

AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA – PERSPETIVAS E DESENVOLVIMENTO

Nuno Ferro

INTRODUÇÃO

Face a uma exigência cada vez maior para uma formação integral, eficaz e ajustada às necessidades dos dias de hoje, os sistemas educativos, as escolas e os seus professores, são chamados a intervir com respostas sólidas e inovadoras que garantam uma melhor qualidade de educação dos cidadãos. Neste contexto, a avaliação tem vindo a ser reconhecida como central no processo de ensino e de aprendizagem, assumindo um papel regulador e, simultaneamente, qualificador das aprendizagens e práticas de intervenção.

No âmbito do desenvolvimento curricular, abrangendo a relação entre o currículo e a avaliação, a avaliação tem vivido uma relação dicotómica quanto à sua relevância, oscilando entre a quase ausência nos discursos e concretizações curriculares e a sua consideração como elemento decisivo para resolução de problemas.

Enquanto processo deliberado, sistemático e contextualizado de recolha de informações que permite compreender o que os alunos sabem e são capazes de fazer em cada momento (Fernandes, 2011), a avaliação é um elemento determinante para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. É neste paradigma que situamos esta edição.

Em Portugal, as questões suscitadas por nova matriz curricular, sustentadas por projetos de autonomia e flexibilidade, orientadas para a edificação de um Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, resultam do intuito de alteração do paradigma de gestão do currículo e, conseqüentemente, dos processos avaliativos. Sabemos que das intenções até às concretizações um longo caminho precisa de ser percorrido, tanto no tempo, como nas necessárias alterações organizativas, face a um panorama em que as práticas de avaliação se mantêm envoltas em alguma opacidade e numa uniformização superficial, muitas vezes afastadas de lógicas de trabalho verdadeiramente formativas.

Esta constatação, abrangente para todas as áreas disciplinares, encontra, naturalmente, também respaldo na área da Educação Física (EF). Os desafios com que se depara a qualificação da avaliação em EF não serão diferentes, conceptualmente, de outras áreas disciplinares. No entanto, algumas características específicas da EF merecem atenção diferenciada: por um lado trata-se de uma área que encerra múltiplas disciplinas do universo das atividades físicas desportivas (e não só), o que implica um consistente ecletismo no conhecimento didático dos diferentes conteúdos; por outro, a demonstração do *saber*, através de ações motoras, é apreendida pela observação direta, num processo que nem sempre permite produtos permanentes que possam ser analisados *a posteriori*. Para além disto, e este será talvez o fator mais determinante, esta necessidade de aprofundar o conhecimento em torno de conceitos e práticas avaliativas em EF advém do percurso sócio histórico da disciplina de EF, envolto num conjunto de crenças e preconceitos que obrigam a um trabalho adicional, em prol de uma plena afirmação do seu estatuto avaliativo e classificativo no sistema de ensino.

Este livro persegue este objetivo de aprofundamento. Ainda é longo o caminho para que a Escola, os seus professores e, no nosso caso particular, a EF desenvolvam uma cultura de avaliação que permita responder com eficácia aos desafios da educação (física). A edição deste livro constitui-se como um contributo para que possamos refletir, investigar e, acima de tudo, desenvolver e partilhar práticas de avaliação que permitam melhorar as aprendizagens e promover mais sucesso dos nossos alunos.

DESAFIOS, PERSPETIVAS E DESENVOLVIMENTOS

Perante a escassa investigação existente em Portugal na área da avaliação, facto talvez ainda mais marcante na área da EF, as perspetivas e as evidências internacionais dão-nos sinal de dificuldades, evocando a avaliação como uma das áreas da intervenção docente que ao longo do tempo mais problemas tem levantado à ação dos professores de EF (López-Pastor, Kirk, Lorente-Catalán, MacPhail & Macdonald, 2013).

