

Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB), Provas de Aferição e Pais: percepções globais

RESUMO

As Provas de Aferição em Educação Física (PAEF) integram um processo de avaliação externa dos alunos e do currículo da Educação Física (EF) na escola do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB) em Portugal. Assim, a opinião dos pais e encarregados de educação (PEE) sobre as PAEF pode ser um fator relevante. Analisaram-se as percepções globais de 127 PEE dos alunos do 2º ano de escolaridade, recolhidas através de um questionário, com os dados tratados através de análise de conteúdo (categorias emergentes) e estatística. Os resultados evidenciaram que os PEE têm uma dispersão de percepções sobre as PAEF, que vão desde uma posição contrária e negativa até à sua apreciação positiva e fundamentada. Identificam também que estas podem ter um impacto futuro expressivo, monitorização da aprendizagem, do currículo e papel de avaliação formativa. Há necessidade de ampliar o conhecimento sobre a natureza e objetivos das PAEF e sua influência na valorização da área de EF na escola do 1º CEB.

PALAVRAS-CHAVE: Percepções; Pais; Provas de aferição; Educação física

Rui Neves

Doutor em Didática
Universidade de Aveiro, Departamento de
Educação e Psicologia/Centro de Investigação
em Didática e Tecnologia na Formação de
Formadores, Aveiro, Portugal
rneves@ua.pt
<https://orcid.org/0000-0002-3285-7733>

Diana Morato de Almeida

Licenciatura em Educação Básica
Universidade de Aveiro, Departamento de
Educação e Psicologia, Aveiro, Portugal
diana.morato@ua.pt
<https://orcid.org/0000-0002-5302-7974>

Arminda de Jesus Capela

Universidade de Aveiro, Departamento de
Educação e Psicologia, Aveiro, Portugal
armindaj@live.ua.pt
<https://orcid.org/0009-0002-8302-929X>

Physical Education in the elementary school, assessment tests and parentes: global perceptions

ABSTRACT

The Assessment Tests in Physical Education (ATPE) are part of an external assessment process of students and the Physical Education (PE) curriculum in the Elementary School (ES) in Portugal. Thus, the opinion of parents and guardians (PG) about the ATPE can be a relevant factor. The global perceptions of 127 PEE of 2nd year students were analyzed, collected through a questionnaire, with the data processed through content analysis (emerging categories) and statistics. The results showed that the PG have a dispersion of perceptions about the ATPE, ranging from a contrary and negative position to a positive and reasoned assessment. They also identify that these can have a significant future impact, monitoring learning, the curriculum and the role of formative assessment. There is a need to expand knowledge about the nature and objectives of ATPE and its influence on valuing the PE area in the ES

KEYWORDS: Perceptions; Parents; Benchmarking tests; Physical education

Las pruebas de evaluación en Educación Física en educación primaria: la opinión de los padres y tutores

RESUMEN

Las Pruebas de Evaluación en Educación Física (PAEF) forman parte de un proceso de evaluación externa de los alumnos y del currículo de Educación Física (EF) en Escuela Primaria en Portugal. Así, la opinión de los padres y tutores (PT) sobre el PAEF puede ser un factor relevante. Se analizaron las percepciones globales de 127 PT de alumnos de 2º año, recogidas a través de un cuestionario, siendo los datos procesados mediante análisis de contenido (categorías emergentes) y estadística. Los resultados mostraron que los PT tienen una dispersión de percepciones sobre el PAEF, que van desde una posición contraria y negativa hasta una valoración positiva y razonada. También identifican que estos pueden tener un impacto futuro significativo, monitoreando el aprendizaje, el currículo y el rol de la evaluación formativa. Existe la necesidad de ampliar el conocimiento sobre la naturaleza y objetivos del PAEF y su influencia en la valoración del área de EF en la Escuela Primaria.

PALABRAS-CLAVE: Percepciones; Padres; Pruebas comparativas; Educación física

INTRODUÇÃO

Na busca da qualidade educativa as avaliações externas emergem como pertinentes instrumentos de recolha de dados. No caso de Portugal o Ministério da Educação (ME) (2016, p. 1115) justificou as Provas de Aferição (PA) com os seguintes objetivos:

“a) Acompanhar o desenvolvimento do currículo, nas diferentes áreas, providenciando informação regular ao sistema educativo; b) Fornecer informações detalhadas acerca do desempenho dos alunos à escola, aos professores, aos encarregados de educação e aos próprios alunos; c) Potenciar uma intervenção pedagógica atempada, dirigida às dificuldades identificadas para cada aluno”. Em linha com esta ideia “torna-se também necessário harmonizar os ajustes realizados no currículo com os objetivos da avaliação, nomeadamente, no sentido da melhoria da qualidade do ensino através da aferição do grau de cumprimento das metas curriculares e tendo sempre presente a superação das dificuldades de aprendizagem dos alunos” (ME, p. 27380 (3), 2015).

