

Conjugar os princípios da avaliação para a aprendizagem: Experiência pedagógica em contexto de estágio de Educação Física

Autores

André Moura¹; Amândio Graça¹; Ana Mafalda Silva; Ana Catarina Almeida; Catarina Martins; Vera Andrade; Paula Batista¹

luisandrepmoura@hotmail.com

Resumo

Este estudo ilustra uma experiência pedagógica focada no uso dos princípios da avaliação para a aprendizagem em contexto de estágio de Educação Física e reporta o valor e significado que as estudantes estagiárias e os alunos envolvidos lhe atribuíram. Participaram no estudo quatro estudantes estagiárias e 94 alunos do ensino secundário de duas escolas situadas no grande Porto. As perceções das estudantes estagiárias foram recolhidas das entrevistas individuais, diário de bordo e relatório de estágio e dos alunos, dos artefactos de ensino (dossiê, fichas de auto e heteroavaliação) e entrevistas em grupo focal. Os dados foram triangulados e sujeitos a uma análise temática (Bardin, 2008), resultando em três grandes temas: alinhamento instrucional, ensino centrado nos alunos, aprendizagens autênticas. Os resultados indicam que: o processo foi claro e partilhado por alunos e estudantes estagiárias; as estudantes estagiárias foram as facilitadoras do processo e os alunos os condutores; os alunos aprenderam a nível pessoal e social e as estudantes estagiárias alteraram a forma de atuarem como professoras.

Palavras-chave: Avaliação; Aprendizagem; Estágio; Educação Física; Formação de Professores.

¹ Centro de Investigação, Formação, Inovação e Intervenção em Desporto (CIFI2D) da FADEUP

Introdução

A avaliação é considerada um elemento central das práticas educativas e assume diferentes contornos e funções (e.g. Biggs, 1999; Black & Wiliam, 1998; Broadfoot, 2017; Hay, Tinning, & Engstrom, 2015; Redelius & Hay, 2009), podendo ter um forte impacto ao nível da eficácia do processo instrucional do professor e da melhoria da aprendizagem dos alunos (Black & Wiliam, 2009; Broadfoot, 1996; MacPhail & Halbert, 2010; McCuaig, Coore, & Hay, 2012; Wiliam, 2018). Contudo, as práticas escolares denunciam que os usos da avaliação continuam, de forma preponderante, a assumir um papel de certificação e aprovação dos alunos (Bennett, 2011; López-Pastor, Kirk, Lorente-Catalán, Macphail, & Macdonald, 2012; MacPhail & Murphy, 2017; Zhu, 2007).

Ao nível da Educação Física (EF), as práticas de avaliação têm-se focado na performance, sem qualquer preocupação com a aprendizagem (Hensley, 1997; Kniffin & Baert, 2015; MacPhail & Murphy, 2017) e no desempenho de habilidades isoladas ou descontextualizadas (Penney, Brooker, Hay, & Gillespie, 2009; Tolgfors & Ohman, 2015). É ainda recorrente a avaliação incorporar outros elementos, nomeadamente a qualidade e quantidade de assiduidade, o uso de roupa apropriada, o esforço e comportamento dos alunos (Buck, Lund, Harrison, & Cook, 2007; Rink, 2010; Svennberg, Meckbach, & Redelius, 2014), que, como referem Andersson (2014), Melograno (2007) e Young (2011), não constituem objetivos de aprendizagem da EF, pelo que não deveriam ser considerados na avaliação. Na verdade, ao considerar esta tipologia de elementos, abre-se uma porta para que outros agentes educativos (alunos, pais, professores de outras disciplinas, administradores) questionem a pertinência da disciplina para o currículo.

Independentemente deste quadro, DeLuca, Klinger, Searle, e Shulha (2010), Graham (2005) e Popham (2011) consideram que os professores reconhecem que a avaliação pode ser utilizada como um suporte da aprendizagem, contudo, tendem a encontrar dificuldades na sua implementação, em parte devido à ausência destas abordagens nos programas de formação de professores. Acresce que as dificuldades inerentes à implementação de processos de avaliação em prol da aprendizagem são ainda mais acentuadas nos futuros professores em contexto de estágio profissional (Lorente-Catalán & Kirk, 2015). Neste panorama, Kleij, Vermeulen, Schildkamp, e Eggen (2015) alertam para a necessidade de se investir na temática da avaliação, tanto na formação

