

Apresentação

Os programas escolares constituem a componente fundamental dum currículo. Eles são desenvolvidos tendo em conta as condições da comunidade escolar e da comunidade envolvente, para o sucesso escolar educativo.

Estes aspectos são relevantes tanto pela diversidade cultural e das condições em que funciona a escola (recursos materiais e humanos – nível de desenvolvimento dos alunos etc.), como pela necessidade de diminuir as altas taxas de insucesso escolar e promover o sucesso educativo, tão necessário para o desenvolvimento do País.

A utilização deste programa deve facilitar a comunicação entre o Professor e o Aluno, proporcionando assim conhecimentos sólidos e eficazes.

O programa integra informações sobre conteúdos programáticos seleccionados do ensino de Educação Física, assim como conteúdos sobre a avaliação das aprendizagens na disciplina, e algumas sugestões metodológicas.

A Educação Física, sendo parte primordial da formação do homem na sociedade é um valioso veículo de desenvolvimento que se manifesta através de um conjunto de valores formativos e educativos. A prática sistemática e organizada da actividade física escolar assenta nos seus princípios e nos conhecimentos da pedagogia, das técnicas da Educação Física e do Desporto.

As habilidades motoras básicas, aparecem de forma progressiva na criança durante as diferentes fases do processo de desenvolvimento. A partir do nascimento, vão surgindo de forma ordenada e progressiva, toda uma série de manifestações, que paulatinamente irão aperfeiçoando-se e adaptando-se às exigências da vida.

As aulas de educação física no ensino primário (6.ª classe) desenvolvem-se durante três trimestres do respectivo ano lectivo, em duas sessões semanais de 45 minutos cada alternadamente.

As aulas de Educação Física devem ser administradas em um local aberto ou em um ginásio. Em situações de lugar aberto, devem ser executadas a partir das 7 horas e 30 minutos até as 10 horas e 30 minutos no período da manhã e no período da tarde as aulas devem ser administradas a partir das 15 horas até as 18 horas, devido as condições climáticas que assolam algumas regiões do nosso País.

As aulas têm um carácter rigorosamente prático, podendo o professor em algumas ocasiões dar algumas informações teóricas no decorrer das aulas práticas.

A avaliação em Educação Física é de carácter rigorosamente prático e continuo podendo o professor em algumas ocasiões, fazer algumas perguntas de forma oral a aqueles Alunos que eventualmente não tenham condições físicas para fazer avaliação prática.

Introdução à Disciplina

Educação Física é importante, pois educa pelo movimento o aluno por completo. Por isso a Educação Física não educa somente o físico, mas sim o movimento que o corpo realiza. Através da Educação Física o aluno da 6.ª classe poderá tornar-se capaz de pensar, senti, realizar os movimentos e poderá ser capaz de criar meios para satisfazer-se de maneira agradável em seus momentos de lazer por outras palavras a educação física praticada assume a formação integral do homem ajuda-o a conhecer-se, dominar-se, a relacionar-se com os outros e com o mundo e buscar a sua autonomia.

O ensino da Educação Física no ensino primário joga um papel importante no desenvolvimento das diferentes qualidades físicas, assim como das diversas habilidades motoras básicas dos educandos.

Através da prática sistemática da actividade física, o aluno atinge um estado óptimo que o torna capaz de aplicar o seu talento e potencialidades na missão de transformar a natureza.

A educação física no ensino primário centra-se e desenvolve-se em estreita vinculação com as necessidades reais da Sociedade, com a sua actividade e sua produção.

Ela é um processo pedagógico e visa a formação do homem, capacitando-o para o seu desenvolvimento harmonioso e a condução consciente e activa das mais actividades.

Objectivos Gerais da Disciplina de Educação Física no Ensino Primário

- › Aperfeiçoar a aptidão física;
- › Desenvolver as faculdades mentais;
- › Desenvolver as habilidades motoras básicas (andar, correr, saltar, lançar);
- › Fortalecer os sistemas cardiovascular e respiratório;
- › Criar hábitos de higiene;
- › Aperfeiçoar hábitos, habilidades e atitude tendentes a socialização;
- › Desenvolver a criatividade, o valor, a audácia, a consciência, o espírito pré-desportivo, de iniciativa e de grupo;
- › Promover o gosto pela prática regular das actividades físicas;
- › Desenvolver a coordenação neuro motora e o espaço temporal;
- › Desenvolver qualidades pessoais para o trabalho em grupo;
- › Estimular o desenvolvimento de capacidades, habilidades e valores.