Estas PA são entendidas como um *“novo regime de avaliação, enriquecido com os dados devolvidos às escolas e aos alunos com o processo de aferição, tornando -se assim potenciador de novas medidas de promoção de sucesso educativo”* (ME, 2016) através do envolvimento de alunos, professores, responsáveis de Agrupamentos de Escola e famílias.

As PA têm algum tempo em Portugal, mas na área da Educação Física e no 2º ano de escolaridade (crianças de 7/8 anos de idade) foram uma novidade, que envolveram em 2022 cerca de 81 mil alunos. (IAVE, 2022). Na Europa não temos conhecimento da realização de provas semelhantes, focadas no domínio de habilidades motoras e de âmbito nacional. Estas são algumas das razões para a dificuldade em identificar literatura focada nesta temática. No entanto, conforme referem Scheuer et al. (2019), vários testes e provas têm vindo a ser utilizados para avaliação das habilidades motoras dos alunos deste escalão etário (ex: MOBAK, Test of Gross Motor Development, KTK, Eurofit, BOTMP-2) ainda que em estudos restritos.

Num recente estudo intitulado PAR - Projeto de Acompanhamento de Escolas na Análise e Utilização dos Relatórios da Avaliação Externa da responsabilidade do IAVE (2021, p. 17) acerca da forma como as PA são utilizadas nas escolas refere-se que

“Vários professores referem, porém, a ausência de muitos encarregados de educação nas reuniões, especialmente quando conjuntas, o que dificulta o processo de análise dos RIPA. Alegam alguns professores que os mais interessados são os encarregados de educação do 1.º ciclo e que muitos, nos 2.º e 3.º ciclos, não revelam interesse e não vão à escola receber os RIPA dos seus educandos.”

Ainda no mesmo estudo (IAVE, 2021) salienta-se a diferença da perspetiva entre ciclos de escolaridade sobre as PA quando se diz que as provas são muito valorizadas por alunos e encarregados de educação:

“Os alunos do 1.º e 2.º ciclos vieram fazer as provas todos contentes, com a sua melhor roupa, sentiram-se superimportantes com o cartão de cidadão,

as meninas todas de saia e fita no cabelo. Acharam que iam fazer uma coisa muito importante para a escola”. (IAVE, 2021, p 23)

A utilização que é realizada dos Relatórios Individuais das Provas de Aferição (RIPA) é maior e mais valorizada no 1.º ciclo, em virtude de o professor ter uma só turma e mais tempo de aula para trabalhar a informação com os alunos (IAVE, 2021). Os próprios professores salientam que *“no 1.º ciclo, o RIPA é um instrumento muito válido. Pode ser analisado para saber onde os alunos erram mais e adquirir um papel preventivo; belíssimo instrumento”*, (IAVE, 2021, p. 27) podendo inferir-se daqui as suas potencialidades de partilha de informação com os pais e encarregados de educação (PEE). Neste contexto da escola do 1º CEB há claras diferenças na proximidade dos PEE em relação à escola e ao papel formativo da avaliação no contexto da aprendizagem dos seus educandos, pois

“No 1.º ciclo, por sua vez, os encarregados de educação são mais recetivos à avaliação descritiva por estarem mais habituados a recebê-la. Além disso, tendo os professores titulares um melhor conhecimento dos alunos e uma relação mais próxima com os encarregados de educação, conseguem fazer com estes últimos uma análise mais detalhada do relatório (RIPA) e sugerir, com maior facilidade, medidas de intervenção“ (IAVE, 2021, p. 32)

As próprias valorizações das PA pelos alunos parecem estar muito associadas à forma como estas o são por professores e PEE, pois como é referido pelo IAVE (2021) *“a valorização das provas de aferição e do RIPA depende também do trabalho desenvolvido com os professores, em sala de aula, e com os encarregados de educação, em casa”* (IAVE, 2021, p.39). De uma forma muito clara é identificado que as PA têm uma crescente valorização por parte dos alunos através da mútua influência dos professores e da família (IAVE, 2021). Esta perspetiva contrasta com a identificada por Silva et al. (2018) relativamente à perceção pouco positiva dos professores em 2017.

