tannehill, D., van der Mars, H.; MacPhail, A. (2015). *Building effective physical education programs*. Burlington: Jones; Bartlett Learning.
- Tolgfors, B.; Backman, E.; Nyberg, G.; Quennerstedt, M. (2020). Between ideal teaching and 'what works': The transmission and transformation of a content area from university to school placements within physical education teacher education. *European Physical Education Review*, 27(2), p. 312-327.
<https://doi.org/10.1177/1356336X20949575>
- Tripp, A., Rizzo, T.; Webbert, L. (2007). Inclusion in Physical Education: Changing the Culture. *Journal of Physical Education, Recreation; Dance*, 78(1), p.1-58.
<https://doi.org/10.1080/07303084.2007.10597971>
- Van der Kleij, F. M. *et. al.* (2015). Integrating data-based decision making, Assessment for Learning and diagnostic testing in formative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy; Practice*, 22(3), p. 1-20.
- Vickerman, P. (2009). Student perspectives on formative peer assessment: an attempt to deepen learning? *Assessment; Evaluation in Higher Education*, 34(2), p. 221-230.
<https://doi.org/10.1080/02602930801955986>
- Walliman, N. (2006). *Social Research Methods*. London: Sage.
- Wenger, E.; McDermott, R.; Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*. Boston: Boston Harvard University Press.
- Wiggins, G.; McTighe, J. (1998). *Understanding by Design*. Pearson.



William, D.; Thompson, M. (2008). Integrating assessment with learning: what will it take to make it work? In *The future of Assessment: Shaping Teaching and Learning*. Routledge.
<https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10001162/>



Como referenciar este artigo:

Amaral-da-Cunha, Mariana; Azevedo, João; Couto, Sofia; Faria, João; Monteiro, Tracy. Percepções sobre a avaliação em educação física antes e após a implementação de um modelo de ensino centrado no aluno. *Revista Eletrônica de Educação (REVEDUC)*, São Carlos, v. 19, n. 01, e695208, 2025. e-ISSN: 1982-7199. DOI: <https://doi.org/10.14244/reveduc.v19i1.6952>

| Submetido em: 15/12/2024

| Aprovado em: 10/03/2025

| Publicado em: 16/03/2025



Processamento e Editoração: Revista Eletrônica de Educação

Revisão: Revista Eletrônica de Educação; **e-mail:** reveduc@ufscar.br

Tradução: Revista Eletrônica de Educação; **e-mail:** reveduc@ufscar.br

Agradecimentos: Um agradecimento especial à Direção da Escola Cooperante e ao Professor de Educação Física, NV, por acolherem e colaborarem neste estudo.

Conflitos de interesses: Não houve conflitos de interesses no desenvolvimento desta pesquisa.

Aprovação ética: O estudo foi desenvolvido em unidades curriculares do 2.º ano de um Mestrado de uma Universidade em Portugal, estando superiormente enquadrado nas Cláusulas 1 (alínea c) e 3 (alínea j) da Secção I do Protocolo de Cooperação entre a Universidade e a Escola Cooperante do Ensino Básico e Secundário. Segue o plano de tratamento e proteção de dados pessoais estabelecidos na Deliberação n.º 1704/2015, da Comissão Nacional da Proteção de Dados (CNPd) de Portugal, nomeadamente no que concerne, direito à desistência e oposição, o sigilo profissional/pessoal, anonimato e confidencialidade, e à manutenção e proteção dos dados recolhidos.



Acesse o artigo usando o QR Code
Revista Eletrônica de Educação