Objectivos Gerais da Disciplina de Educação Física na 6.ª Classe

- › Atingir um aumento no nível de desenvolvimento das capacidades físicas condicionais, coordenação e flexibilidade, para que, juntamente com a consolidação das habilidades motoras básicas e do conhecimento adquirido, possam atender com sucesso as demandas por sua idade e sexo;
- › Conhecer as habilidades motoras desportivas através dos jogos pré-desportivos;
- › Executar com um nível de desenvolvimento geral as principais habilidades motoras desportivas estabelecidas para o grau desportivo do: atletismo, basquetebol, andebol e voleibol para que possam aplicá-las em condições de jogo;
- › Promover o espírito desportivo de criatividade, de grupo e de iniciativa;
- › Promover uma base sólida de conduta social.

Plano Temático

Tema		Trimestre	Horas Lectivas			
			Aula	Avaliação	Reserva	Total
1	Atletismo	I	23	2	1	26
2	Jogos pré-desportivos	I	20	2	2	24
3	Ginástica	II	23	2	1	26

Tema 1

Atletismo

Objectivos Gerais:

- › Compreender de forma coordenada a partida baixa e os passos normais durante a corrida de 60 metros;
- › Aplicar a coordenação do salto em comprimento livre e em altura em forma de jogos;
- › Desenvolver coordenadamente o lançamento de bola;
- › Conhecer de forma simples as regras do atletismo que tem relação com as habilidades aprendidas durante as aulas.

Objectivos Específicos	Subtemas	Conteúdos	Carga Horária		
			Teórica	Teórico-prática	Prática
› Realizar a partida baixa, passos normais em corrida de velocidade até 50-60 metros.	1.1. Corrida de distância curta (velocidade)	<ul style="list-style-type: none"> › Partidas baixas e passos normais em corrida de 50-60 metros; › Corrida de competição até 60 metros. 		2	3
› Correr de forma continua e ritmo moderado.	1.2. Corrida de resistência	<ul style="list-style-type: none"> › Corrida de resistência; › Corrida e andamento alternadamente 8-9 minutos; › Resistência até 600 metros. 		2	3
› Realizar Jogos de Estafetas em uma distância de 50 m.	1.3. Estafetas 4x60m	› corrida de estafeta em forma de jogos a uma distância de 60 metros.		2	3
› Executar o salto em comprimento mediante jogos recreativos.	1.4. Salto em comprimento e em altura	<ul style="list-style-type: none"> › Salto em comprimento em forma de jogo; › Salto em altura em forma de jogos. 		2	3
› Exercitar o lançamento de bola de diferentes formas.	1.5. Lançamentos	› Exercício de lançamento de bola.		2	1

Tema 2

Jogos pré-desportivos

Objectivos Gerais:

- › Melhorar o nível de desenvolvimento das habilidades motoras básicas e habilidades físicas em estreita relação com o conteúdo da unidade;
- › Participar de forma entusiasta nas actividades manifestando organização, respeito e solidariedade com os colegas ao trabalhar em colectivo;
- › Aplicar regras fundamentais para os conhecimentos das características dos jogos que realizam.

Objectivos Específicos	Subtemas	Conteúdos	Carga Horária		
			Teórica	Teórico-prática	Prática
› Exercitar as posições básicas alta e média da modalidade do andebol e basquetebol.	2.1. Posição básica (andebol e basquetebol)	<ul style="list-style-type: none"> › Alta; › Média. 		2	5
› Executar os deslocamentos frontais e laterais do andebol (e basquetebol).	2.2. Deslocamentos (andebol e basquetebol)	<ul style="list-style-type: none"> › Frontais; › Laterais. 		2	5
<ul style="list-style-type: none"> › Realizar jogos pré-desportivos com as regras básicas do andebol; › Realizar jogos pré-desportivos com as regras básicas do basquetebol. 	2.3. Jogos pré-desportivos	<ul style="list-style-type: none"> › Com bolas de andebol Jogos: <ul style="list-style-type: none"> - Simples; - Com regras especiais; - Com tarefas; - Em condições normais. › Com bola de basquetebol Jogos: <ul style="list-style-type: none"> - Simples; - Com regras especiais; - Com tarefas; - Em condições normais. 		2	4

Tema 3

Ginástica

Objectivos Gerais:

- › Desenvolver as capacidades físicas condicionais, coordenativas, flexibilidade em correspondência com as exigências da classe;
- › Fortalecer o organismo através das actividades físicas e desportivas com o objectivo da manutenção da saúde.
- › Aprender os esquemas ginásticos até no máximo 40 tempos.

