

Observação como instrumento no processo de avaliação em Educação Física

Rui Mendes

Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Coimbra

Filipe Clemente

Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física – Universidade de Coimbra

Rúben Rocha

Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física – Universidade de Coimbra

António Sérgio Damásio

Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Coimbra

Resumo

Observar caracteriza-se pela sua individualidade constrangida por significados particulares diferenciados e sujeitos à subjetividade inerente a cada observador (cf. Sarmiento, 2004). A subjetividade da observação é um facto incontornável (e.g., Proença, 1982; Sarmiento, 1991) sendo que, a eficácia de um qualquer comportamento, determina-se pelo grau de identificação entre o objetivo definido (i.e., observador) e o resultado obtido (i.e., executante). Consequentemente, a eficácia do sistema avaliativo depende intrinsecamente da qualidade e afinamento percetivo da observação. Face ao exposto, pretende-se com o presente trabalho abordar os conteúdos teóricos relativos ao entendimento da observação e como este processo poderá auxiliar na melhoria do sistema avaliativo realizado pelo professor de Educação Física.

Palavras-chave

Observação, Avaliação, Educação física, Formação de professores

Abstract

Observe is characterized by their individuality constrained by different particular meanings to subjects at subjectivity inherent to each observer (cf. Sarmiento, 2004). In fact, the subjectivity of observation is a unavoidable fact (e.g., Proença, 1982; Sarmiento, 1991), being that the effectiveness of any behavior, is determined by the degree of identification between the goal set (i.e., observer) and the result obtained (i.e., performer). Consequently, the effectiveness of evaluation depends on the intrinsic quality and regulation of percpective observation. Given the above, we intend to address

with this work the theoretical contents related to the understanding of observation and how this process can help to improve the teacher evaluation system.

Keywords

Observation, Evaluating, Physical education, Teaching training

Introdução

A génese da observação acompanha o ser humano desde os primórdios da espécie. De facto, o Homem sempre se socorreu da observação como instrumento de garantia da sua subsistência e evolução (e.g., aprendizagem por observação).

Observar é algo mais que olhar, é captar significados diferentes através da visualização (cf. Sarmento, 2004). Portanto, quem observa atribui necessariamente um sentido significativo ao que vê, inculindo-lhe um cariz intrínseco que é subjetivo por ser inerente a cada observador.

Esse processo de observação é um instrumento afinado ao ambiente ecológico da ação, permitindo detetar informações que posteriormente são recolhidas, organizadas, compreendidas e relatadas. Essas informações proveem necessariamente do foco atencional e do afinamento da observação em relação ao objetivo do observador.

Atenda-se ao facto de que observadores distintos, perante a mesma realidade, podem encontrar-se mais ou menos afinados perante determinado objetivo (e.g., Proença, 1982; Sarmento, 1991; Sarmento, 2004). Este fenómeno é influenciado por distintos fatores, entre os quais se destacam a experiência do observador à realidade observada, a atenção seletiva, o acoplamento com o objetivo e o ambiente em que se observa.

A individualidade é um constrangimento que atua ativa e dinamicamente no decorrer do processo de observação, não sendo expectável um afinamento totalmente homogéneo intra e interobservadores, mas apenas um afinamento relativo, que vai aumentando proporcionalmente à experiência na observação e/ou treino específico de observação (Sarmento, 1991).

O observável é estritamente humano e espaço-temporal, i.e., o que é recolhido pela observação emerge da necessidade do conhecimento, mas também pela compreensão das suas ações particulares (Sarmento, 2004). Consequentemente, observar não faculta apenas uma perceção. Observar advém de um conjunto de expectativas intrínsecas do

observador (e.g., objetivo, experiência) que consequentemente resultam em hipóteses, confirmações ou reformulações.

Parece consensual que todos os movimentos observáveis podem ser descritos em termos de especialização, bastando para tal, fazer depender os juízos ou os objetivos sobre os aspetos a observar. Emerge assim, para além de outras capacidades (e.g., memória, discriminação perceptiva visual), a *atenção seletiva* (Sarmiento, 1991), como elemento essencial à maior eficácia do processo observacional.