inicial como na contínua de professores, no sentido de os dotar de conhecimento que lhes permita utilizar práticas de avaliação autênticas, eficazes, alinhadas com o processo de ensino-aprendizagem e que contribuam para o sucesso dos seus alunos. Neste desígnio, a avaliação para a aprendizagem (AfL) configura-se como uma ferramenta valiosa para potenciar a aprendizagem, a motivação e o envolvimento dos alunos nas aulas. A AfL sustenta-se em teorias de aprendizagem sócio construtivistas (Vygotsky, 1978), tendo por base quatro princípios chave: i) partilha das intenções de aprendizagem com os alunos; ii) partilha de critérios para o sucesso; iii) alunos envolvidos na avaliação da sua própria aprendizagem (e na dos seus colegas) e iv) dar feedback que ajude os alunos a ir além (Black & Wiliam, 1998; Leirhaug & Annerstedt, 2016). Nesta configuração do ensino, o professor almeja que os alunos participem ativamente, percebam e ajam sobre o feedback recebido e recolhido aquando da avaliação, por forma a haver um incremento dos níveis de motivação e interesse, bem como de uma aprendizagem mais relevante (Andersson, 2014; Broadfoot et al., 1999; Chng & Lund, 2018; Falchikov, 2005; Hay et al., 2015; Leirhaug & Annerstedt, 2016; MacPhail & Halbert, 2010). A inclusão dos alunos nos processos de avaliação pode acontecer de diferentes formas, como na autoavaliação (Boud, 1995) e na avaliação de pares (Falchikov, 2005). O principal objetivo destes processos de inclusão, é tornar o processo claro e transparente para os alunos (Andersson, 2014), partilhando os critérios de avaliação e os objetivos de aprendizagem (MacPhail & Halbert, 2010; Sadler, 1998), e dar-lhes ferramentas para que possam avaliar e regular a sua própria aprendizagem (e a dos seus colegas) (Boud & Falchikov, 2007; Falchikov, 2005; Redelius & Hay, 2009).

Apesar das potencialidades apontadas à AfL, a comunidade de investigadores da área, face às dificuldades que a sua implementação contempla, referem a necessidade de se realizarem mais estudos empíricos (Borghouts, Slingerland, & Haerens, 2017; López-Pastor et al., 2012; Mertler, 1998) que aportem evidências às vantagens enunciadas.

Atendendo a este cenário, o presente estudo visa ilustrar uma experiência pedagógica focada no uso dos princípios da AfL em contexto de estágio de EF e reportar o valor e o significado que as estudantes estagiárias (EE) e os alunos envolvidos lhe atribuíram.

Metodologia

Desenho do estudo

A experiência pedagógica decorreu em contexto de estágio, com quatro EE do Mestrado em Ensino da EF nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto no ano letivo 2018/19. As EE foram selecionadas intencionalmente (Patton, 2002), pelo perfil, disponibilidade e interesse para participarem na experiência pedagógica. As quatro EE foram desafiadas a implementar os princípios da AfL numa unidade de ensino de ginástica acrobática (uma aula por semana de 90 ou 100 minutos, dependendo da escola, ao longo de sete semanas), nas suas turmas - quatro turmas do ensino secundário, num total de 94 alunos, com idades entre os 15-18 anos.

O estudo foi aprovado pelo comitê de ética da Universidade do Porto (Ref: CEFAD 15 2019), bem como pelas autoridades escolares. Todos os alunos e encarregados de educação assinaram um consentimento informado aceitando participar no estudo. O anonimato foi garantido pela atribuição de códigos aos participantes (EE1, 2, ... estagiárias; AL1, 2, ... alunos).

Instrumentos

Artefactos de ensino

Na elaboração da **unidade de ensino**, para cada aula, definiram-se os conteúdos, os objetivos e os princípios/estratégias da AfL (Figura 1).