Na procura de sustentação teórica para a necessária transformação, surgem, na gramática educacional, ideias que procuram aprofundar o conhecimento concetual, indispensável como base para sustentar as práticas avaliativas dos professores. Esta perspetiva assenta na importância de se desenvolver uma *literacia de avaliação* (Stiggins, 1991) no que à EF diz respeito (Hay & Penney, 2009; Dinan-Thompson & Penney, 2015). Este conceito enquadra quatro elementos, que no seu conjunto permitem desenvolver uma ideia de “alfabetização”, determinante para uma abordagem consistente dos processos avaliativos: (a) a compreensão do processo avaliativo, com o que envolve e o que possibilita a melhoria das aprendizagens; (b) a capacidade de aplicar processos avaliativos que promovam o sucesso dos alunos; (c) a interpretação dos dados da avaliação; e (d) um envolvimento crítico com a avaliação questionando processos e resultados (Hay e Penney, 2009). A assunção deste conceito e a integração prática dos seus componentes podem ser muito positivas na ação prática dos professores. Como nos diz Prophan (2009) “*it seems that assessment literacy is a commodity needed by teachers for their own long-term well-being, and for the educational well-being of their students*” (p.11).

Este é um desafio para todos os que estão envolvidos na concretização das finalidades da EF: sermos capazes de analisar as questões da avaliação de forma consciente e construtiva (“*literadamente*”), munindo-nos de conhecimento, de capacidade de ação fundamentada e de uma reflexão partilhada e contextualizada e orientando-nos para processos que assegurem uma *eficácia da avaliação* em que a promoção de aprendizagens seja garantida por alinhamento autêntico, válido e socialmente justo da avaliação, currículo e pedagogia (Hay e Penney, 2009). A evidência de que a cultura de avaliação é mais profunda em escolas cujos professores sempre lidaram e refletiram sobre avaliação (Clímaco, 2005) deve mobilizar-nos a todos para este objetivo.

Um desafio não encerra obrigatoriamente uma necessidade de mudança. Embora existam aspetos que devem ser alterados, acreditamos que em muitos casos, quer práticas existentes, quer alguns dos princípios estruturantes da avaliação em EF, devem ser mantidos e, até, disseminados por outras áreas disciplinares, uma vez que apresentam componentes que poderão ajudar à concretização de ideias avaliativas orientadas para os desafios atuais. Seria um erro deixar que algumas boas práticas de avaliação fossem ar-

rastadas por decisões de professores e/ou estruturas de gestão escolares, para processos uniformes, tradicionalistas, que muitas vezes não respeitam as características do currículo de cada uma das disciplinas, nem tão pouco as necessidades e os objetivos formativos perseguidos pelo sistema.

Recrutando o conjunto de ideias que perpassam todo o livro, sintetizamos e centramo-nos em dois dos muitos desafios e perspetivas que se constituem como elementos indutores de mudança ou de afirmação e que poderão fazer parte de uma ação concertada de professores e do seu coletivo, das escolas e, imprescindivelmente, das escolas de formação de professores de EF: (a) o desafio da efetiva assunção de uma referência curricular comum; (b) o desafio de se assumir uma avaliação efetivamente integrada no desenvolvimento do currículo, ao serviço das aprendizagens e do desenvolvimento dos alunos.

1- A IMPORTÂNCIA DE UMA REFERÊNCIA CURRICULAR

Ter claro um projeto de avaliação para o conjunto dos alunos e cada aluno em particular, em cada escola, impõe o alinhamento das finalidades e princípios que sustentam a proposta curricular. Daqui depende a qualidade dos processos avaliativos. Sabemos que associadas às práticas avaliativas existem múltiplas interpretações e (consequentes) divergências, baseadas tanto em crenças e diferenças conceptuais como na forma como é entendida a mensagem curricular. Estas diferenças resultam numa consequente dificuldade na aferição entre professores no que se refere ao processo avaliativo (Black & Wiliam, 1998, 2009; Fernandes, 2006; Harlen, 2007).

Neste momento, e integrado no processo de reorganização curricular, as Aprendizagens Essenciais constituem-se como a referência curricular vigente. Na EF, estruturadas segundo uma lógica curricular comum do 1.º ao 12.º ano de escolaridade, têm como referência os Programas Nacionais de Educação Física. Não se pode pensar na flexibilização dos currículos das escolas sem ter por referência um denominador comum que no final garanta perfis de formação comuns, e que permita adequados procedimentos de pilotagem e avaliação externa e interna (Roldão, 2018). As Aprendizagens Essenciais definem o conjunto de aprendizagens que devem ser perseguidas numa lógica plurianual, tendo em consideração os objetivos gerais da disciplina. Pretende-se a garantia da articulação vertical do currículo, permitindo a sua consecução de forma aberta, inclusiva, flexível e progressiva, não constringendo as possibilidades de que em cada escola se promovam aprendizagens contextualizadas e por isso mais significativas e equitativas.