Por outro lado, o envolvimento dos PEE em todo o processo tem, um impacto positivo na valorização das PA e do RIPA pelos alunos, potenciando um trabalho continuado e um maior empenho na superação das dificuldades. A importância e papel dos RIPA parecem beneficiar da especificidade da escola do 1º CEB, pois como é referido *“a estrutura curricular, a monodocência, a maior estabilidade e continuidade pedagógica dos professores com as turmas, por um lado, e a maior proximidade e colaboração com os encarregados de educação, por outro, parecem contribuir para uma maior valorização dos relatórios”* (IAVE, 2021, p 65). Podendo daqui inferir-se como o conteúdo e os resultados dos alunos nas PA podem ser partilhados e pedagogicamente valorizados na relação Escola-Família. Uma relação que se fortalece quando se alicerça em informações de cada aluno, das suas aprendizagens, dos seus sucessos e insucessos, bem como da cooperação necessária para conseguir os melhores desempenhos por parte de cada um. Muitos professores e PEE salientaram com agrado a introdução destas provas nas áreas de Expressões Artísticas e de EF, considerando que contribuíram para a valorização destas áreas, identificando pontos fracos de natureza logística, bem como permitiram sinalizar a insuficiente formação profissional de alguns professores titulares para as lecionar (IAVE, 2021).

No caso da área de EF, Quitério et al. (2017) relevam a diferença entre os alunos ao nível de géneros e a necessidade de desenvolver estratégias tendo isso em consideração. Sugerem ainda que a adequada avaliação de competências motoras podem fornecer informação relevante para a intervenção do professor nas suas aulas. Chróinín & Cosgrave (2013) referem que a utilização de estratégias de avaliação são uma experiência positiva para professores e alunos, permitindo tornar mais focada e explícita o reconhecimento da aprendizagem. Para Silva et al. (2019) num estudo de

natureza qualitativa os professores parecem não valorizar muito positivamente a realização das Provas de Aferição em Educação Física (PAEF) dispersando as suas opiniões e revelando pouca coesão concetual sobre esta área curricular.

No quadro da avaliação de um programa de saúde incluindo atividade física e nutrição, Fairclough et al. (2013) consideraram que as intervenções com mais eficácia são as combinadas, incluindo as que a escola promove e que contam com o envolvimento dos PEE. A participação das famílias é considerada fundamental para atingir sucesso. López Alonzo et al. (2019) evidenciam positivamente que os PEE consideram a EF fundamental para que os seus filhos adotem um estilo de vida ativo e saudável ao longo da vida. Em linha com esta visão, López Pastor et al. (2016) sustentam que se consegue uma melhor a relação escola-família quando esta conhece melhor a área de EF de forma a ter e ampliar o respeito e valorização positiva da disciplina.

Numa perspetiva mais forte do papel dos PEE, Sheehy (2011) em relação à EF refere que estes podem influenciar comportamentos e atitudes quer dos filhos, quer de outros pais, quer dos órgãos de gestão, quer ainda dos agentes políticos.

Ao contrário do que muitos consideram, as PAEF têm para professores e PEE um papel positivo, já que identificam com agrado a sua introdução, pois consideram que contribuem para uma valorização destas áreas, permitindo identificar pontos fracos de natureza logística e sinalizar a insuficiente formação profissional de alguns professores titulares para as lecionar. (IAVE, 2021). Neste âmbito importa ainda referir a opinião de Neves (2018, p. 40) quando referia que as

“Provas de Aferição em EF realizadas aos alunos do 2º ano de escolaridade constituem-se como uma forma de monitorização do trabalho das escolas nesta área obrigatória do currículo. Estas provas quando foram anunciadas provocaram as mais distintas interpretações (“Como é que vão avaliar as crianças?”; “As crianças só têm 7 anos não deveriam ser avaliadas”; “Olha agora, vão avaliar cambalhotas!?”), etc). Apesar de todas as opiniões divergentes, relativamente à sua pertinência consideramos que foram uma forma de “virar a página” sobre um tempo em que apenas duas áreas do currículo tinham atenção. Estas provas são assumidas como de carácter diagnóstico e formativo e vinculadas a uma lógica de avaliação qualitativa”.

É neste sentido que se justifica neste momento, estudos como este com o objetivo de conhecer as perceções dos PEE sobre a visão global das PAEF realizadas no 2º ano de escolaridade do ensino básico.

METODOLOGIA

O presente estudo de natureza qualitativa, centra-se nas perceções dos PEE acerca das PAEF, tendo sido realizado em 2022 após as referidas PAEF. Os seus objetivos centrados nas opiniões dos PEE, são caraterizar a sua perceção global acerca das PAEF.