Objectivos Específicos	Subtemas	Conteúdos	Carga Horária		
			Teórica	Teórico-prática	Prática
› Efectuar exercícios de coordenação motora (exercícios para braços, pernas e tronco).	3.1. Preparação física geral	<ul style="list-style-type: none"> › Andar com mudança de ritmo; › Corrida contornado obstáculo; › Salto para diferentes formas e direcção. 		2	6
› Realizar formações básicas e deslocamentos, alinhamento e giros, adoptado uma postura correcta.	3.2. Organização e controlo	<ul style="list-style-type: none"> › Formações e alinhamentos: fileira, fila ou coluna, círculos; › Giros: em diferentes direcções. 		2	8
› Executar esquemas até no máximo 40 tempos.	3.3. Esquemas	› Esquemas até 40 tempos.		3	2

Estratégias Gerais de Organização e de Gestão de Processos de Ensino e de Aprendizagem

A organização e a gestão dos processos de ensino e de aprendizagem, no geral, consubstanciam na preparação da aula, aqui entendida como todo o momento que propicie aprendizagem. É o grande trunfo para que os alunos possam aproveitá-la ao máximo, mantendo uma relação eficaz com os conteúdos para poderem apreender aquilo que o professor propôs como objectivos de ensino. Neste sentido, a aula é uma das formas organizativas do processo educativo que tem como objectivo a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades e a formação de valores e interesses cognitivos e profissionais nos alunos, mediante a realização de actividades de carácter essencialmente académico, a aplicação dos princípios didácticos e a utilização dos métodos e meios de ensino. Partindo deste princípio epistemológico existem dois grupos de aulas e cada grupo tem o seu tipo de aula com o tratamento da nova matéria, seguindo: a) consolidação dos conhecimentos; b) verificação dos conhecimentos; c) aulas combinadas. (YAKOLIEV, 2007).

Na visão de Inforsato, e. C.; Robson, A. S. (2011), a planificação é uma componente fundamental e muitas vezes decisiva para uma boa gestão da sala de aula. Na planificação do ensino, o propósito diz respeito àquilo que deve formar o aprendiz da maneira mais completa possível, afinal estamos a falar de educação. Assim como toda planificação, o ensino pensa-se em etapas, que a seguir explicitaremos.

1. Diagnóstico

A primeira etapa refere-se ao conhecimento da realidade na qual se vai actuar, que será objecto das acções a serem planificadas. Nesta perspectiva, Vasconcellos (1995) afirma que se deve saber, tão bem quanto possível, as características principais dessa realidade. Esse diagnóstico é executado pelo aproveitamento das várias ocasiões e oportunidades para se manter contactos com a realidade. Essa visão de diagnóstico em processo é fundamental para a vitalidade da planificação, pois por ele se obtém os dados necessários para que se tenha a retroalimentação daquilo que foi planificado de início. A título de exemplo, à medida que um professor de um ano de escolaridade obtém dados dos seus alunos quanto às facilidades ou dificuldades de aprendizagem, ele pode reordenar as suas acções, seus métodos, adequando-os ao ritmo e às necessidades dos seus alunos.

2. Objectivos

Objectivos são metas estabelecidas, ou então os resultados previamente estabelecidos, que se almeje alcançar e se espera que o aluno alcance em actividades de ensino. Representam as expectativas de modificações nos alunos após a intervenção do ensino – habilidades, conhecimentos, atitudes e valores.

A partir da escolha dos objectivos, o professor é capaz de seleccionar conteúdos, aplicar estratégias de ensino-aprendizagem e elaborar o processo de avaliação para a verificação da efectividade daquele método, utilizando diversos instrumentos de avaliação como: perguntas orais, perguntas escritas, observação, trabalhos em grupos e individuais, debates, demonstrações, relatórios, chuva de ideias, jogos de papéis, etc., as quais favorecem a identificação das fortalezas e fracassos das aprendizagens e suas possíveis causas. Sendo assim, os objectivos constituem o ponto de partida da planificação, pelo que é necessário que observemos a existência de dois tipos de objectivos: **(i) Objectivos gerais** – são mais amplos e complexos. Espera-se alcançá-los a longo prazo, como, por exemplo, no final do ciclo de ensino, incluindo o crescimento desejado nas diversas áreas de aprendizagem. A sua elaboração deve ser directa e sucinta para que não haja confusão na sua interpretação ou acabem transformando-se em objectivos específicos; **(ii) Objectivos específicos** – estão relacionados com aspectos mais simples e concretos que podem ser alcançados em menos tempo. Os objectivos específicos são aqueles que esperamos alcançar no final de um tema ou assunto, que pode ocupar uma aula ou várias.

