

Marcella Ottoni Guedes Oliveira

O TEMA DA AVALIAÇÃO NO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: um diálogo entre a produção teórica e as propostas curriculares estaduais para o Ensino Fundamental

Belo Horizonte
Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional/UFMG
2016

Marcella Ottoni Guedes Oliveira

O TEMA DA AVALIAÇÃO NO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: um diálogo entre a produção teórica e as propostas curriculares estaduais para o Ensino Fundamental

Monografia apresentada ao curso de Graduação em Educação Física, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Educação Física.

Orientadora: Profa. Dra. Meily Assbú Linhales

Belo Horizonte
Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional/UFMG
2016

RESUMO

Este estudo procurou identificar e analisar o tema da avaliação nos artigos científicos publicados em periódicos que dedicam uma seção à Educação Física Escolar e nas proposições curriculares estaduais para o Ensino Fundamental. Além disso, buscamos estabelecer um possível diálogo entre essas produções. Para os dois conjuntos documentais, optamos pelo recorte temporal entre os anos 2000 e 2015. Foram encontrados e analisados 14 artigos científicos e 10 propostas curriculares, que tratavam diretamente da temática. Os artigos foram analisados de acordo com as características metodológicas de cada um, sendo elas: revisão bibliográfica, artigos propositivos e pesquisas realizadas no campo escolar. Já as propostas curriculares foram analisadas a partir de cinco eixos, sendo eles: concepções de Educação Física; concepções de avaliação; o que avaliar na disciplina; como avaliar; e os sentidos da avaliação. Finalizadas as apresentações desses conjuntos documentais, ficou estabelecido que os diálogos seriam em torno dos mesmos eixos de análise das propostas curriculares. Entre outras considerações, destacamos que existe uma produção teórica e metodológica sobre o tema e que elas são coerentes e propositivas. Entretanto, algumas lacunas ainda precisam ser preenchidas, principalmente relacionadas às especificidades de cada instrumento avaliativo.

Palavras-chave: Avaliação. Educação Física Escolar. Proposições Curriculares.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	5
2 O TEMA DA AVALIAÇÃO NOS ARTIGOS CIENTÍFICOS	9
2.1 Artigos de revisão bibliográfica	10
2.2 Artigos propositivos.....	25
2.3 Artigos que descrevem pesquisas no campo escolar	30
2.4 Autores em diálogo	41
3 SOBRE AS PROPOSTAS CURRICULARES	46
3.1 O que é uma proposta curricular.....	46
3.2 Descrições das propostas curriculares estaduais	47
3.2.1. O que as propostas propõem sobre a especificidade da disciplina Educação Física.....	48
3.2.2 Mas afinal, o que é avaliação nas propostas estaduais do Ensino Fundamental para a Educação Física?.....	51
3.2.3 O que avaliar na Educação Física, segundo as propostas curriculares estaduais para o Ensino Fundamental?	59
3.2.4 Como as propostas estaduais para o Ensino Fundamental sugerem que seja feita a avaliação na Educação Física?	62
3.2.5 O que as propostas curriculares estaduais para o Ensino Fundamental sugerem como sendo a função da avaliação?	64
4 DIÁLOGOS ENTRE A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO E AS PROPOSIÇÕES CURRICULARES ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL	66
4.1 Dialogando com as concepções de Educação Física.....	66
4.2 Dialogando com as concepções de avaliação	68
4.3 O que avaliar na Educação Física?	71
4.4 Como avaliar?.....	73
4.5 Os sentidos da avaliação na Educação Física	75
4.6 Uma breve síntese das ideias apresentadas	76
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
REFERÊNCIAS	79

1 INTRODUÇÃO

Ao longo de toda minha trajetória escolar, enquanto aluna da Educação Básica, me perguntava o porquê de tantas provas, trabalhos, cobranças e pressão em cima de mim e dos meus colegas para conseguirmos atingir notas altas e sempre buscarmos sermos os melhores alunos da turma. Não compreendia em que consistia esse processo avaliativo imposto pela escola e pelo governo e nem qual era o seu objetivo. No ensino superior optei por direcionar a minha formação para a Licenciatura em Educação Física. Até então não tinha clareza que um dia eu seria uma professora e que eu seria a pessoa que estaria à frente das decisões a serem tomadas sobre o processo avaliativo que realizaria juntamente aos meus alunos.

No ano de 2014, ingressei no Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos . 2º seguimento (PROEF 2) como professora-monitora da área de Educação Física. Esse é um projeto de extensão realizado no Centro Pedagógico (CP) na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e objetiva garantir o direito à escolarização de jovens e adultos que ainda não cursaram essa etapa da Educação Básica.

Além de mim, ministrando aula para quatro turmas, havia mais um professor de Educação Física com outras três turmas. Nós dois éramos orientados por um professor efetivo do Núcleo de Educação Física do CP. Semanalmente nos encontrávamos e discutíamos os projetos de ensino, as metodologias e outras questões referentes ao cotidiano escolar.