CONTEÚDOS	OBJETIVOS	PRINCÍPIOS / ESTRATÉGIAS DO AFL
<ul style="list-style-type: none"> • Elementos acrobáticos e gímnicos • Figuras de 2, 3, 4 e 5 / 6 elementos • Avaliação e autoavaliação Diagnóstica 	<ul style="list-style-type: none"> • Autoavaliação - cada aluno realiza a avaliação do nível de desempenho nos elementos acrobáticos e gímnicos (rolamento à frente, rolamento à retaguarda, apoio facial invertido, ponte e pirueta), e figuras (de pares, trios, quadras e de 5 / 6 elementos) predefinidas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Partilha dos objetivos de aprendizagem. • Autoavaliação e avaliação de pares. • Identifica potencialidades e dificuldades.
<ul style="list-style-type: none"> • Figuras de pares e de trios, pegas, montes / desmontes e regras de segurança • Exploração do tema • Esquema gímnico 	<ul style="list-style-type: none"> • Em grupo, explorar e definir o tema a desenvolver no esquema e selecionar e exercitar as figuras de pares e de trios a integrar no esquema. • Em grupo, apresentar o esquema à professora, incorporando já 2 figuras de pares e de trios. 	<ul style="list-style-type: none"> • Partilha dos objetivos de aprendizagem. • Partilha dos critérios de avaliação. • Auto e heteroavaliação. • Avaliação de pares. • Identifica potencialidades e dificuldades.
<ul style="list-style-type: none"> • Figuras de 4, 5 e 6 elementos • Elementos gímnicos de ligação • Esquema gímnico 	<ul style="list-style-type: none"> • Em grupo, explorar e definir as figuras de 4, 5 e 6 elementos a incorporar no esquema. • Em grupo, explorar os vários elementos de ligação a integrar no esquema final. • Em grupo, construir e apresentar um pequeno esquema à turma, constituído com 2 figuras de pares e 2 de trios. • Heteroavaliação dos esquemas de grupo 	<ul style="list-style-type: none"> • Partilha dos objetivos de aprendizagem. • Partilha dos critérios de avaliação. • Auto e heteroavaliação. • Avaliação de pares. • Identifica potencialidades e dificuldades.

Figura 1. Exemplo de três aulas da unidade de ensino.

Paralelamente, elaborou-se um **dossiê** dirigido aos alunos, que continha o cronograma, regras de segurança, exercícios de condição física, objetivos finais da unidade e de cada aula, estrutura e orientações para a construção do esquema e instrumentos de avaliação (diagnóstica, heteroavaliação, componentes e critérios) (Figuras 2 e 3). O dossiê era utilizado em todas as aulas pelos grupos de trabalho e recolhido no final pela professora, para, assim, poder analisar a informação registada pelos alunos e preparar o processo instrucional da aula seguinte.

ORIENTAÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DO ESQUEMA

- Duração:** entre 1'30 e 2', com música.
- Figuras obrigatórias:** 2 de pares, 2 de trios, 1 quadra, 1 de cinco / seis elementos (grupo) e 3 elementos de ligação. Cada aluno tem de realizar, no mínimo, 4 figuras e 3 elementos de ligação.
- Avaliação:** 50% - componente técnica, 30% - componente artística e 20% - processo de construção e evolução do esquema.
- Propósito final:** Apresentar o esquema final à turma e no sarau.

O ESQUEMA

Neste campo, devem descrever o vosso esquema, identificando as **figuras**, o **nível** e ainda os **elementos que participam** em cada uma delas.

	Figuras Nº	Nível	Participantes
Pares			
Trios			
Quadras			
Grupo			
Elementos ligação			

Descrevam, **sucintamente**, o esquema construído:

Figura 2. Orientações para construção do esquema.

Nível das figuras/ pontuação	Pares 1	Pares 2	Trio 1	Trio 2	Quadra	5 / 6 Elementos	Elementos de ligação
Nível 3	3	3	3	3	3	2,5	2,5
Nível 2	2,5	2,5	2,5	2,5	3	2,5	2,5
Nível 1	2	2	2	2	2	2,5	2,5

Critério	Postura e expressão	Criatividade	Encadeamento lógico
Ponderação	30%	50%	20%
Classificado de 0 a 20			

Critério	Cumprimento de prazos e preenchimento das fichas	Capacidade crítica e construtiva	Progresso / Superação
Ponderação	30%	40%	30%
Classificado de 0 a 20			

Figura 3. Componentes e critérios da avaliação.

Os grupos de trabalho (4 em cada turma) foram formados pelos alunos, com base em três regras: elementos de ambos os sexos, morfologias distintas (bases e volantes) e equilíbrio do número de elementos por grupo.