Para dar resposta aos objectivos é importante que o professor considere três categorias de objectivos: **(i) Objectivos de conhecimento** – consistem nos conhecimentos que o aluno adquirirá ao longo do processo ensino-aprendizagem (informações, factos, conceitos, princípios etc.); **(ii) Objectivos de habilidades** – referem-se a tudo que o aluno aprenderá a fazer com o uso das suas capacidades intelectuais, afectivas, psicomotoras, sociais e culturais; **(iii) Objectivos de atitudes** – são aqueles relacionados com os comportamentos esperados por parte dos alunos, ligados a valores e que podem variar de acordo com a realidade sociocultural.

Essa estratificação não precisa ser explicitada ao nível do plano de aula, mas é importante não se perder de vista que quando se trata de educação, de crianças ou de jovens, todas essas ordens de objectivos devem ser colocadas no mesmo plano de importância.

3. Conteúdos

Os conteúdos são as matérias do ensino-aprendizagem. Eles são os meios com os quais se pretende atingir os objectivos.

No contexto de uma visão mais promissora sobre os conteúdos, Coll (1997) propõe que os conteúdos sejam classificados em três tipos de acordo com aquilo que os alunos devem **Saber, Fazer e Ser**. Ele definiu-os como conteúdos “conceituais, procedimentais e atitudinais”. A maneira de ensiná-los e a maneira de aprendê-los partilham muitas semelhanças, pois quando aprendemos fazemo-lo de uma maneira total, utilizando a cognição, os movimentos do corpo e as emoções. Por isso, essa forma de abordar os conteúdos tira a carga da associação dos conteúdos com as disciplinas e enfatiza mais a natureza deles: (i) os **conteúdos conceituais** estão relacionados com factos, conceitos e princípios. Os primeiros exigem o uso de esquemas de conhecimento mais simples e geralmente ligados a actividades que induzem à reprodução da informação tal como ela foi transmitida; (ii) os **conteúdos procedimentais** referem-se ao conjunto de acções ordenadas destinadas à obtenção de um fim, para que se atinja um objectivo. Eles são a leitura, o desenho, a observação, o cálculo, a classificação, a tradução, enfim, acções ou conjunto de acções que demonstrem o domínio de habilidades do fazer; (iii) os **conteúdos atitudinais** envolvem os valores, atitudes e normas que influem nas relações e nas interacções do ambiente ou do contexto escolar. Valores são conteúdos que se expressam pelos princípios e pelas ideias éticas que temos a respeito da conduta humana. Nestes encontra-se a solidariedade, o respeito ao outro, a responsabilidade, a liberdade, a igualdade, etc. Atitudes são expressões sólidas de conduta fundamentadas em valores. Nas atitudes temos a cooperação, o coleguismo, o civismo, a participação, a firmeza de propósitos, etc.

4. Técnicas e Procedimentos Didácticos

Partindo-se da concepção de que as actividades que devem ser planificadas no processo de ensino-aprendizagem referem-se àquilo que o aluno precisa fazer para apreender determinado conteúdo e que a natureza dessas actividades, de preferência, deve ser aquela que faz o aluno permanecer activo durante todo o processo, cabe ao professor escolher, desse modo, as técnicas e os procedimentos que estejam orientados por esses pressupostos. Se a limitação do professor é grande na escolha dos conteúdos a ensinar, a sua liberdade quanto aos métodos a aplicar é significativa. Decidir por um método ou outro, portanto, é quase que exclusivamente da alçada do professor.

A caracterização da didáctica como mediação do processo de ensino-aprendizagem não abandona a clássica metáfora do triângulo didáctico, mas amplia-a, já que a relação de mediação faz explicitar o papel do professor na orientação da

actividade de aprendizagem do aluno, considerado o contexto e as condições do ensino e da aprendizagem. Com isso, a relação dinâmica entre três elementos constitutivos do acto didáctico – o professor, o aluno, o conteúdo – formam as categorias da didáctica tanto de ordem epistemológica como metodológica: *(I) O quê? (II) Como? (III) Quando? (IV) Onde? (V) Porquê? (VI) Com quê? (VII) Para quê? (VIII) Sob que condições se ensina e se aprende?* (LIBÂNEO, 1994). Tais categorias formam, por sua vez, o conteúdo da didáctica.