Importa conhecer e perceber a importância desta referência curricular, dos seus princípios e das suas finalidades, para assumir decisões quanto à escolha objetiva de conteúdos curriculares (Roldão, 2013, 2017), sendo este passo decisivo para práticas avaliativas coerentes e alinhadas com esse currículo.

A constatação de diferenças na forma como os professores abordavam a avaliação dos alunos e organizavam o objeto de ensino nas suas disciplinas (“*o que quero que os meus alunos aprendam*”), impõe que a clarificação do objeto de avaliação se assuma como um passo decisivo para a objetivação dos processos de avaliação e para a possibilidade de

práticas coerentes entre professores. Esta clarificação, muitas vezes olhada pelos professores como evidente, gera a necessidade de uma reflexão que mobilize concepções prévias, crenças e teorias práticas, fortemente implantadas nas representações dos professores. A “minha ginástica”, “o meu voleibol”, o “eu acho que” sustentam-se em arquétipos mentais (muitas vezes resultantes de experiências pessoais irrepetíveis) que não ajudam uma ideia de concretização curricular comum.

São muitas as evidências que demonstram que as práticas de avaliação têm sido marcadas pelo desalinhamento entre o modo como se avalia o conhecimento e o modo como se processa o desenvolvimento do currículo (Hay, 2006; Chan, Hay & Tinning, 2011; Redelius & Hay, 2012; Georgakis & Wilson, 2012). Se não soubermos o que queremos e para que queremos, dificilmente se conseguirá definir um percurso exequível para as aprendizagens dos alunos. Ter uma ideia clara dos objetivos que são perseguidos, das finalidades que lhes estão associadas, de como se representam na prática – que critérios de avaliação, que indicadores de aprendizagem suscitam – é condição essencial para que possamos orientar um processo avaliativo claro, efetivo e orientador de aprendizagens significativas. Claro para os professores e, acima de tudo, claro para os alunos, para assim conseguir um envolvimento efetivo dos alunos na sua aprendizagem e, por ordem de razão, na sua avaliação.

2 - ASSUMIR UMA AVALIAÇÃO (EFETIVAMENTE) AO SERVIÇO DAS APRENDIZAGENS

Não sendo objetivo desta introdução dissertar sobre as diferentes dimensões da avaliação, formativa e sumativa, amplamente analisadas e ilustradas ao longo deste livro, ou entrar numa discussão estéril sobre os formatos da sua aplicabilidade, não devemos, ainda assim, deixar de analisar algumas das condições que, em nosso entender, concorrem para que os processos avaliativos tenham, efetivamente, um impacto formador.

Os propósitos formativos (e mesmo os sumativos) da avaliação devem ser planeados e implementados de forma a que permitam evidências da aprendizagem contínua dos alunos (Harlen, 2005). Há já algum tempo que a investigação tem vindo a demonstrar que a avaliação, utilizada com o propósito de melhorar a aprendizagem, depende por um lado do alinhamento instrucional, na relação do currículo, da pedagogia e da avaliação (Cohen, 1987; Penney, Brooker, Hay & Gillespie, 2009; O’Sullivan, 2013) e, por outro lado, da qualidade do feedback, do envolvimento efetivo dos alunos na sua aprendizagem, do ajuste do ensino em função das evidências da avaliação e do reconhecimento da influência que a avaliação tem na autoestima e na motivação dos alunos (Black & Wiliam, 2009; Hay, 2006; López-Pastor, 2013; Fernandes, 2006, 2009; Araújo, 2015; Araújo & Diniz, 2015).

Partindo desta formulação e não sendo nosso objetivo aprofundar cada um destes elementos, destacamos alguns que nos parecem críticos para a qualidade de uma avaliação efetivamente formadora.

O ALINHAMENTO INSTRUCIONAL

O alinhamento instrucional implica uma relação entre (a) a clarificação dos objetivos de aprendizagem; (b) o desenvolvimento de tarefas que ajudem os alunos a atingir esses

objetivos; (c) o desenho de tarefas de avaliação que permitam que os alunos demonstrem a apropriação dos objetivos (Chan, Hay & Tinning, 2011; MacPhail, Tannehill & Karp, 2013). Esta ideia implica que deixemos de considerar um alinhamento numa perspetiva linear (sequencial no tempo), e que o entendamos numa perspetiva integrada em que as decisões em torno das tarefas, dos objetivos de aprendizagem e da avaliação são definidas em simultâneo.