Grupo de estudo

O nosso grupo de estudo inquirido por questionário online, foi constituído por um total de 127 PEE, através de contactos com várias escolas da rede pública, onde identificamos 88 respostas do género feminino (69,29%), 38 masculinas (29,92%) e 1 não resposta (0,79%). As idades estão compreendidas entre os 23 e os 56 anos. O conjunto de PEE que responderam apresentavam uma

média de anos de idade de $40,9 \pm 10,37$, distribuindo-se de acordo com a informação constante da tabela 1. A grande maioria dos inquiridos são residentes na área metropolitana do Porto ainda que haja uma distribuição diferenciada, tendo integrado o grupo de estudo PEE que tinham filhos a frequentar o 2º ano de escolaridade

Grupo etário	Ni	%
Até 30 anos	4	3,2%
De 31 a 40 anos	37	29,1%
De 41 a 50	42	33,1%
De 51 a 60	2	1,6%
NR	42	33%
	127	100%

Tabela 1 – Caraterização etária dos PEE

Instrumento de recolha de dados

Para a recolha de dados foi elaborado um questionário online adaptado a partir do já utilizado num estudo similar desenvolvido junto de professores do 1º CEB (SILVA et al., 2019) objeto de validação na altura. O conteúdo do questionário para além do conjunto de indicadores que caraterizam o grupo de estudo (identificação do género, idade) tinha questões relativas à perceção dos PEE inclui várias questões, importando destacar neste artigo aquela que é o seu foco (Questão 6) e que incidia sobre: Q6) *Qual a sua opinião global acerca da realização das Provas de Aferição em Educação Física no 2º ano de escolaridade?* A estrutura do questionário subdividia-se em questões de escolha múltipla e de resposta aberta.

Tratamento dos dados

Os dados recolhidos neste estudo foram objeto de tratamento estatístico (questões fechadas) e análise interpretativa de conteúdo (BARDIN, 2016) nas questões abertas. Quanto à questão da perceção global das PAEF foram consideradas categorias de análise construídas a partir da sua emergência do “*corpus*” dos dados e do confronto com outros estudos (SILVA et al., 2018, SILVA et al., 2019):

- i) **Categoria Avaliação em Geral** - a que foram associadas todas as referências dos objetivos das PAEF a dimensões da avaliação de natureza geral e pouco específica;
- ii) **Categoria Monitorização do Currículo** - a que foram associadas todas as referências dos objetivos das PAEF a dimensões que implicavam ou se relacionavam com o currículo;
- iii) **Categoria Monitorização da Aprendizagem dos Alunos** - a que foram associadas todas as referências dos objetivos das PAEF a dimensões relacionados ao processo ensino/aprendizagem, aos alunos, sua avaliação e evolução;
- iv) **Categoria Impacte Futuro** - a que foram associadas todas as referências dos objetivos das PAEF a dimensões relacionados com o seu impacte, efeito ou implicação no futuro;

- v) **Categoria Enfoque Negativo** - a que foram associadas todas as referências dos objetivos das PAEF a dimensões relacionados com opiniões, juízos ou valorizações negativas destas;
- vi) **Categoria Fator Idade dos Alunos** - a que foram associadas as respostas onde os PEE referem a questão da idade das crianças;
- vii) **Categoria Condições e Recursos Materiais** - a que foram associadas as respostas onde os PEE se referiram às condições dos espaços e materiais destinados à prática da EF. Tomou-se a decisão de proceder à organização dos dados em função de uma melhor leitura e análise;
- viii) **Categoria Outra** - a que foram associadas todas as referências dos objetivos das PAEF não associadas a outras categorias;
- ix) **Categoria Não Resposta** - a que foram associadas todas as ausências de resposta.

RESULTADOS – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos apresentam-se em função do conteúdo das questões colocadas aos PEE, conjugando dimensões quantitativas com qualitativas, numa necessária complementaridade.

Perceção Global da realização das PAEF

Do conjunto de respostas acerca da perceção global dos PEE sobre a realização das PAEF, destaca-se a questão do impacte futuro, mas com pouca discrepância para os tópicos que a seguem. Os resultados da análise quantitativa do conjunto de categorias (Tabela 2) indicam que os PEE relevam a **Categoria Impacte Futuro** (30 – 23.6%). Parece haver uma visão de que as PAEF podem ter influência na valorização futura da área de EF, da importância do exercício na vida futura dos alunos ou até nas suas futuras aprendizagens, tal como no estudo do IAVE (2021) e própria perspectiva de Sheehy (2011) ao assumir como a perceção dos PEE pode ter impacte. Nesta visão acerca das implicações futuras há uma diversidade de focos, mas sempre como pano de fundo, aquilo que podem ser condições para a adoção de estilos de vida mais ativos (LÓPEZ ALONZO et al. 2019). Parece haver uma perceção do papel que as PAEF, podem ter como estímulo a opções futuras pelos alunos, assumindo que aquilo que se possa fazer agora terá necessariamente repercussões futuras. Estas referências surgem quase sempre associadas a uma vinculação à prática qualificada das AFD, como “*É uma forma de não descuidarem o exercício físico. E incentivar ao exercício.*” (Q16).