Entende-se como relevante a capacidade de diferenciar e atentar nos elementos fundamentais da ação, i.e., “antes de observar, saber o que observar”. Para tal, a capacidade de planeamento e projeção da observação, poderão ser elementos que incrementarão a qualidade e focalização da observação, principalmente quando no sistema de ensino convencional a observação decorre tendencialmente de forma direta, sem recurso a meios indiretos (e.g., tecnológicos), expondo o professor às suas limitações (e.g., experiência na modalidade, ambiente). Diversas lacunas de diagnóstico podem ocorrer por restrições na aquisição de informação advindas de limitações temporais para observar (Rosado, 1997). Consequentemente, incumbe-se ao docente o planeamento e conceção do referencial de observação, mais ou menos elaborado, que permite afinar as observações para os objetivos da mesma. O referencial poderá auxiliar na focalização atencional do observador permitindo que, *in loco*, se socorra do instrumento para incrementar a sua eficácia observacional.

Paralelamente incumbe-se ao profissional da Educação Física, aperfeiçoar-se no sentido de diminuir assimetrias no seu sistema de avaliação. Por conseguinte, o treino da observação deve ser um elemento a privilegiar desde o início do processo de formação pedagógica. Quando se pretende que a observação sirva os princípios da educação, a mesma deve ser aprimorada concedendo oportunidades ao professor de identificar claramente o que pretende observar e reagir no sentido de emergirem estratégias de aperfeiçoamento ao discente. O afinamento da observação é um fator preponderante que auxilia no momento de identificar, classificar e prescrever correções, sendo que observação e avaliação são instrumentos agregados e não desconexos entre si. De facto, a análise de movimentos é um aspeto relevante que se deve ponderar quando aborda competências de ensino (Rosado, 1997).

Avaliação e Observação

Na Educação Física, assim como em contextos de treino desportivo, a observação assume-se como uma capacidade essencial para o uso, sendo fulcral na análise e avaliação das prestações dos alunos ou atletas, e como tal, na própria atividade do docente

(Aranha, 2007). As funções essenciais da observação estão associadas à identificação de prestações/rendimentos menos eficazes permitindo ao professor fornecer informação de retorno sobre a performance ou sobre o resultado ao aluno, i.e., o feedback pedagógico o que contribui para o aperfeiçoamento da sua prestação e, como tal, produz efeitos benéficos no processo de aprendizagem.

Nestes contextos o treino da observação do movimento desportivo é utilizada como suporte à formação do docente, permitindo-lhe uma melhor adequação e qualidade do feedback pedagógico a fornecer ao aluno, já que este momento de prescrição depende da qualidade da observação realizada pelo professor. Para além dos fatores mencionados possibilita, igualmente, a constituição e adequação dos grupos de nível de proficiência da turma, bem como, a análise do rendimento e evolução dos alunos proveniente das atividades prescritas, permitindo a regulação do processo de ensino.

Aranha (2007) enuncia três momentos de observação distintos: 1) pré-observação; 2) observação e; 3) pós-observação.

1) A pré-observação caracteriza-se pelo treino e preparação para o ato de observar, onde se exige ao docente a tarefa de planear o que pretende observar, as formas e os momentos da aplicação. No essencial caracteriza-se pelo plano avaliativo.

2) Na observação, como ação real no espaço de uma aula, identifica-se a observação direta ou indireta quando resultante de um registo de vídeo ou similar. Como principal e crucial momento para registar e consequentemente avaliar em função dos dados recolhidos, deverão ser respeitados três princípios: a) objetividade; b) fidelidade e; c) validade.

a) No princípio da objetividade é enaltecida a importância do observador ser transparente, rigoroso e pertinente pelo que o seu comportamento dever-se-á caracterizar por se manter imune a um conjunto de influências ou efeitos, entre as quais se destacam: i) das influências do efeito de halo (e.g., um aluno que, tradicionalmente, obtém avaliações elevadas é valorizado numa prestação baixa concedendo-se uma justificação não plausível como a do aluno não efetuar o gesto técnico de lançamento na passada com êxito, porque se encontrava condicionado); ii) o efeito de estereotipia, onde existem influências de observações anteriores (e.g., um docente que leciona uma turma dum ano de escolaridade tende a generalizar todos os discentes desse mesmo ano, comparando-os com a primeira turma observada); iii) efeito de rigor, onde devido ao seu excesso de zelo, o professor nunca se sente satisfeito com as informações recolhidas (o que poderá resultar na não atribuição de um valor máximo de classificação); iv) efeito de generosidade, onde o docente atribui constantemente avaliações inflacionadas à maioria dos alunos ou; v) o efeito de tendência central, em que o docente, de forma a

não desmotivar os discentes menos desenvolvidos, atribui notas semelhantes a todos os discentes.