Figura 1 – Perspetiva linear versus perspetiva integrada (alinhamento instrucional).

Se a clarificação dos objetivos de aprendizagem é essencial, a definição e seleção estratégica de tarefas de aprendizagem e de avaliação constituem-se como elementos decisivos para a qualidade da avaliação.

“As tarefas são a pedra de toque de um desenvolvimento do currículo em que alunos e professores estão ativos, sendo através delas que se aprende, ensina, avalia e regula a atividade que deve ocorrer nas salas de aula. A seleção de tarefas é exigente e indispensável para diferenciar o ensino, para que os alunos aprendam com significado (isto é, com compreensão e profundamente) e para que a avaliação esteja plenamente integrada no processo educativo e formativo” (Fernandes, 2011, p. 96).

Conseguir definir tarefas de aprendizagem e de avaliação que promovam o que quer que se aprenda e que avaliem o resultado desse desempenho são questões críticas para o processo ensino aprendizagem e para o apoio dos alunos na procura e alcance do sucesso em EF.

A QUALIDADE DO *FEEDBACK* E O ENVOLVIMENTO DOS ALUNOS NA SUA APRENDIZAGEM

Encontra-se sobejamente comprovada a importância do *feedback* para a qualidade das aprendizagens, enquanto elemento regulador da avaliação (Hattie & Timperley, 2007; Hattie, 2012; Araújo, 2015). A sua eficácia depende da sua relação com o objeto de ensino e, para além dos tipos de que se pode revestir, da sua frequência. Contudo, confundir o *feedback* com a avaliação formativa é um erro, uma vez que a avaliação formativa não se esgota neste, embora o *feedback* seja um elemento central para a avaliação formativa.

O envolvimento dos alunos nos processos avaliativos tem um impacto estruturante na melhoria das suas aprendizagens e no desenvolvimento da capacidade de autonomia e de autorregulação (entre outras) (Redelius & Hay, 2012, López-Pastor, 2017). No entanto, existem também evidências que demonstram que os alunos parecem estar pouco informados sobre os objetivos perseguidos nas aulas de EF e em que se baseia a avaliação a que são sujeitos (Redelius & Hay, 2012; Borghouts, Slingerland & Haerens, 2017). Partilhar com os alunos os objetivos a perseguir, explicitar as tarefas e os critérios valorizadores

dos desempenhos, fomentar processos de efetiva autorregulação (uma autoavaliação regular e não apenas sistemas de autoclassificação no final de cada período, redutores e mesmo contraproducentes em relação ao impacto da autorregulação) constituem-se exemplos de uma prática que importa desenvolver.

A RECOLHA DAS EVIDÊNCIAS DA AVALIAÇÃO

Nesta sequência, salientamos ainda o impacto que a recolha de dados avaliativos, num trabalho individual e/ou coletivo, pode ter no desempenho dos alunos e nos processos de ensino dos professores (Harlen, 2007).

Sendo parte integrante do processo de avaliação formativa, é essencial assumirmos uma prática regular e contínua de recolha de evidências do desempenho dos alunos. A definição de objetivos e indicadores claros, que permitam uma análise o mais esclarecida possível sobre a qualidade do desempenho, com dispositivos de registo simples e exequíveis, que captem o que é crítico em cada objetivo de aprendizagem na sua relação com as tarefas propostas, são elementos que deveremos promover e cuidar. A interpretação e discussão (individual e coletiva) desses dados recolhidos afiguram-se como fundamentos das decisões avaliativas.

Os sistemas de recolha de dados coletivamente organizados, onde se incluem provas de aferição (ou globais) ao nível de escola (Comédias, 2005, 2012), constituem-se também como uma importante fonte informacional para a eficácia das aprendizagens, para a melhoria do currículo, para a ação do professor e para a melhoria das aprendizagens dos alunos. Neste âmbito, as Provas de Aferição para os 2.º, 5.º e 8.º anos devem ser entendidas como uma conquista importante da EF, não só pelo impacto sistémico que tiveram nos diferentes níveis do sistema de ensino e nos seus diversos atores – políticos, professores de EF, professores de outras disciplinas, pais e alunos –, mas pela possibilidade de termos leituras globais e contextualizadas do que poderá ser o panorama nacional das aprendizagens em EF.