A segunda categoria mais identificada, **Outra** (28 – 22,1%) inclui um leque muito diverso de questões, talvez indiciador da clara dispersão de opiniões e da necessidade de divulgar os objetivos deste tipo de PA neste momento do ciclo escolar, surgindo referências como “*Não tenho muito conhecimento sobre este tema*” (Q7) ou mesmo “*Sem opinião.*” (Q102). Mesmo referências focadas em dimensões restritas como “*A minha filha sente-se feliz e fica assim cada vez que faz as mesmas.*” (Q18). A prática muito recente da realização das PAEF (desde 2017) pode ajudar a fundamentar algumas destas posições de vários PEE.

A **Categoria Enfoque Mais Negativo** (22 – 17.3%) tem alguma expressão global. Por outro lado, nesta categoria, os PEE para além de referirem o seu juízo de valor negativo acerca das PAEF, fazem-no muitas vezes de forma muito assertiva e quase acintosa, como quando respondem “*Acho que não são adequadas nem são feitas da forma mais apropriada*” (Q4) ou mesmo quando parece estar subjacente uma certa hierarquia curricular ao referir-se “*Acho que deveriam dar prioridade a*

disciplinas mais importantes.” (Q68). De forma mais explícita algumas visões paternalistas quando referem que *“Não acho que estas provas sejam estritamente necessárias, contudo o meu filho mostrou-se muito interessado e entusiasmado.”* (Q40). Paralelamente surgem opiniões muito taxativas e definitivas sentenciando que *“Penso que não haveria necessidade de tal prova. No final também não parece estar a fazer mudanças de acordo com os resultados dos dados obtidos.”* (Q30).

Categorias	Ni	%
Impacte Futuro	30	23,6%
Outra	28	22,1%
Enfoque negativo	22	17,3%
Fator Idade dos Alunos	21	16,5%
Condições e Recursos Materiais	7	5,5%
Monitorização da Aprendizagem dos Alunos	6	4,7%
Não Resposta	6	4,7%
Monitorização do Currículo	4	3,2%
Avaliação Geral	3	2,4%

Tabela 2 – Categorias de Percepção Global da realização das PAEF – Frequências Relativas/Percentagens

Na **Categoria Fator Idade dos Alunos** (21 – 16.5%) os PEE referem que os alunos ainda são muito novos para realizar esta prova, e alguns ainda dão sugestões de alternativa para um ano a serem realizadas, como é o caso deste PEE *“Na minha opinião, estas provas deveriam ser aplicadas no 4.º ano, acredito que nesta fase as crianças ainda têm pouca maturidade para a realização das mesmas.”* (Q23), mas ainda assim há alguns que se limitam a apontar o erro em serem realizadas no 2.º ano de escolaridade *“Não devia de existir no 2.º ano.”* (Q9), *“Acho precoce para um 2.º ano, são alunos muito novos ainda não têm consciência da prova a realizar.”* (Q64) ou ainda *“Acho que não faz sentido no 2.º ano existir provas de aferição de EF.”* (Q120).

Devemos salientar a percentagem expressiva de respostas (79,5%) concentradas em 4 categorias até aqui referenciadas, nomeadamente: **Categoria Impacte Futuro** (30 – 23.6%), **Categoria Outra** (28 – 22,1%), **Categoria Enfoque Mais Negativo** (22 – 17.3%) e **Categoria Fator Idade dos Alunos** (21 – 16.5%).

No que se refere à **Categoria Condições e Recursos Materiais** (7 – 5.5%), são identificadas a falta de condições dos espaços onde os alunos realizam normalmente EF e até mesmo os recursos a que deviam ter acesso no dia de realização das PAEF. Há também referências à utilização de recursos materiais que nunca tinham utilizado antes das PAEF. Os PEE referem *“Não faz qualquer sentido, há escolas que não têm condições para os alunos fazerem EF, nem pavilhões têm. Não existem professores de EF no ensino básico, então vamos avaliar o que não*

existe???” (Q12) ou “*Estão completamente desfasadas da realidade pois, na sua maioria, avaliam exercícios que nunca foram ensinadas e utilizam materiais que a maior parte das escolas não tem.*” (Q76).