Estes efeitos relatados limitam a observação pela sua subjetividade, devendo-se pautar pela isenção de qualquer pressão ou suspeita, registrando-se exatamente aquilo que se observa (Aranha, 2007).

b) O princípio da fidelidade relaciona-se com a aplicação do instrumento por diferentes observadores. Numa aplicação inter ou intraobservadores, verifica-se o grau de aceitação e categorização das ações observadas. Um comportamento deverá ser enquadrado num determinado domínio taxonómico e, mediante a sua categorização, não deverá divergir caso outra situação similar se observe. Na literatura o Índice de Bellack é comumente utilizado para aferir a fidelidade, cuja fórmula consiste no “*(total de acordos/total de acordos + desacordos) x 100.*” (Aranha, 2007). Numa amostra pequena (i.e., n = 30) aceita-se um resultado igual ou superior a 80% como garante da fidelidade; numa amostra substancialmente mais alargada aceita-se o valor de 85% como resultado.

Estes valores de fidelidade, são importantes, quer em contexto investigacional, quer em contexto de intervenção profissional, a fim de se verificar qual o grau de fidelidade da observação, intraobservador e interobservadores. É assim possível verificar se o docente observa e classifica comportamentos similares de forma congruente, sem incorrer no erro (sempre presente na observação e avaliação humana) de avaliar o aluno com base em critérios diferentes em diferentes momentos.

c) O princípio da validade reporta-se ao facto dos instrumentos utilizados deverem medir aquilo a que se propõem. De facto, é improvável que se obtenham resultados válidos se os instrumentos não se mostram fiáveis (Tenbrink, 1999), i.e., encontrando-se o docente a observar o lançamento na passada, o instrumento deverá incluir os aspetos selecionados com discriminação criterial do gesto técnico do lançamento da passada e não do lançamento em suspensão.

3) A pós-observação relaciona-se com a análise efetuada sobre os elementos recolhidos, salientando-se o facto de ser crucial na avaliação (Aranha, 2007). Os dados recolhidos são muito relevantes pois as informações que deles derivam são significativas e podem ser utilizados pelo professor para encetar alterações ao processo de ensino. Deverá ser cumprido o ciclo de recolha, identificação, conjugação de soluções e verificação da utilidade das soluções preconizadas. É importante não só (re)conhecer o erro, analisá-lo e emitir uma resposta congruentemente estratificada, mas igualmente, observar e avaliar essa mesma resposta.

A observação permite recolher dados com menor ou maior grau de precisão usados pelo professor para proceder à avaliação. O treino da capacidade de observação permite

obter uma maior sensibilidade na recolha de informação, destacar os fatores essenciais em detrimento de fatores secundários que não são úteis para a análise das informações.

Este processo depende do nível de conhecimento da modalidade abordada sendo que, o professor com maior conhecimento específico, potenciará a sua observação, mantendo-o afinado perceptivamente aos critérios de êxito relevantes. Igualmente, o nível de desempenho dos alunos e conhecimento dos mesmos face à tarefa poderá ser um fator influenciador da observação.

A avaliação, como marco importante de análise das informações recolhidas, serve para categorização dessas mesmas informações. O progresso ou o desenvolvimento de determinadas capacidades apenas é verificado aquando da observação destas (i.e., recolha de informação). Nesta ótica é possível determinar se o aluno efetivamente cumpre ou não determinado requisito.

Os processos internos e as estratégias a que o professor recorre para observar e classificar a prestação são o garante do rigor na observação e avaliação. A determinação do erro não deve ser unívoca nem estereotipada, i.e., dever-se-á identificar as causas do erro.

Observação e avaliação são dois processos interligados que permitem detectar indicadores e identificar, com base nestes, a causa para o comportamento observado. Só através de um processo de observação rigoroso e uma avaliação consistente se consegue registar e categorizar as informações recolhidas. Quanto maior a afinidade entre os dois processos maior será a compreensão e o conseqüente ajustamento do ensino de modo a favorecer a aprendizagem.