A DEFINIÇÃO DE CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO FORMADORES

Muito do estigma negativo que a avaliação transporta tem a ver com a confusão entre avaliar e classificar. “(...) *avaliar não é classificar, ainda que nos possa ajudar a fazê-lo com rigor, com sentido ético e com justiça.*” (Fernandes, 2011, p. 86). Esta diferenciação tem consequências na terminologia adotada nas escolas, sendo importante a diferenciação de critérios de avaliação e de critérios de classificação.

A redução de uma ideia de avaliação a uma prática focada em obter um resultado sumativo, através da média e/ou ponderação das classificações obtidas em diferentes instrumentos, que incidiram, por sua vez, sobre níveis muito diversos de complexidade de operações (ou domínios) (Roldão & Ferro, 2012) e centrada numa lógica normativa de hierarquizar e selecionar alunos, que não permitem verificar o que os alunos efetivamente aprendem (Fernandes, 2009; Harlen, 2007), emerge como recurso generalizado, uniformizador e independente das características do currículo das disciplinas, com eficácia pedagógica fortemente questionável.

Os critérios de avaliação permitem a emissão de um juízo de valor sobre as aprendizagens dos alunos, em coerência com os objetivos de aprendizagem perseguidos (Brookhart, 2001) e referem-se à possibilidade de, face aos diferentes desempenhos dos alunos, verificar se um determinado objetivo foi atingido ou não. Os critérios de classificação definem a forma como o conjunto de elementos recolhidos se reflete numa classificação dos alunos, baseado num sistema que seja fiável e válido (Annerstedt & Larsson, 2010; Dinan-Thompson & Penney, 2015).

A disciplina de EF será a única que, na sua proposta curricular, apresenta um sistema de avaliação e de classificação dos alunos. Importa que nos detenhamos e consigamos perceber a importância deste facto numa perspetiva de desenvolvimento curricular e na possibilidade de harmonização das aprendizagens, sendo que temos à nossa disposição um constructo avaliativo verdadeiramente formativo, na forma como orienta tanto o desenvolvimento da avaliação das aprendizagens, como da sua classificação.

MÚLTIPLOS DESAFIOS - VÁRIOS CONTRIBUTOS

Este livro surge no contexto deste quadro de múltiplos desafios.

Pretende-se, com ele, contribuir para o aprofundamento de conceções e para a sustentação de práticas mais eficazes e fidelizadas a uma ideia de qualidade e de eficácia da avaliação. Ao longo da sua leitura podemos encontrar quadros de referência importantes para esta reflexão, a partir do olhar de autores oriundos de diferentes contextos, nacionais e internacionais.

Entre uma análise concetual e a procura de linhas de orientação que possam apoiar a operacionalização das práticas, este livro apresenta visões que se intercetam na procura da conjugação de um referencial teórico (vasto e atual) com estratégias de ação concretas.

Vítor López-Pastor traz-nos uma resenha de trabalhos de investigação, sustentando a importância da avaliação formativa e participada¹ e da avaliação autêntica em EF. Fundamentado por um profundo trabalho de investigação em contexto, em escolas e com professores, realizado com os diversos níveis educativos da EF em Espanha, apresenta-nos as vantagens dos processos de avaliação formativa e participada para a melhoria dos processos de aprendizagem, na melhoria da competência dos professores na promoção do sucesso educativo. Estendendo esta análise ao ensino superior, no que se refere à formação de professores de EF, demonstra a importância da adoção de práticas formativas e participadas neste nível de ensino, como berço das possibilidades de adoção futura dessas práticas, na sua ação profissional.

Lars Borghouts, que esteve recentemente entre nós numa conferência sobre este tema, Menno Sinngerland e Leens Haerens, apresentam um estudo extensivo, realizado na Holanda, em torno da qualidade da avaliação. Se bem que não possamos extrapolar os dados para a realidade portuguesa, quer o enquadramento teórico que sustenta todo o estudo, quer a metodologia e os resultados obtidos, dão-nos pistas para estudos similares entre nós. As conclusões obtidas, bem como as implicações que daí resultam para o

¹ Surgindo também na literatura como “avaliação coparticipada”.

trabalho das escolas e dos professores, são indicadores que poderão ilustrar algumas das linhas de transformação que importa seguirmos.