Tendo como horizonte o objetivo final delineado para a unidade, aula a aula, os grupos tinham que cumprir objetivos parciais (explicitados no dossiê) e no término de cada aula tinham de apresentar a componente do esquema construída até ao momento, que era filmado para poderem visualizar na aula seguinte. Complementarmente, de duas em duas aulas, os grupos tinham que avaliar o desempenho (**ficha de heteroavaliação**) dos colegas aquando da apresentação dos esquemas (ao nível técnico e artístico, bem como identificar as dificuldades e potencialidades) (Figura 4). Nas outras aulas cada aluno tinha que preencher uma **ficha de autoavaliação** (relação com a matéria, consigo mesmo e com o outro, o aprendido e o que pretendiam melhorar) (Figura 5). Na última aula, os grupos apresentaram os seus esquemas finais. A atribuição da classificação final, além da componente técnica (50%) e artística (30%), incorporou o processo de construção da coreografia (20%). Em resultado, a professora atribuiu uma pontuação a cada grupo, que os alunos, tendo por base as suas auto e heteroavaliações, tiveram de distribuir entre si.

HÉTERO AVALIAÇÃO				
Critérios / grupo				
Elementos de ligação				
Pegas - montes – figuras - desmontes				
Criatividade				
Postura/expressão				
Dificuldades:			Potencialidades:	

Figura 4. Ficha de avaliação de pares.

No preenchimento desta grelha, deverás aplicar uma escala de Likert de 4 pontos: 1 (não consigo), 2 (consigo, mas tenho dificuldade), 3 (consigo com alguma facilidade) e 4 (consigo facilmente).

Indicadores	Descritores	1	2	3	4
Relação com a matéria	Sou capaz de descrever o objetivo da aula				
	Percebo o conteúdo que foi lecionado				
	Identifico o nível em que me encontro				
	Identifico a pega, o monte e o desmonte a utilizar nas figuras				
Observações:					
Indicadores	Descritores	1	2	3	4
Em relação a mim	Sou capaz de autoavaliar as minhas potencialidades				
	Sou capaz de autoavaliar as minhas dificuldades				
	Estou predisposto para aprender				
	Comunico, ativamente, com os meus colegas				
	Participo e envolvo-me em todas as atividades propostas				
Observações:					
Indicadores	Descritores	1	2	3	4
Relação com o outro	Ajudo / Corrijo os meus colegas				
	Trabalho conjuntamente com os meus colegas				
	Avalio, conscientemente, o desempenho dos meus colegas				
Observações:					
Qual foi a coisa mais importante que aprendeste hoje?					

AUTOAVALIAÇÃO – Indica, na estrela, duas coisas que gostaste de fazer ou que fizeste bem e, na varinha mágica, um desejo em termos de melhoria da tua prestação.					
 _____ & _____					
 _____					

Figura 5. Ficha de autoavaliação.

Entrevista, diário de bordo e relatório

No final da unidade foram realizadas entrevistas aos alunos, em *grupo focal* (um por grupo, num total de 16), acerca da experiência pedagógica (Figura 6).

- a) O que aprenderam durante estas aulas?
- b) Quais as maiores dificuldades?
- c) Como avaliam a dinâmica de grupo?
- d) O que fariam de diferente?
- e) Em que medida o dossier ajudou no processo?

Figura 6. Guião do grupo focal.

Na procura de captar o valor formativo da experiência para as EE, foram realizadas entrevistas individuais (Figura 7) e analisados os seus diários de bordo e relatórios finais de estágio.

1. Atendendo às diferentes modalidades de avaliação que já utilizaste ao longo do presente ano letivo, qual o entendimento que tens de cada uma?
2. Se tivesses que referir apenas uma palavra para descreveres a experiência de ensino com a avaliação para a aprendizagem qual é que te ocorre?
3. Como foi a experiência da preparação e implementação dos processos da avaliação para a aprendizagem?
4. Como responderam os alunos perante a dinâmica de aula que lhes propuseste? E especificamente perante os modos de avaliação que a que foram expostos?
5. Qual o maior desafio que enfrentaste ao usar a avaliação para a aprendizagem? E quais as dificuldades/problemas que sentiste?
6. Como descreverias o processo de partilhar os objetivos de aprendizagem e os critérios de avaliação com os alunos?
7. De que características se revestiu a tua intervenção ao longo das aulas?
8. O que é se alterou na tua forma de pensar, planear e atuar nas aulas?
9. Que vantagens/desvantagens identificas no uso da avaliação para a aprendizagem e nas formas complementares de avaliação implícitas ao processo (autoavaliação e heteroavaliação)?
10. Que impacto teve a avaliação para a aprendizagem na aprendizagem e motivação dos alunos para aprender e para as aulas? Concretiza com exemplos.
11. O que é que esta experiência de ensino com os pressupostos da avaliação para a aprendizagem te trouxe em termos da tua formação como professora? (conceção do ensino em Educação Física, ...) o que é que de mais relevante aprendeste?
12. Imagine que está a conversar com um futuro estagiário, o que lhe diria relativamente às mais valias da utilização da avaliação para a aprendizagem?