O *“para quê ensinar”* põe o problema dos objectivos da educação geral: o que se espera da escola e do ensino em relação à formação da nova geração, que objectivos definir numa sociedade marcada por desigualdades sociais, económicas, culturais, em que os grupos sociais dominantes exercem influência determinante sobre objectivos e conteúdos da educação escolar? *“O que ensinar”* remete para a selecção e organização dos conteúdos, decorrentes de exigências sociais, culturais, políticas, éticas, acção essa intimamente ligada aos objectivos, os quais expressam a dimensão de intencionalidade da acção do professor, ou seja, as intenções sociais e políticas do ensino. A selecção dos conteúdos implica, ao menos, os conceitos básicos das matérias e respectivos métodos de investigação, a adequação às idades e ao nível de desenvolvimento mental dos alunos, aos processos internos de interiorização, aos processos comunicativos na sala de aula, aos significados sociais dos conhecimentos e das coisas. *“Quem ensina”* remete aos agentes educativos presentes na família, no trabalho, nos média. Na escola, o professor põe-se como mediador entre o aluno e os objectos de estudo, enquanto os alunos estabelecem com o conhecimento uma relação de estudo. *“Como ensinar”* corresponde aos métodos, procedimentos e formas de organização do ensino, em estreita relação com objectivos e conteúdos, estando presentes, também, no processo de constituição dos objectos de conhecimento.

Auxiliar práticas pedagógicas com novas teorias acerca da avaliação pode constituir-se numa ferramenta valiosa, pois é na escola onde os processos de ensino e da aprendizagem devem ocorrer de forma sistemática, racional, intencional, crítica, colectiva e mediada pela avaliação. Assim as pedagogias progressistas devem entender o conjunto de correntes teóricas que não destacam o papel do professor ou do aluno isoladamente, mas buscam compreender como se dá a relação entre ambos e se centre na acção problematizadora no sentido de facilitar o desenvolvimento da consciência social, crítica e liberdade de superar a educação rígida e formal. Considerando que o aluno, como sujeito em construção social, tem faculdades mentais com conceitos emergentes sobre a sua realidade e o seu meio, ele necessita apenas de meios com carácter científico que lhe permitam ampliá-los no sentido da construção de novas relações e novas visões acerca do mundo. Segundo Libâneo (2014), um dos factores sustentadores da aprendizagem revela ser a educação problematizadora, pois esta decorre em ambientes socializadores e humanizadores no quadro da acção pedagógica.

A inclusão da avaliação como processo de intermediação entre o ensino e a aprendizagem e determinadas práticas educativas é vista como actividade cooperativa, baseada no diálogo, em que professores e alunos interagem no processo permanente de construção de conhecimentos. O que implica que a prática da avaliação pressupõe a relação entre professor, conhecimento e sujeito do conhecimento. Por outras palavras, a avaliação deve estar vinculada ao que o professor considera conhecimento válido, útil, desejável ao processo de construção do mesmo. A perspectiva actual (Silva, J. F. da; Hoffmann, J.; Esteban., M. T.2003) é a de perceber o educando como construtor dos seus saberes enquanto o professor assume o papel de mediador e orientador desse processo, também aprendendo. Essa modalidade, tendencialmente, produz aulas mais favoráveis à aprendizagem. Também imprime um novo desenho ao processo de ensino exigindo uma redefinição das acções relacionadas com o ensinar e o aprender. Com esta abordagem procura-se legitimar pedagogias e didácticas inclusivas gerando, deste modo, não só novas práticas de ensino, mas também da avaliação. Isto pressupõe a organização e realização de actividades escolares mais dinâmicas, interactivas, criativas, inovadoras e motivacionais, envolvendo todos os alunos na potenciação de resultados satisfatórios da relação entre o ensino e a aprendizagem.