O coletivo Paula Batista, Amândio Graça e André Moura traz até nós dois artigos que se diferenciam e complementam em torno de estratégias de avaliação que potenciem as aprendizagens. No artigo encabeçado por Amândio Graça, enunciam-se objetivos e propósitos da avaliação, que se consubstanciam na apresentação de um conjunto de “estratégias-chave” organizadoras da ação de três atores do processo ensino e aprendizagem – professores, aluno e colegas.

Partindo do conceito de “avaliação para a aprendizagem”, Paula Batista e os seus colegas abordam a necessidade e a importância da reconfiguração de conceitos e práticas ligadas com a avaliação. A assunção da necessidade de criação de uma ligação entre aquilo que o professor ensina e o que aluno efetivamente aprende é o móbil para a apresentação de exemplos de estratégias que apoiem os alunos na sua aprendizagem, sempre acompanhadas de um sólido e atualizado enquadramento teórico.

Numa análise aprofundada, fundamentada e com uma importante dimensão prática, João Comédias apresenta-nos a sistematização de processos de recolha de informações, analisando a validade e a importância das provas de aferição definidas ao nível da escola e ao nível do Ministério da Educação, para a melhoria das aprendizagens dos alunos e do currículo. Destaca a importância que estas provas podem ter para que escolas e professores compreendam e valorizem a avaliação, permitindo desenvolver um conhecimento em seu torno, com um contributo positivo para a sua eficácia e qualidade.

Paulo Nobre traz-nos uma análise sobre a importância do envolvimento dos alunos nos processos associados à avaliação das aprendizagens. Descrivendo os diversos elementos que sustentam o conceito de “avaliação coparticipada”², procura sistematizar os benefícios que esta prática pode transportar para as possibilidades de apropriação das aprendizagens, bem como no importante contributo que pode ter para os aspetos motivacionais dos alunos, com todas as implicações que estes têm na forma como se aprende.

João Costa lidera um coletivo de autores que nos traz o conceito de “avaliação coletiva”. Partindo de uma base teórica e empírica que sustenta a aprendizagem coletiva e as comunidades de prática, propõe-se um conceito que abarca pressupostos conceituais e práticos de diferentes dimensões e aplicações do trabalho colaborativo entre professores. Explorando as evidências entre o trabalho colaborativo, o desenvolvimento profissional e a aprendizagem dos alunos, a definição do conceito, suportada por um conjunto de princípios interdependentes, concretiza-se em etapas operacionais cuja análise e apropriação por parte dos professores se podem constituir como um ponto de partida mais profícuo para o trabalho coletivo, neste caso, em torno das aprendizagens dos alunos.

Finalmente Nuno Ferro, Ana Quitério e Carlos Neto, no contexto de um aparente vazio que representa a investigação e literatura em torno da avaliação das aprendizagens no 1.º Ciclo do Ensino Básico, apresentam uma sistematização de condições e características que visam estimular a reflexão em torno da avaliação neste nível de ensino. Partindo

² Surgindo também na literatura como “avaliação participada”.

do enquadramento da legitimação e pertinência da EF, são-nos apresentadas algumas linhas de desenvolvimento cuja aplicabilidade está muito dependente das condições de efetivação da EF neste nível de ensino.