Figura 7. Guião de Entrevista EE.

Procedimentos de análise

Os dados foram triangulados e sujeitos a uma análise temática (Bardin, 2008). A triangulação das fontes foi usada para assegurar a validade dos dados e captar diferentes perspetivas da experiência vivida pelas EE e pelos alunos. A análise temática do conteúdo informativo oriundo das entrevistas, diários de bordo e relatórios de estágio permitiu identificar três grandes temas: i) alinhamento instrucional; ii) ensino centrado nos alunos; iii) aprendizagens autênticas.

Resultados

Alinhamento instrucional

A clarificação dos objetivos, das estratégias e critérios de avaliação foram mencionados, tanto pelos alunos, como pelas EE, como elementos centrais à aprendizagem:

“A informação presente no dossiê foi extremamente importante. Tê-lo, ajudou-nos a perceber o que vai ser avaliado, o que temos de fazer, onde queremos chegar. Se fosse só “façam” era mais difícil” (Entrevista AL1)

“É trabalhar durante um processo para aquele objetivo delineado logo no início. Começamos a trabalhar e sabemos para o que estamos a trabalhar. Partimos da avaliação até a avaliação. Vários momentos de avaliação formativa, como apresentarem à turma o que já tinham construído ao nível da coreografia. Alunos interagiam, davam a sua opinião” (Entrevista EE1)

Ensino centrado nos alunos

As EE reconheceram que alteraram a forma de preparar e conduzir as aulas, passando a assumir o papel de facilitadoras do processo, orientando os alunos a encontrar as respostas que necessitavam:

“A minha intervenção era ajustada àquilo que eles iam dizendo e fazendo. O meu papel era orientá-los. Quando eles se sentiam perdidos, ajudá-los a voltar. Se eles tivessem ideias, incentivava-os a experimentar” (Entrevista EE3)

“Deixei de ser a “líder” que toma todas as decisões, e permiti que os alunos o fizessem, isto é, que chegassem com ideias, músicas (...) estava lá para os orientar e eles contribuíram tanto como eu para que desse certo” (Diário de bordo EE2)

Já os alunos valorizaram e sentiram-se desafiados pelo facto de serem responsáveis pela organização do processo de aprendizagem (seu e dos colegas):

“O dossiê permitiu-nos ter uma ideia de como íamos trabalhando e evoluindo ao longo das aulas, pois com o apoio das fichas de autoavaliação sabíamos o que tínhamos aprendido e o que precisávamos de melhorar na próxima aula” (Entrevista AL2)

“Foi desafiante estarmos a fazer o papel de professores, avaliar colegas e termos noção do que os outros estão a fazer, ajudando-os na sua evolução, uma vez que no final das aulas transmitíamos o nosso feedback a cada grupo, mencionando o que nos parecia bem e mal e o que poderiam fazer para melhorar a prestação deles” (Entrevista AL3)

Aprendizagens autênticas

Os alunos valorizaram a autonomia, a possibilidade de decidir e o trabalho em equipa pelo aporte que teve para a sua formação pessoal:

“Acho que é melhor. Dá-nos mais independência, mais liberdade. Acho que nos dá, mais força de vontade, porque somos nós que estamos a criar o nosso esquema e a decidir o queremos fazer” (Entrevista AL4)

“Ensina-nos a ter responsabilidade, a ser autónomos e a colocar as ‘mãos na massa’. Eu acho que o dossiê contribuiu muito para a nossa formação pessoal” (Entrevista AL5)

“Considero que estas aulas nos ajudaram a trabalhar em equipa, a perceber melhor como constituir um esquema de ginástica e a organizarmo-nos para cumprir um objetivo comum” (Entrevista AL6)

A valorização da vivência também ficou bem patente nas classificações obtidas pelos diferentes grupos na componente da avaliação relativa ao “processo de construção da coreografia”, cujo valor médio foi de 18.088 (escala de 20 valores) (Figura 8).