No Quadro 1 poderemos identificar alguns exemplos utilizados pelos PEE para identificar a sua percepção global sobre as PAEF realizadas pelos seus educandos:

Categorias	Unidades de Referência
Impacte Futuro	<p>“<i>Dar a conhecer a importância do desporto.</i>” (Q5)</p> <p>“<i>É uma forma de não descuidarem o exercício físico. E incentivar ao exercício.</i>” (Q16)</p> <p>“<i>São necessárias para futuras avaliações uma disciplina e verificar as dificuldades que possam ter os alunos.</i>” (Q35)</p> <p>“<i>Não tenho uma opinião formada, mas acredito ser importante porque cada vez mais se incentiva ao exercício.</i>” (Q66)</p> <p>“<i>Sou a favor das provas para ver o que as crianças adquiriram, e que gostem de praticar EF pois faz muito bem à saúde.</i>” (Q107)</p>
Outra	<p>“<i>Não tenho muito conhecimento sobre este tema</i>” (Q7)</p> <p>“<i>A minha filha sente-se feliz e fica assim cada vez que faz as mesmas.</i>” (Q18)</p> <p>“<i>Muito bem.</i>” (Q29)</p> <p>“<i>Não vejo grande interesse.</i>” (Q31)</p> <p>“<i>Sem dúvida uma mais-valia.</i>” (Q73)</p> <p>“<i>Sem opinião.</i>” (Q102)</p> <p>“<i>Merece todo o interesse.</i>” (Q114)</p>
Enfoque negativo	<p>“<i>Acho que não são adequadas nem são feitas da forma mais apropriada</i>” (Q4)</p> <p>“<i>Penso que não haveria necessidade de tal prova. No final também não parece estar a fazer mudanças de acordo com os resultados dos dados obtidos.</i>” (Q30)</p> <p>“<i>Não acho que estas provas sejam estritamente necessárias, contudo o meu filho mostrou-se muito interessado e entusiasmado.</i>” (Q40)</p> <p>“<i>Acho que deveriam dar prioridade a disciplinas mais importantes.</i>” (Q68)</p> <p>“<i>Na minha opinião poderiam na mesma serem realizadas, contudo só para estatísticas, não uma prova com avaliação.</i>” (Q109)</p>
Fator Idade	<p>“<i>Não devia de existir no 2.º ano.</i>” (Q9)</p> <p>“<i>Penso que os alunos são pequenos de mais para esta pressão dos exames, compreendo que tem que aprender para futuramente no ciclo estarem preparados.</i>” (Q50)</p> <p>“<i>Acho precoce para um 2.º ano, são alunos muito novos ainda não têm consciência da prova a realizar.</i>” (Q64)</p> <p>“<i>Acho pesado devido a serem crianças do 2.º ano para além que não sou contra essas provas.</i>” (Q98)</p> <p>“<i>Acho que não faz sentido no 2.º ano existir provas de aferição de EF.</i>” (Q120)</p>

Condições e Recursos Materiais	<p>“Não faz qualquer sentido, há escolas que não têm condições para os alunos fazerem EF, nem pavilhões têm. Não existem professores de EF no ensino básico, então vamos avaliar o que não existe???” (Q12)</p> <p>“Dando a maior importância à arca acho desajustada uma vez que muitos dos equipamentos usados no dia não existem na escola no dia-a-dia.” (Q53)</p> <p>“As provas são importantes caso com o objetivo seja a melhoria do desenvolvimento dos alunos. Contudo, considero existir um grande desfasamento entre os exercícios solicitados e a prática das escolas (uma vez que estas estão muito limitadas no que diz respeito aos materiais disponíveis).” (Q119)</p>
Monitorização da Aprendizagem dos Alunos	<p>“Parece-me importante uma vez que pelas limitações geográficas do dia a dia as crianças trabalham pouco essa faceta.” (Q11)</p> <p>“É uma boa experiência para aprendizagem e prática.” (Q67)</p> <p>“Considero a EF bastante importante e apoio o facto de haver uma entidade exterior à escola que avalie o trabalho que tem sido desenvolvido.” (Q105)</p>
Não resposta	—
Monitorização do Currículo	<p>“Importante na deteção de deficiências para lecionar a disciplina de EF.” (Q14)</p> <p>“Para mim, serve mais para uma tabela de dados, para fazerem comparações.” (Q36)</p> <p>“Poderá permitir uma reflexão sobre o desenvolvimento curricular e dirigir uma relevação pedagógica as dificuldades de cada aluno.” (Q91)</p>
Avaliação Geral	<p>“A minha opinião global é positiva já que permite avaliar esta área de desenvolvimento.” (Q61)</p> <p>“É normal que haja essa prova, uma vez que EF é uma disciplina como as outras.” (Q85)</p>

Quadro 1 – Realização das PAEF – Perceção dos PEE

Apesar das referências a associação a dimensões da avaliação parece baixo, como por exemplo: a **Categoria Monitorização da Aprendizagem dos Alunos** (6 – 4.7%) que quando é referida, assume uma certa assertividade e expressão como o referido por este PEE quando diz “Considero a EF bastante importante e apoio o facto de haver uma entidade exterior à escola que avalie o trabalho que tem sido desenvolvido” (Q105) coincidindo com o papel formativo descrito por Chróinín & Cosgrave (2013).