Avaliação ao Serviço da Aprendizagem

A avaliação ao serviço da aprendizagem é espaço de mediação, aproximação, diálogo entre formas de ensino dos professores e percursos de aprendizagens dos alunos, servindo para orientar o docente a ajustar seu fazer didáctico. Mas o fazer avaliativo e a maneira de vivenciá-lo não dependem exclusivamente da atitude do professor, pois são condicionados pela cultura institucional (SILVA, HOFFMANN, ESTEBAN, 2003, p. 13). Desenvolver uma nova postura avaliativa exige constantes mudanças na prática da avaliação e rompimento com a cultura da memorização, classificação, selecção e exclusão tão presente no sistema de ensino. Isto leva-nos a reflectir sobre algumas questões do fazer da avaliação. São elas: *para que avaliar? O que é avaliar? O que avaliar? Quando avaliar? Como avaliar e o que fazer com os resultados da avaliação?* Estas questões representam as dúvidas dos professores no momento do seu trabalho pedagógico. A reflexão sobre essas perguntas colabora para a autonomia didáctica dos professores, levando a uma sólida fundamentação teórica (SILVA, HOFFMANN, ESTEBAN, 2003, p. 16). Neste sentido, a avaliação é definida, segundo Lukesi (2005, p42), como um acto que implica dois processos articulados e indissociáveis: *diagnosticar e decidir*. O acto de avaliar parte do presente, da investigação, da pesquisa, do diagnóstico para posteriormente propor soluções – decidir o que fazer.

Objectivos da avaliação

Na visão de Miras e Solé (1996, p. 375), os objectivos da avaliação são traçados em torno de duas possibilidades: emissão de “um juízo sobre uma pessoa, um fenómeno, uma situação ou um objecto, em função de distintos critérios” e “obtenção de informações úteis para tomar alguma decisão”.

Para Nérici (1977), a avaliação é uma etapa de um procedimento maior que incluiria uma verificação prévia. A avaliação, para este autor, é o processo de ajuizamento, apreciação, julgamento ou valorização do que o educando revelou ter aprendido durante um período de estudo ou de desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem.

Segundo Bloom, Hastings e Madaus (1974), a avaliação pode ser considerada como um método de adquirir e processar evidências necessárias para melhorar o ensino e a aprendizagem, incluindo uma grande variedade de evidências que vão além do exame usual de ‘papel e lápis’.

É ainda um auxílio para classificar os objectivos significativos e as metas educacionais, um processo para determinar em que medida os alunos estão a corresponder da forma esperada e desejada. É, assim, um sistema de controlo da

qualidade, a qual pode ser determinada etapa a etapa do processo ensino-aprendizagem, verificando a efectividade ou não do processo e, em caso negativo, que mudanças devem ser feitas para garantir o seu cumprimento.

Na avaliação como acto educativo, o aluno tem um papel activo no processo da aprendizagem e a ajuda que o professor pode dar é planificar a sua intervenção pedagógica visando facilitar a aprendizagem. “Essa planificação leva em conta quatro factores principais: as suas qualidades pessoais, as características dos seus alunos, as especificidades da disciplina que lecciona e os recursos disponíveis na escola” (MORETO, 2008, p. 68). O aluno é um elemento activo no processo ensino-aprendizagem, como é também o professor. Portanto, a relação entre ambos deve ser de constante interação para a produção do conhecimento.

Tipificação de actos avaliativos

Daniel Stufflebeam, na década de 1960, tipificou os actos avaliativos em educação como: avaliação de contexto, avaliação de entrada, avaliação de processo e avaliação de produto. Contexto, entrada, processo e produto são quatro momentos de qualquer projecto de acção, nos quais ou durante os quais poder-se-á praticar actos avaliativos.

No caso, avalia-se o “contexto” de uma acção tendo em vista estabelecer o seu diagnóstico, factor que subsidia decisões de como agir para modificar essa circunstância, se esse for o desejo, certamente para melhor.

Avalia-se as “entradas” para a execução do projecto, tendo em vista configurar insumos suficientemente significativos para atingir os resultados desejados.

Avalia-se o “processo”, tendo em vista verificar se os resultados sucessivos, obtidos no percurso da acção, respondem às expectativas dos propositores e gestores do projecto, ou não; em caso negativo, a depender da decisão do gestor da acção, há a possibilidade de tomar novas decisões e, desse modo, corrigir os rumos da acção.

Por fim, avalia-se o “produto”, tendo em vista verificar o grau de qualidade do resultado final do projecto frente aos objectivos propostos para sua execução. Os resultados obtidos pela acção respondem positivamente ao desejado.

Os actos avaliativos, nesse caso, tornar-se-iam configurados de modo mais significativo e justo, caso utilizássemos o conectivo “do” (definido), indicando a incidência do acto avaliativo sobre determinado objecto de investigação. Então, as denominações, no contexto desse autor, passariam a ser: avaliação “do” contexto, “das” entradas do projecto de acção, “dos” resultados parciais e sucessivos da acção em execução (processo), “do” resultado final, ao invés de “avaliação ‘de’ contexto”, “avaliação ‘de’ entrada”, “avaliação ‘de’ processo”, “avaliação ‘de’ produto”.