Processo de Construção e Evolução do Esquema					
	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Média
Turma 1	18.6	19.2	18.3	18.6	18.675
Turma 2	16	17.1	18	18.5	17.4
Turma 3	19.2	19.2	18.4	15.3	18.025
Turma 4	18	16.5	19	19.5	18.25
Média total das turmas					18.088

Figura 8. Classificações da componente “processo de construção da coreografia”.

As EE reportam que a experiência foi muito importante para a sua formação como futuras professoras, porquanto lhes permitiu compreender que este é o caminho a seguir para melhor responderem às necessidades dos alunos e potenciar a sua aprendizagem:

“No futuro quero que os alunos compreendam, que saibam o que têm de fazer (...) Acaba por ser importante para eles não só a nível motor, mas principalmente a nível cognitivo e psicossocial. Criaram uma afiliação muito grande e aprenderam mais. O facto de eles se autoavaliarem constantemente, avaliarem os colegas de outros grupos e do próprio grupo, foi

muito importante (...) Foi uma experiência enriquecedora para mim como professora (...) permitiu-me ter uma atuação mais centrada naquilo que eles precisam” (Entrevista EE4)

O valor e significado atribuído pelas EE à experiência é ainda visível nas palavras que estas referiram quando questionadas acerca da palavra que usariam para descrever a experiência pedagógica: “Aprendizagem”; “Incrível”; “Aprender”; “Alunos”; bem como no poema elaborado pelas EE1 e EE2, apresentado nos seus relatórios finais de estágio profissional (Figura 9).

Pergunto-me onde estou	A equipa é o principal
O professor tem <u>que</u> ajudar	Ao refletir sobre o que sei
Ao partilhar os objetivos	Deixa de ser algo normal
Sei onde quero chegar	Necessito de conhecer os critérios
Surge uma nova questão	Careço de saber avaliar
Como vou até lá?	Com o apoio do professor
Mais uma vez a cooperação	Posso finalmente sonhar
É a resposta a dar	Tenho tudo o que preciso
Lado a lado com a autonomia	Como me posso envolver?
E a responsabilidade também	Na avaliação para a aprendizagem
O feedback é o guia	A chave é aprender
Só ou com alguém	
O caminho faz-se longo	(Poema relativo à experiência pedagógica com o AfL)

Figura 9. Poema relatório de estágio, EE2.

Discussão

As potencialidades do uso da AfL na formação e motivação dos alunos ficaram bem evidentes nos discursos (orais e escritos) das EE e dos alunos, indo ao encontro do referido por diversos autores (Broadfoot et al., 1999; Chng & Lund, 2018; Leirhaug & Annerstedt, 2016; Wiliam, 2011). Os benefícios parecem advir do maior envolvimento dos alunos no processo ensino-aprendizagem, isto em comparação com modelos mais tradicionais, em que o aluno assume um papel mais passivo (Black & Wiliam, 1998; MacPhail & Murphy, 2017). A necessidade que as EE sentiram de alterarem a forma de planear e de intervir na aula, aportou mudanças de papéis nas aulas – professora como facilitadora e alunos como condutores e decisores. A intervenção das EE passou, assim, a resultar da análise da informação recolhida durante o processo (observações, registos de auto e heteroavaliação dos alunos), indo ao encontro do veiculado na literatura (Black & Wiliam, 2009; Broadfoot, 2017; Klenowski, 2009). A participação ativa dos alunos foi visível no processo de elaboração dos esquemas, bem como nos processos de auto e heteroavaliação, que funcionaram como propulsores da aprendizagem.

A autoavaliação permitiu que os alunos tomassem consciência dos seus níveis, identificassem as suas dificuldades e aspetos a melhorar, que são elementos apontados na literatura (Boud, 1995; Boud & Falchikov, 2007) como centrais à aprendizagem. Já a heteroavaliação foi importante para a melhoria da capacidade dos alunos analisarem e emitirem juízos acerca do observado, bem como para aprenderem a lidar com a crítica, isto quando os feedbacks eram menos positivos. Pois, como defendem Black, Harrison, Lee, Marshall e Wiliam (2004), os alunos têm de aprender a aceitar críticas dos colegas para poderem melhorar.