Como deverá proceder o docente para que a sua capacidade de observação, detecção e análise dos comportamentos seja melhorada beneficiando a avaliação desses comportamentos? Uma das respostas centra-se na construção de instrumentos de registo da observação. Porém, na fase antecedente à seleção e utilização de um instrumento deverá o docente ter conhecimento do que efetivamente pretende observar. Na avaliação, com a sua preparação na fase de planeamento (pré-impacto) o docente deverá selecionar e referenciar quais os comportamentos/competências que pretende avaliar, bem como, os seus respetivos parâmetros e critérios de êxito sendo que, apenas desta forma, saberá o professor o que realmente pretende observar. Januário (1992) destaca a estreita relação entre o pensamento do Professor antes da aula e o que faz no seu decurso da mesma

Para Januário (1992) as decisões pré-interactivas ou de planeamento contribuem para a redução da ansiedade e da incerteza, permitem uma estruturação e uma visualização prévia da intervenção, reduzindo a sua aleatoriedade e tentando prever os limites provocados pelos factores de contingência, e, principalmente, ligam o pensamento à

acção.

Assim a observação deverá ser efetuada para se compreender o que sucede no espaço de intervenção pedagógica (e.g., neste caso, relativamente aos conteúdos, estratégias, tarefas, atividades, clima de aula, disciplina, organização da turma). Permite uma recolha de informação relevantes no processo de avaliação e/ou classificação dependente do momento a que se refere. Um dos resultados da observação é a sua utilização como instrumento de apoio nos momentos de avaliação formativa, tendo como objetivo corrigir os erros detetados de modo a ajustar o processo de ensino ou a verificação dos resultados da aprendizagem face às metodologias adotadas. Após a caracterização do objeto de observação, é fundamental definir procedimentos, instrumentos e regras de registo a utilizar. Neste quadro se centra uma característica muito importante comum à observação e à avaliação: a recolha de informação que, se no campo de observação deverá possuir um instrumento prático e fiável, no domínio da avaliação deverá apresentar um referencial discriminatório contendo os critérios que se pretende classificar.

O ato de avaliar consiste em fundamentar, conhecer, clarificar, negociar e legitimar a informação recolhida (Machado, 2011). A construção de um referencial resulta da necessidade de assegurar que a avaliação seja um processo transparente, fundamentado e rigoroso. Igualmente deverá promover a avaliação como um construto coletivo que confere sentido às ações humanas. No momento de conceção de um referencial deverá estar presente a conjugação do referencial com os objetivos da avaliação que se pretender enfatizar, estilos de ensino utilizados, conteúdos mobilizados e momentos em que se deverá avaliar: i) na avaliação diagnóstica, assumindo a necessidade de conhecer os pré-requisitos dos discentes evidenciando a individualização do ensino; ii) na avaliação formativa conferindo um grau de adequação do ensino em favor da aprendizagem e; iii) na avaliação sumativa pretendendo-se num único momento avaliar o discente, sendo uma avaliação mais ambígua devido ao facto das aprendizagens dos discentes serem consideradas apenas com a sua explicitação num único momento sem margem de erro.

O referencial deverá incorporar todos os parâmetros avaliativos de forma congruente e estratificada para que no processo de construção das fichas de observação exista a possibilidade de introduzir as informações necessárias ao processo de avaliação.

Através dos referenciais é possível conhecer exatamente o que se pretende observar e como se pretende avaliar. Não deverá ser estanque, dado que uma modificação do processo de ensino fruto da observação e recolha de dados durante a avaliação formativa conduz à necessidade de proceder ao ajustamento do processo ensino aprendizagem o que, por sua vez, poderá implicar uma alteração das ponderações dos critérios apresentados no referencial.

O professor, com um papel de promoção e facilitação da aquisição de aprendizagens significativas nos seus discentes, deverá ser igualmente um investigador impaciente que observe comportamentos e identifique as suas causas (método indutivo e dedutivo de resolução de problemas) procurando emitir uma resposta e uma solução adequada para os problemas e os constrangimentos detectados que condicionam o desenvolvimento e aprendizagem do aluno.

O simples ato de observar deve ser uma decisão constante do planeamento (e.g., seleção de conteúdos, estabelecimento e possível classificação de critérios) que precede a fase de avaliação e, em consequência acompanha a análise e possível reajustamento da planificação (cf. Figura 1).