Dessa forma, permaneceria preservado o conceito epistemológico do acto de avaliar, que é universal e válido para todos e quaisquer actos avaliativos e, no caso, a especificação dar-se-ia pela indicação definida do objecto sobre o qual se estaria praticando a avaliação.

Noutra perspectiva, Luckesi considera que existe um outro foco de tipificação da avaliação ao serviço da aprendizagem que está vinculado ao sujeito que pratica a avaliação, caracterizando as denominações de: **hetero-avaliação**, **auto-avaliação**, **avaliação**, através da opinião dos participantes de uma actividade.

A “hetero-avaliação”, como o termo bem diz, é praticada por outro, que não pelo próprio executor da acção. No caso do ensino-aprendizagem, pelo professor em relação ao estudante. No caso de outras actividades, que não o ensino, por um avaliador específico que actua sobre o modo de alguém ou de uma instituição agir e produzir.

A “auto-avaliação”, como também a expressão linguística revela, é praticada pelo próprio sujeito da acção sobre os resultados do seu investimento pessoal em alguma coisa ou num projecto.

A “avaliação com base na opinião dos participantes de uma actividade” também se tipifica com base no sujeito que pratica a avaliação. Os participantes opinam com base nas suas percepções da realidade e produzem a sua opinião, ambos com características subjectivas.

Aqui também se pode observar que essa tipificação em hetero-avaliação, auto-avaliação e a avaliação por opinião não está comprometida, em si, com o conceito do acto de avaliar, mas sim com o sujeito que pratica a avaliação.

Na avaliação dos alunos deve ser tomada em consideração o desenvolvimento do processo de aprendizagem, o seu contexto, bem como a socialização e instrução obtida, sem esquecer a função de estímulo da avaliação.

A avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens. Assim, a avaliação deve informar, valorizar e intervir de modo a realizar reajustamentos contínuos.

Nos três tipos de avaliação propostos por Bloom (1956), a diagnóstica, a formativa e a sumativa, encontramos três funções específicas para cada uma, que poderiam se utilizados devidamente para conduzir o processo de ensino-aprendizagem e a utilização da avaliação da aprendizagem de maneira mais racional e útil.

Para a avaliação diagnóstica, a função é de diagnosticar o que se sabe e o que se precisa saber. Importante ressaltar que deve ser efectuada antes de qualquer introdução a uma unidade ou tema de estudo e não somente no início do ano.

Para a avaliação formativa, a função é de controlo – controlar o processo de ensino e de aprendizagem e controlo da evolução do aluno e, principalmente, a função de informação aos sujeitos de como anda esse processo.

Na visão de Scriven (1967), a avaliação sumativa é considerada a somatória do estudo, o resultado do que foi útil dentro do currículo, o que poderia ser utilizado ou descartado. Já para Bloom, seria o momento de classificação do aluno, já que vivenciamos um modelo de sistema educacional baseado em níveis e que promove o avanço ou a retenção do aluno mediante o alcance ou não dos objectivos propostos. Assim, a avaliação ao serviço da aprendizagem deve prosseguir as seguintes finalidades: estimular o sucesso educativo dos alunos; certificar os saberes adquiridos; promover a qualidade do sistema educativo, sempre na concepção da interacção social para permitir a aprendizagem significativa.

Actividades Avaliativas

As actividades avaliativas são entendidas como os recursos utilizados no processo ensino-aprendizagem, visando promover a aprendizagem dos alunos, no processo de avaliação do ensino da aprendizagem.

Segundo Méndez (2002, p.98), “mais que o instrumento, importa o tipo de conhecimento que põe à prova, o tipo de perguntas que se formula, o tipo de qualidade (mental ou prática) que se exige e as respostas que se espera obter conforme o conteúdo das perguntas ou problemas que são formulados”.

Neste sentido, se tomamos a prática de avaliação como um processo, não é possível conceber e valorizar a adopção de um único instrumento avaliativo priorizando uma só oportunidade em que o aluno revela a sua aprendizagem. Oferecer aos alunos diversas possibilidades para serem avaliados implica assegurar a aprendizagem de uma maneira mais consistente e fidedigna. Implica também encarar a avaliação, teórica e prática, como um verdadeiro processo. Assim, o professor na sua prática pedagógica deve diversificar as actividades avaliativas como: *tarefa para casa, perguntas orais, perguntas escritas, observação, trabalhos em grupos e individuais, debates, demonstrações, relatórios, chuva de ideias, jogos de papéis, situação-problema*. Estas actividades permitem a tomada de decisões pontuais que favoreçam a relação destes processos, procurando que todos os alunos aprendam significativamente durante a aula. De lembrar que o *valor da avaliação não está no instrumento em si, mas no uso que se faça dele*.