Contudo, parece também que os PEE possuem com alguma clareza a ideia de que as PAEF cumprem uma função de avaliação formativa, incorporando dimensões de monitorização dos processos de ensino/aprendizagem e evolução dos alunos, conforme o referenciado por Quitério et al. (2017). Mais ou menos com os mesmos valores temos a **Categoria Monitorização do Currículo** (4 – 3.2%) que surge bastante associada a um papel de identificação de informação para o sistema educativo como “Para mim, serve mais para uma tabela de dados, para fazerem comparações.” (Q36).

Finalmente as referências a **Categoria Avaliação Geral** (3 – 2.4%) de conteúdo como “A minha opinião global é positiva já que permite avaliar esta área de desenvolvimento.” (Q61). Portanto, associar as PAEF a objetivos de avaliação globalmente considerada.

Em síntese, podemos considerar que estes resultados traduzem uma dispersão de perceção dos PEE acerca das PAEF, em que é possível identificar quem de forma categórica refira de acordo com velhas perspetivas “Acho que deveriam dar prioridade a disciplinas mais importantes.” (Q68) com a que se lhe opõe referindo “É normal que haja essa prova, uma vez que EF é uma disciplina

como as outras” (Q85) no que remete para a necessidade de os PEE conhecerem e dominarem o que é, quais os seus objetivos formativos e finalidades educativas da EF, em linha com o sugerido por vários estudos (LÓPEZ PASTOR et al. 2016; LÓPEZ ALONZO et al. 2019). Podemos ainda identificar visões críticas e reflexivas ligando diferentes variáveis em causa, como o de um PEE que refere “As provas são importantes caso o objetivo seja a melhoria do desenvolvimento dos alunos. Contudo, considero existir um grande desfasamento entre os exercícios solicitados e a prática das escolas (uma vez que estas estão muito limitadas no que diz respeito aos materiais disponíveis)” (Q119).

Não podemos esquecer o lugar da EF no sistema educativo português e em particular na escola do 1º CEB, como refere Neves (2018, p. 39) quando afirma que a

“Educação Física na escola do 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal tem tido um percurso sinuoso e irregular, apesar de constar desde sempre do seu currículo obrigatório. Ao longo dos anos, pudemos identificar a exclusão da abordagem desta área nas práticas educativas de muitas escolas, em paralelo com muitas outras com práticas regulares e de qualidade.”

CONCLUSÕES

Os PEE valorizam a realização das PAEF por aquilo que elas podem implicar no futuro dos alunos, (aprendizagens em EF, estilos de vida ativos, combate à sedentarização), das escolas e da própria área de EF. Manifestam também uma forte atitude crítica acerca da regularidade e condições de realização da EF na escola do 1º CEB, em simultâneo com um conjunto diversificado de perceções carentes de mais informação sobre a natureza e objetivos destas PAEF. Consideramos pertinente ampliar o conhecimento por parte dos PEE dos objetivos destas PAEF, nomeadamente para desmistificar a questão de uma perceção precoce no percurso escolar dos alunos. A estas questões poderá não ser alheio o facto de as PAEF serem de realização relativamente recente na escola do 1º CEB em Portugal e uma avaliação externa de

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

CHRÓINÍN, Deirdre; COSGRAVE, Caitríona. Implementing formative assessment in primary physical education: teacher perspectives and experiences, **Physical Education and Sport Pedagogy**, 18 (2), 219-233, 2013. Disponível em: [https://www.dcu.ie/sites/default/files/carpe/Ni%20Chroinin%20\(2013\).pdf](https://www.dcu.ie/sites/default/files/carpe/Ni%20Chroinin%20(2013).pdf) DOI: 10.1080/17408989.2012.666787, Acesso em: 12 abr 2022.