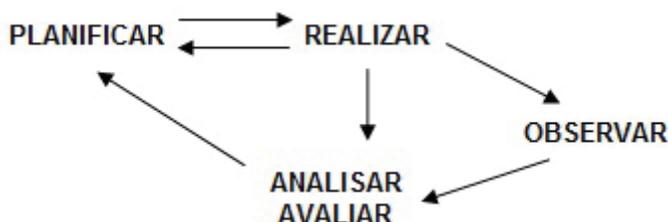


Figura 1. Tarefas centrais de cada professor (adaptado de Bento, 1998)

Desta forma, a observação é um processo fulcral que não tem um fim em si mesmo, subordinando-se e disponibilizando-se ao serviço de processos mais complexos, tais como a avaliação, o diagnóstico, o julgamento (a formulação de juízos), a investigação descritiva e a experimentação (Serafini & Pacheco, 1990), i.e., a observação é um processo essencial para que a avaliação seja objetiva e rigorosa cumprindo o papel determinado pelo docente.

Fatores de Aperfeiçoamento da Observação

Aprender a realizar uma boa observação de movimentos é um dos aspetos importantes na formação de professores (Rosado, Virtuoso & Mesquita, 2004). Uma das limitações advindas da inexperiência do docente encontra-se intrinsecamente relacionada com a avaliação diagnóstica. No caso do não afinamento deste instrumento, a avaliação não servirá de forma adequada os seus propósitos, permanecendo desfasada da realidade, i.e., se não existe o diagnóstico correto, como poderá de forma concreta, eficaz e eficiente, o docente orientar a sua intervenção pedagógica?

Tabela 1. Condições da fase de pré-observação (adaptado de Proença, 1982)

Respeitantes ao Observador		Respeitantes à Situação	
Condições	Especificação	Condições	Especificação
Disponibilidade (i.e., tempo e atitude)	Preparar atempadamente a intervenção, definindo e planeando os elementos a observar	Caracterização	Identificar de forma exaustiva os fatores que permitam influenciar o desempenho da ação (i.e., intrínseca e extrinsecamente)
Informação – formação	Domínio do objeto, do contexto, dos instrumentos e das técnicas	Definição do objeto da observação	O observador deve saber exatamente o que pretende observar
Independência e isenção	Não observar na fase diagnóstica com base em informações e pressupostos anteriores	Não interferir na sua normalidade	Respeitar a identidade própria do contexto
---	---	Privilegiar os elementos na sua normalidade	A quantificação dos elementos e factos observados conduzir-nos-á no sentido da objetividade possível

Nesta ótica, é pertinente desenvolver uma descrição sumária de procedimentos que poderão diminuir o desfasamento percetivo do docente em relação à realidade, incrementando a sua capacidade de diagnosticar e avaliar, servindo apropriadamente os propósitos educativos.

Proença (1982) realça a importância da fase de pré-observação, como elemento potenciador de uma melhor adequação da observação ao seu propósito. Efetivamente, o autor reparte essa fase em duas condições essenciais: i) respeitantes ao observador e; ii) respeitantes à situação.

Na mesma linha de pensamento, Sarmiento (1991) destaca a fase de preparação do observador como elemento preponderante na melhoria da qualidade da observação. Denominando as diferentes fases de etapas processuais, o autor enfatiza e ordena os seguintes elementos:

- a) Definir o que se vai observar – selecionar a tarefa que se pretende observar;

- b) Definir os critérios de observação – selecionar os parâmetros cinemáticos a observar;
- c) Definir a medida de observação – atribuir valores mensuráveis à observação realizada;
- d) Estabelecer os «itens» de observação – estabelecer os parâmetros concretos para a observação;
- e) Observação – segmentado nas fases de pré-observação (i.e., dá-se a conhecer o protocolo selecionado de acordo com o tipo de observação); observação (i.e., visualização do objeto de avaliação) e; pós-observação (i.e., indicação do que se percebeu);
- f) Tratamento dos resultados – registo dos dados obtidos, tratamento e análise no intuito de servirem os propósitos previamente estabelecidos.

Da multiplicidade de opções no que respeita a estratégias de treino e aperfeiçoamento da capacidade de observação, destaque-se o modelo de diagnóstico de Hoffman (1983) pela sua abrangência e funcionalidade.