Bibliografia

- › BLOOM, B. *Taxonomia de Objectivos Educacionais. Domínio Cognitivo*. Porto Alegre: Globo. 1956.
- › BLOOM, B., HASTINGS, J. E MADAUS, G. *Taxionomia de Objectivos educacionais: 2 domínio afectivo*. Porto Alegre: Editora Globo. 1974.
- › BLOOM, B.S. et al. *Taxonomia de objectivos educacionais - domínio cognitivo*. Porto Alegre: Globo. 1973.
- › HOFFMAN, J. *Avaliação Mediadora*. Editora Educação e Liberdade. 1993
- › LUKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 22.ª Edição. São Paulo: Cortes Editora. 2005.
- › MÉNDEZ, J. M. A. *Avaliar para conhecer: examinar para excluir*. (Magda Schwartzaupt Chaves). (Trad.). Porto Alegre: Atmed Editora. 2002.
- › NÉRICI, I. G. *Metodologia do ensino*. São Paulo. 1977.
- › SCRIVEM, M. «*The methodology of evaluation*», in TYLER, R.W., GAGNE, R. M. e SCRIVEN, M., *Perspectives of curriculum evaluation*, AERA monographseries on curriculum evaluation. Chicago: Rand Mac Hally. 1967.
- › STUFFBEAM, D. & SHINKFIELD, A. *Evaluación Sistemática guia teórica y práctica*. Barcelona: Ed. Paidós/MEC. 1993.
- › ABREU, I. *Ser Pessoa Crescer Cidadão: Desenvolvimento pessoal e social*. E.B. 2,3. Lisboa: Plátano Editora. 2000
- › ALCANTRA, A. J. *Como Educar as Atitudes*. Lisboa: Plátano Editora. 1993.
- › ANDRADE, V. J. *Os Valores na Formação Pessoal e Social*. 1a. Edição. Lisboa: Texto Editora. 1992.
- › Ministério da Educação, Instituto Nacional de Investigação para o Desenvolvimento da Educação. *Educação em Matéria de População e para a Vida Familiar*. 1997.
- › Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação. *Guia Geral do Professor*. Angola - Luanda.
- › Lei nº 17/16 de 7 de Outubro de 2016, *Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino*.
- › Ministério da Educação. Instituto Nacional de Investigação para o Desenvolvimento da Educação. *Programa do Ensino Geral, 1º Ciclo do Ensino Secundário*. 2014.
- › *Educação Moral e Cívica, 7ª classe*.
- › BARBOSA, L. *Trabalho e Dinâmica dos Pequenos Grupos: Ideias para Professores e Formadores*. Portugal: Edições Afrontamento. 1995.

- › BENTO, P. *Desenvolvimento Pessoal e Social e Democracia na Escola: Proposta de Actividades*. Porto: Porto Editora. 1993.
- › BELLE, M.Y. J., A. & MANCHENO, B. R. M. *Valores Y Atitudes en La Educador/: Teorias y estrategias educativas*. Humanidades Pedagogia. Valência. 2001.
- › CASTRO, B & RICARDO, M. *Gerir o Trabalho de Projecto: um Manual para Professores e Formadores*. 4.ª edição. Lisboa: Editora Lisboa. 1994.
- › CAMPS, V. C. *Los Valores de la Educación: Hacer Reforma*. 6.ª edição. Madrid: Grupo Anaya. 1994
- › CURWIN, L. R. & CURWIN, G. *Como Fomentar os Valores Individuais*. Lisboa: Editora Plátano. 1993.
- › Ministério da Educação, Instituto Nacional de Investigação para o Desenvolvimento da Educação. *Programas do 1.º Ciclo do Ensino Secundário, 7a, 8º e 9º Anos (reforma e estabilização do ensino- experiência pedagógica)*. 1999
- › *Constituição da República de Angola*. Luanda. 2010.
- › MARQUES, R. *Educação Cívica e Desenvolvimento Pessoal e Social: Objectivos, Conteúdos e Métodos*. 2.ª Edição. Portugal: Texto Editora, Portugal. 1990.