Na procura de dotar os alunos de ferramentas para regularem a sua aprendizagem, as EE seguiram as indicações da literatura (Redelius & Hay, 2012; Sadler, 1998; Wiliam & Thompson, 2007), partilhando com os alunos os critérios de avaliação e os objetivos de aprendizagem (dossiê e instrução). O dossiê continha as informações consideradas relevantes para que, aula a aula, os alunos pudessem regular o processo e alcançar o objetivo final da unidade de ensino (construção do esquema). Este artefacto revelou-se ainda crucial ao alinhamento e coerência entre o currículo, o processo instrucional e a avaliação, que no entendimento de Penney et al. (2009) e MacPhail e Halbert (2010), é a chave para o sucesso do ensino. Esta clareza do

processo tornou mais fácil a atribuição das classificações finais aos grupos, pois os alunos sabiam e percebiam o que tinha sido avaliado, bem como as decisões dos professores, tal como veiculam Kleij et al. (2015).

Chng e Lund (2018) e Wiliam (2011) apontam que a aprendizagem decorrente do ensino organizado sob a égide da AfL vai muito para além da matéria de ensino, o que neste estudo ficou bem evidente nos alunos e nas EE. Todos reconheceram o elevado valor formativo da experiência, transformando os modos de ser aluno e de ser professora.

As EE valorizaram a oportunidade de pôrem em prática uma AfL durante a sua formação, considerando que ficaram melhor preparadas para ensinar e avaliar no futuro, o que corrobora o entendimento de vários autores (Hamodi, López-Pastor, & López-Pastor, 2017; Lorente-Catalán & Kirk, 2013), que defendem o ensino de métodos de avaliação alternativos durante a formação inicial de professores.

Considerações Finais

O uso da AfL revelou-se um processo muito enriquecedor quer para as EE, quer para os alunos.

Os alunos tornaram-se parte ativa do processo de ensino, encontraram prazer e satisfação, além de aprenderem a ouvir os colegas, a serem críticos e a trabalhar em equipa.

As EE consideram que esta experiência as tornou melhores professoras (passaram a atender mais à individualidade de cada aluno) e mudou o modo de serem professoras (passaram a assumir o papel de facilitadoras e os alunos de decisores).

Bibliografia

- Andersson, N. (2014). Assessing dance: A phenomenological study of formative assessment in dance education. *Nordic Journal of Art and Research*, 3(1). doi:10.7577/information.v3i1.936
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education: Principles Policy and Practice*, 18(1), 5–25.
- Biggs, J. (1999). *Teaching for quality learning at university*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2004). Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom. *Phi Delta Kappan*, 86(1), 9-21.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1). doi:10.1080/0969595980050102
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31.
- Borghouts, L. B., Slingerland, M., & Haerens, L. (2017). Assessment quality and practices in secondary PE in the Netherlands. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1-17. doi:10.1080/17408989.2016.1241226
- Boud, D. (1995). *Enhancing Learning through Self Assessment*. London: Kogan Page.
- Boud, D., & Falchikov, N. (2007). *Rethinking Assessment in Higher Education: Learning for the Long Term*. Abingdon: Routledge.
- Broadfoot, P. (1996). *Education, assessment and society*. Buckingham: Open University Press.
- Broadfoot, P. (2017). Time to tame the leviathan? Perspectives and possibilities for a new era in assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 24(3), 415-423. doi:10.1080/0969594X.2017.1336428
- Broadfoot, P., Daugherty, R., Gardner, J., Gipps, C., Harlen, W., James, M., & Stobart, G. (1999). *Assessment for Learning: beyond the black box*. University of Cambridge School of Education.
- Buck, M., Lund, J., Harrison, J., & Cook, C. (2007). *Instructional Strategies for Secondary School Physical Education*. New York, NY: McGraw Hill.
- Chng, L. S., & Lund, J. (2018). Assessment for Learning in Physical Education: The What, Why and How. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 89(8), 29-34. doi:10.1080/07303084.2018.1503119
- DeLuca, C., Klinger, D. A., Searle, M., & Shulha, L. M. (2010). Developing a Curriculum for Assessment Education. *Assessment Matters*, 2, 20–42.
- Falchikov, N. (2005). *Improving Assessment through Student Involvement*. London: RoutledgeFalmer.
- Graham, P. (2005). Classroom-based assessment: Changing knowledge and practice through preservice teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 21, 607–612.
- Hamodi, C., López-Pastor, V. M., & López-Pastor, A. T. (2017). If I experience formative assessment whilst studying at university, will I put it into practice later as a teacher? Formative and shared assessment in Initial Teacher Education (ITE). *European Journal of Teacher Education*, 40(2), 171-190.
- Hay, P., Tinning, R., & Engstrom, C. (2015). Assessment as pedagogy: a consideration of pedagogical work and the preparation of kinesiology professionals. *Physical*