No seu conjunto, este livro pretende ser um contributo para a literacia da avaliação ou cultura de avaliação de todos nós. No fundo, visa um contributo para o muito que há a fazer para a melhoria das práticas de avaliação nas escolas. Cremos que a sua leitura pode contribuir para o aprofundamento das condições pedagógicas, para que todos os alunos usufruam dos benefícios das aprendizagens (efetivas) em EF, num caminho que nos apresenta desafios e, naturalmente, nos abre possibilidades de desenvolvimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Annerstedt, C., & Larsson, S. (2010). I have my own picture of what the demands are: Grading in Swedish PEH - problems of validity, comparability and fairness. *European Physical Education Review*, 16 (2), 97–115.
- Araújo, F. (2015). *A Avaliação Formativa e o seu impacto na melhoria da aprendizagem*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Motricidade Humana – Universidade de Lisboa. Lisboa
- Araújo, F. & Diniz, J. (2015). Hoje, de que falamos quando falamos em avaliação formativa? *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 39, 41-52.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, (5)1, 7-74.
- Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 5–31.
- Borghouts, L., Slingerland, M., Haerens, L. (2017). Assessment Quality and Practices in Secondary PE in the Netherlands. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(5), 473-489.
- Brookhart, S. M. (2001). Successful students' formative and summative use of assessment information. *Assessment in Education*, 8, 153–169.
- Chan, K., Hay, P., & Tinning, R. (2011). Understanding the pedagogic discourse of assessment in physical education. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 2(1), 3-18.
- Cohen, A. (1987). Instructional Alignment: Searching for a Magic Bullet. *Educational Researcher*, 16(8), 16-20.
- Comédias, J. (2005). Provas de avaliação aferida em Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (30-31), 177-196.
- Comédias, J. (2012). *A Avaliação Autêntica em Educação Física – O Problema dos Jogos Desportivos Coletivos*. Tese Doutoramento apresentada ao Instituto de Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa: ULHT.
- Dinan-Thompson, M. & Penney, D. (2015). Assessment literacy in primary physical education. *European Physical Education Review*, 21(4), 485-503.
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 21-50.
- Fernandes, D. (2009). *Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas*. São Paulo: Unesp.
- Fernandes, D. (2011). Avaliar para melhorar as aprendizagens: Análise e discussão de algumas questões essenciais. In I. Fialho e H. Salgueiro (Eds.), *Turma Mais e sucesso escolar: Contributos teóricos e práticos*. (pp. 81-107). Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.
- Georgakis, S., & Wilson, R. (2012). Australian Physical Education and School Sport: An Exploration into Contemporary Assessment. *Asian Journal of Exercise & Sports Science*, 9(1), 37-52.
- Harlen, W. (2005). Teachers' summative practices and assessment for learning – tensions and synergies. *The Curriculum Journal*. (1)2, 207-223.
- Harlen, L. (2007) Criteria for evaluating systems for student assessment. *Studies in Educational Evaluation*, 33(1), 15-28
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning – A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Hay, P. (2006). Assessment for Learning in Physical Education. In D. Kirk, D. Macdonald, & M. O'Sullivan (Eds.), *The Handbook of Physical Education* (pp. 312-325). London: Sage.
- Hay, P., & D. Penney (2009). Proposing conditions for assessment efficacy in physical education. *European Physical Education Review*, 15(3), 389-405.
- López-Pastor, V. M. (2017) Evaluación formativa y compartida: evaluar para Aprender y la implicación del alumnado en los procesos de evaluación. En V. López y A. Pérez (coords.) (2017). *Evaluación formativa y compartida en Educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. León: Universidad de León.
- López-Pastor, V., 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.

- MacPhail, A., Tannehill, D., & Karp, G. G. (2013). Preparing physical education preservice teachers to design instructionally aligned lessons through constructivist pedagogical practices. *Teaching and Teacher Education*, 33, 100-112.
- Mary O'Sullivan (2013). New directions, new questions: relationships between curriculum, pedagogy, and assessment in physical education. *Sport, Education and Society*, 18(1), 1-5.
- 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): 421-42.
- Popham, W. (2009). Assessment literacy for teachers: Faddish or fundamental? *Theory Into Practice*, 48, 4-11.
- Redelius, K., & Hay, P. J. (2012). Student views on criterion-referenced assessment and grading in Swedish physical education. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 17(2), 211-225.
- Roldão, M.C. (2013). Desenvolvimento do currículo e a melhoria de processos e resultados. In: Machado, J. & Alves, J. (orgs.). *Melhorar a Escola – Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas*, pp. 131-140. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia.
- Roldão, M.C. (2017). Formação de professores e desenvolvimento profissional/Teacher education and professional development. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 22(2), 191-202
- Roldão, M.C., & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular – Para a autonomia de escolas e professores*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, Direção-Geral da Educação.
- Roldão, M. & Ferro, N. (2015). O que é avaliar? Reconstrução de práticas e concepções de avaliação. *Estudos em avaliação educacional*, 26, 570-594.
- Stiggins, R. J. (1991). Assessment literacy. *Phi Delta Kappan*, 72(7), 534-539.