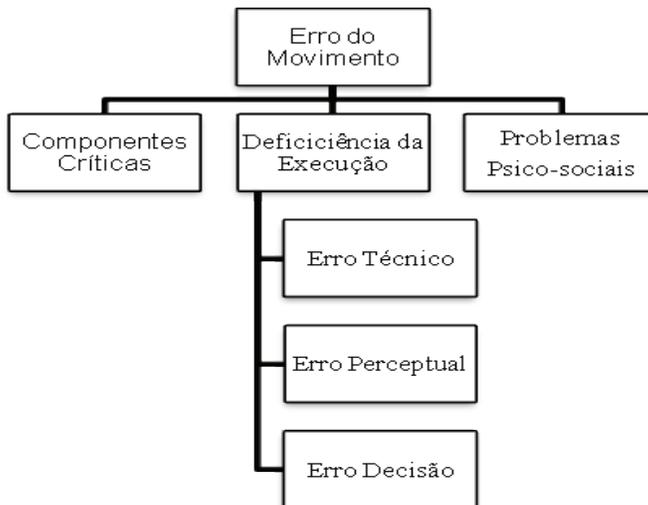


Figura 2. Modelo de diagnóstico de Hoffman (adaptado 1983; *cit in* Sarmento, 2004)

O modelo defendido por Hoffman (1976; *cit in* Sarmento, 2004) sugere duas sub-competências subjacentes à deteção de erros de execução: i) a proficiência perceptual (i.e., deteção do movimento) e; ii) a proficiência de diagnóstico (i.e., decidir sobre a

observação).

Os resultados (i.e., avaliação) da proficiência perceptual e diagnóstico concedem indicações diferenciadas, a partir das quais se poderá estabelecer o processo de treino baseado nos erros verificados (cf. Sarmiento, 2004). No caso de limitações subjacentes à fase de diagnóstico, preconiza-se um treino no âmbito cognitivo (i.e., conhecimento da técnica gestual). No caso oposto, i.e., limitações respeitantes à fase perceptual, recomenda-se uma reflexão relativamente à acuidade visual, deficiência perceptual ou erro de focalização.

No cômputo geral sobre a forma de como melhorar a qualidade da observação, enfatize-se alguns aspetos que potenciarão gradativamente a eficácia e eficiência do docente na ação.

Um dos aspetos é a manutenção da estrutura de observação no contexto de aprendizagem e prática pedagógica estipulada, i.e., se a opção recaiu na estruturação de prática através de um modelo de ensino dos jogos para a compreensão (Thorpe, Bunker & Almond, 1986) deverá ser nesse tipo de modelo que decorrerá a observação, pois a validade ecológica proporcionará um maior afinamento perceptivo do docente, bem como, a performance nos momentos de avaliação refletir-se-á mais facilmente nos momentos semelhantes aos do contexto da aprendizagem. Por outras palavras, não será uma prática ajustada promover aprendizagens num modelo mais ecológico e avaliar num modelo analítico, pois esse tipo de procedimento não concretizará os propósitos do avaliador na medida em que a prática analítica é muito mais específica e minuciosa, ao contrário da prática ecológica que se reveste de um cariz mais generalizado e abrangente.

Outro aspeto pertinente enquadra-se no planeamento e metodologia de observação. Aquando da ação, o docente deverá conhecer efetivamente o que pretende observar e como se socorrerá dessa observação para avaliar. Um planeamento equilibrado capacitará o docente de um maior foco atencional no que pretende observar. Por outras palavras, se pretende analisar determinado elemento, não será benéfico atentar em aspetos que pouco se relacionam com o que pretendia identificar.

Para além do exposto, a observação deverá ser mais abrangente ou mais específica em consonância com os momentos avaliativos, i.e., o tipo de observação deverá ser adequado às funções (diagnóstica, formativa ou sumativa) de avaliação.

Na avaliação diagnóstica, a observação deverá incidir nos aspetos que se pretendem ensinar durante a unidade didática e reduzir a focagem nas aprendizagens consolidadas, sendo que a observação na fase diagnóstica será mais abrangente, atendendo em aspetos mais generalistas do movimento, potenciando o agrupamento dos discentes em grupos de nível, sem nunca descurar uma avaliação coerente.