FAIRCLOUGH, Stuart; HACKETT Allen; DAVIES Ian; GOBBI, Rebecca; MACKINTOSH Kelly; WARBURTON, Genevieve; STRATTON, Gareth; VAN SLUIJS, Esther; BODDY, Lynne. Promoting healthy weight in primary school children through physical activity and nutrition education: a pragmatic evaluation of the CHANGE! Randomised intervention study. **BMC Public Health** [Internet] 13: 626, 2013. Disponível em: <https://bmcpublihealth.biomedcentral.com/track/pdf/10.1186/1471-2458-13-626> Acesso em: 17 abr 2023

LÓPEZ PASTOR, Victor; PÉREZ BRUNICARDI, Dario; MANRIQUE ARRIBAS, Juan; MONJAS AGUADO, Roberto. Los retos de la Educación Física en el Siglo XXI (Challenges of Physical Education in XXI Century). **Retos**, [S. l.], v. 29, p. 182–187, 2016. DOI: 10.47197/retos.v0i29.42552. Disponível em:

<https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/42552>. Acesso em: 16 jan. 2023

LÓPEZ ALONZO, Salvador; RIVERA SOSA, Juan Manuel; SOTO VALENZUELA, Maria Conceição; HERNANDEZ TORRES, Rosa Patricia. Perspectivas sobre la educación física por parte de los padres o tutores de alumnos de primaria y secundaria, en Chihuahua, México. **Revista De Educación Física VIREF**, 8 (4), 103–114, 2020. Recuperado a partir de

<https://revistas.udea.edu.co/index.php/viref/article/view/338742>

IAVE. PAR - Projeto de Acompanhamento de Escolas na Análise e Utilização dos Relatórios da Avaliação Externa - Relatório 2019/2020, Lisboa, 2021.

IAVE Provas de Aferição do Ensino Básico 2022 - Resultados Nacionais, Lisboa, 2022.

https://iave.pt/wp-content/uploads/2022/12/Relatorio-Provas-de-Afericao_Resultados-Nacionais_2022_Final.pdf

QUITÉRIO, Ana; COSTA, João; MARTINS, João; FERNANDES, David; PICADO, André; MOTA, João; GERLACH, Erin; SCHEUER, Claude; HERRMANN, Christian. Assessment in primary physical education: Exploring basic motor competencies in six-year old Portuguese children, **Conference Paper, 12th FIEP European Congress** – Luxembourg, 2017. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/322552645_Assessment_in_primary_physical_education_Exploring_basic_motor_competencies_in_six-year_old_Portuguese_children

NEVES, Rui. Provas de Aferição de Educação Física no 1.º Ciclo do Ensino Básico - porquê e para quê? (H)À Educação: rubricas de 2018, Maria Helena Araújo e Sá; Susana Ambrósio (Orgs), 39 – 41, UA Editora, Universidade de Aveiro, 2019.

SCHEUER, Claude; HERRMANN, Christian; BUND, Andreas. Motor tests for primary school aged children: A systematic review, **Journal of Sports Sciences**, 37, 1097–1112 2019.

<https://doi.org/10.1080/02640414.2018.1544535>

SILVA, Maria João; PEREIRA, Mariana; NEVES, Rui. Os Professores do 1º CEB e as Provas de Aferição em Expressão e Educação Físico-Motora - um olhar qualitativo sobre o seu impacto, **III Seminário A Cultura Motora na Escola do 1º CEB, 2018, Livro de Resumos**, Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Viana do Castelo, 16 de maio 2018, Viana do Castelo

SILVA, Maria João; PEREIRA, Mariana; QUEIRÓS, Rafaela; FERREIRA, Samuel; NEVES, Rui. Provas de Aferição em Expressão e Educação Físico-Motora no 1º ciclo em Portugal – expectativas dos professores, **Revista Indagatio Didactica**, 11, (4), 209-221, 2019, Centro de Investigação em Didática e Tecnologia Educativa, Universidade de Aveiro. Retrieved from

<https://proa.ua.pt/index.php/id/article/view/10635/6965>

SHEEHY, Deborah A. Addressing Parents’ Perceptions in the Marginalization of Physical Education. **Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, 82 (7), 42–56, 2011.

<https://doi.org/10.1080/07303084.2011.10598657>

NOTAS DE AUTOR

AGRADECIMENTOS

Não se aplica

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Não se aplica

FINANCIAMENTO

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P. no âmbito do projeto UIDB/00194/2020

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica

CONFLITO DE INTERESSES

Não se aplica

LICENÇA DE USO

Os autores cedem à **Motrivivência - ISSN 2175-8042** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution Non-Comercial ShareAlike](#) (CC BY-NC SA) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, desde que para fins **não comerciais**, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico desde que adotem a mesma licença, **compartilhar igual**. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico, desde que para fins **não comerciais e compartilhar com a mesma licença**.

PUBLISHER

Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. LaboMídia - Laboratório e Observatório da Mídia Esportiva. Publicado no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

EDITORES

Mauricio Roberto da Silva, Giovani De Lorenzi Pires, Rogério Santos Pereira.

EDITOR DE SEÇÃO

Juliano Silveira

REVISÃO DO MANUSCRITO E METADADOS

Juliana Rosário; Maria Vitória Duarte

HISTÓRICO

Recebido em: 24.04.2023

Aprovado em: 12.06.2023