- Education and Sport Pedagogy*, 20(1), 31-44.
doi:10.1080/17408989.2013.788145
- Hensley, L. D. (1997). Alternative assessment for physical education. *JOPERD*, 68(7), 19-24. doi:10.1080/07303084.1997.10604978
- Kleij, F. M. V. d., Vermeulen, J. A., Schildkamp, K., & Eggen, T. J. H. M. (2015). Integrating data-based decision making, Assessment for Learning and diagnostic testing in formative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22(3), 324-343. doi:10.1080/0969594X.2014.999024
- Klenowski, V. (2009). Assessment for learning revisited: An Asia-Pacific perspective. *Assessment in Education: Principles, Policy, and Practice*, 16(3), 263–268.
- Kniffin, K. M., & Baert, H. (2015). Maximizing Learning through Assessment in Middle and High School Physical Education. *JOPERD*, 86(4), 7-16.
- Leirhaug, P. E., & Annerstedt, C. (2016). Assessing with new eyes? Assessment for learning in Norwegian physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(6), 616-631. doi:10.1080/17408989.2015.1095871
- 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. (2013). Alternative democratic assessment in PETE: an action-research study exploring risks, challenges and solutions. *Sport, Education and Society*, 18(1), 77-96. doi:10.1080/13573322.2012.713859
- 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., & Halbert, J. (2010). 'We had to do intelligent thinking during recent PE': students' and teachers' experiences of assessment for learning in post-primary physical education. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(1), 23-39.
- 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
- McCuaig, L., Coore, S., & Hay, P. (2012). Reducing dissonance along health-education fault lines: health-literacy advocacy and the case for efficacious assessment. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 3(1), 3-15. doi:10.1080/18377122.2012.666195
- Melograno, V. J. (2007). Grading and report cards for standards-based physical education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 78(6), 45–53.
- Mertler, C. A. (1998). *Classroom Assessment Practices of Ohio Teachers*. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-Western Educational Research Association, Chicago, IL.
- 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

- Popham, W. J. (2011). Assessment literacy overlooked: A teacher educator's confession. *The Teacher Educator*, 46(4), 265-273. doi:10.1080/08878730.2011.605048
- Redelius, K., & Hay, P. (2009). Defining, acquiring and transacting cultural capital through assessment in physical education. *European Physical Education Review*, 15(3), 275–294. doi:10.1177/1356336X09364719
- Redelius, K., & Hay, P. (2012). Student views on criterion-referenced assessment and grading in Swedish physical education. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 17(2), 211-225. doi:10.1080/17408989.2010.548064
- Rink, J. (2010). *Teaching Physical Education for Learning*. New York, NY: McGraw Hill.
- Sadler, D. R. (1998). Formative Assessment: Revisiting the Territory. *Assessment in Education*, 5(1), 77–84.
- Svennberg, L., Meckbach, J., & Redelius, K. (2014). Exploring PE teachers' 'gut feelings': An attempt to verbalise and discuss teachers' internalised grading criteria. *European Physical Education Review*, 20(2), 199–214.
- Tolgfors, B., & Ohman, M. (2015). The implications of assessment for learning in physical education and health. *European Physical Education Review*, 22(2), 150–166. doi:10.1177/1356336X15595006
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 3-14. doi:10.1016/j.stueduc.2011.03.001
- Wiliam, D. (2018). How can assessment support learning? A response to Wilson and Shepard, Penuel, and Pellegrino. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 0(0), 1-3.
- Wiliam, D., & Thompson, M. (2007). Integrating assessment with learning: what will it take to make it work? In C. A. Dwyer (Ed.), *The future of assessment: Shaping teaching and learning* (pp. 53–82). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- 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
- Zhu, W. (2007). Assessing Kinesiology Students' Learning in Higher Education. *Quest*, 59(1), 124–142.