A avaliação formativa aumentará a focagem nos aspetos específicos de cada nova aprendizagem, i.e., incidirá minuciosamente nas componentes críticas de cada ação explorada durante os momentos de prática. A observação será menos abrangente e mais focada, bem como será um elemento avaliador e formativo, pois o docente deverá socorrer-se desta avaliação para reorganizar a sua prática pedagógica, sempre que necessário.

Na avaliação sumativa, o foco específico da observação reduzirá em relação à formativa, contemplando novamente o aspeto abrangente do desempenho, direcionando-se para as novas aprendizagens e para as componentes críticas explicitadas no programa nacional de educação física para os níveis de aprendizagem.

No fundo, o tipo de observação será mais ou menos específico atendendo ao propósito da avaliação. A observação e a avaliação deverão ser contempladas na prática pedagógica do docente, como momentos potenciadores de aprendizagem dos alunos. Avaliar serve o propósito da melhoria da aprendizagem e sem esse fim, não parece servir os propósitos educativos. Este pressuposto encontra-se claramente expresso no articulado legal em vigor, i.e., no despacho normativo n.º6/2010 que se refere à avaliação como 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.

Conclusão

Do presente trabalho resulta a enfatização da pertinência do treino da observação como estratégia de regulação e melhoria da avaliação efetuada pelo docente de Educação Física.

Importa enaltecer a adequação dos parâmetros de observação às funções da avaliação, bem como a conceção de um planeamento rigoroso e objetivo que promova o afinamento percetivo da observação à avaliação dos parâmetros e descritores pretendidos.

Bibliografia

- Aranha, A. (2007). *Observação de aulas de Educação Física*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Bento, J. (1998). *Planeamento e avaliação em educação física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Hoffman, S. (1983). Clinical diagnoses as a pedagogical skill. In J. Templin & K.Olson

- (Eds.), *Teaching in Physical Education* (pp. 35-45). Champaign: Human Kinetics.
- Januário, C. (1992). *O pensamento do professor. Relação entre as decisões pré-interactivas e os comportamentos interactivos de ensino em educação física*. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação. FMH-UTL. Lisboa.
- Machado, E. (2011). *Construção de referenciais para avaliação do desempenho docente – um roteiro reflexivo*. Recuperado em 26 de abril de 2011, do <http://www.slideshare.net/matiasalves/avaliacao-do-desempenho>.
- Proença, J. (1982). A observação e intervenção do docente. *Ludens*, 7(1), 33-40.
- Rosado, A. (1997). *Observação e Reação à Prestação Motora*. Cruz Quebrada, Lisboa: Edições FMH.
- Rosado, A., Virtuoso, L., & Mesquita, I. (2004). Relação entre as competências de diagnóstico de erros das habilidades técnicas e a prescrição pedagógica no voleibol. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, 18(2), 151-157.
- Sarmiento, P. (1991). Observação na formação. *Revista Horizonte*, VII, 41, 167-174.
- Sarmiento, P. (2004). *Pedagogia do desporto e observação*. Cruz Quebrada, Lisboa: Edições FMH.
- Serafini, O. & Pacheco, J. (1990). A observação como elemento regulador da tomada de decisões: a proposta de um instrumento. *Revista Portuguesa de Educação*, Universidade do Minho, 3 (2), 1-19.
- Tenbrink, T. (1999). Construir listas de control y escalas de evaluación. In T. Tenbrink (Ed.), *Evaluación: Guia Práctica para Docentes*, 5ª Edição, pp. 257-273. Madrid: Narcea Ediciones.
- Thorpe, R., Bunker, D., & Almond, L. (1986). *Rethinking Games Teaching*. Loughborough, England: Loughborough University of Technology.

Correspondência

Rui Mendes

(Centro Interdisciplinar de Estudos da Performance Humana)

Escola Superior de Educação

Rua Dom João III - Solum,

3030-329 Coimbra, Portugal

rmendes@esec.pt

Filipe Clemente

Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física

Estádio Universitário de Coimbra, Pavilhão 3

3040-156 Coimbra

filipe.clemente5@gmail.com

Rúben Rocha

Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física

Estádio Universitário de Coimbra, Pavilhão 3

3040-156 Coimbra

rocha.rbn@gmail.com

António Sérgio Damásio

Escola Superior de Educação

Rua Dom João III - Solum

3030-329 Coimbra, Portugal

sergio@esec.pt