Eu e meu colega de trabalho também procurávamos nos basear em diferentes referenciais teóricos sobre o ensino de Educação Física na EJA. Não encontrávamos muitos documentos que fossem direcionados a esse público. Além disso, a maioria deles não abordava o tema da avaliação do processo de ensino-aprendizado.

Instigada por esse fato busquei responder perguntas que frequentemente estavam me afligindo, tais como: como avaliar os meus alunos? Deveria aplicar provas, pedir que realizassem trabalhos, verificar as medidas corporais e aplicar testes físicos, ou observar o desempenho nas aulas práticas? Deveria reproduzir

aquilo que eu vivenciei no meu Ensino Fundamental? Decidi então que gostaria de pesquisar mais sobre avaliação na Educação Física escolar.

Partindo de todos esses questionamentos objetivamos, nesta monografia, identificar e analisar o tema da avaliação nos artigos científicos publicados em periódicos que dedicam uma seção à Educação Física Escolar e nas proposições curriculares estaduais para o Ensino Fundamental. Para os dois conjuntos documentais optamos pelo recorte temporal entre os anos 2000 e 2015.

Dessa maneira, esta pesquisa foi organizada como um estudo bibliográfico de característica exploratória (PIOVESAN; TEMPORINI, 1995). Segundo Severino (2000),

O fichário de documentação bibliográfica compõe um acervo de informações sobre livros, artigos e demais trabalhos que existem sobre determinado assunto, dentro de uma área do saber. Sistemáticamente feito, proporciona ao estudante rica informação para seus estudos+ (SEVERINO, 2000, p.39).

Complementando essa informação, Andrade (1997) afirma que uma pesquisa bibliográfica pode ser desenvolvida como um trabalho em si mesmo, como é o caso deste, ou constituir-se numa etapa de elaboração de monografias, dissertações, etc. Nesse estudo a análise de documentos de naturezas diferentes, artigos e propostas curriculares, podem qualificar a abordagem do tema.

Para a seleção dos artigos científicos realizamos uma busca com as palavras-chave *avaliação em educação física escolar*, nas seguintes revistas: *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, *Revista da Educação Física/UEM*, *Revista Movimento*, *Revista Pensar a Prática*, *Revista Motrivivência*, *Revista Brasileira de Ciência do Esporte (RBCE)*. Apenas na *RBCE* não encontramos nenhum resultado condizente com nossa busca. Como critério de inclusão, o artigo científico deveria tratar diretamente do tema avaliação na Educação Física Escolar e ter sido publicado após 2000. A Tabela 1 apresenta a quantidade de artigos encontrados por periódicos e seus respectivos anos de publicação, sendo um total de 14 artigos. No capítulo dois apresento um quadro indicando o nome de cada artigo e do(s) seu(s) respectivo(s) autor(es).

Tabela 1 . Artigos científicos

NOME DA REVISTA	QUANTIDADE DE ARTIGOS	ANO(S) DE PUBLICAÇÃO
Revista Mackenzie de Educação		
Física e Esporte	4	2002; 2003; 2008; 2013
Revista da Educação Física/UEM	2	2003; 2010
Revista Movimento	3	2007; 2009; 2015
Revista Pensar a Prática	4	2012; 2013; 2014; 2014
Revista Motrivivência	1	2014

Para a seleção das propostas curriculares realizamos uma busca nos sítios virtuais das Secretarias de Educação de cada estado e no sítio virtual da Base Nacional Curricular Comum. Quando os documentos não eram encontrados nesses locais, realizamos uma pesquisa on-line com os seguintes termos: proposta curricular para o ensino fundamental do estado (nome do referido estado da busca); ou referencial curricular para o ensino fundamental do estado (nome do referido estado da busca); ou matrizes curriculares para o ensino fundamental do estado (nome do referido estado da busca); ou diretrizes curriculares para o ensino fundamental do estado (nome do referido estado da busca).

Num universo de 27 unidades federativas, sendo 26 estados e um distrito federal, foram encontradas 22 propostas curriculares. Dentre elas, 10 abordam o tema da avaliação na Educação Física Escolar, sete abordam a avaliação apenas na perspectiva geral de educação e quatro não citam o tema na proposta. Essas informações estão apresentadas no (QUADRO 1).

Como critérios de inclusão no estudo, a proposta curricular deveria abordar o tema da avaliação na Educação Física Escolar, ser datada posteriormente ao ano 2000 e ser direcionada ao Ensino Fundamental. Caso houvesse dois documentos direcionados a esse nível de ensino, separado em anos iniciais e anos finais, priorizei o documento destinado ao 2º segmento do Ensino Fundamental.

QUADRO 1 . Propostas curriculares para o ensino fundamental

ABORDAGEM AO TEMA DA AVALIAÇÃO	QUANTIDADE DE PROPOSTAS	ESTADOS
O tema da avaliação não é citado	4	São Paulo; Rio de Janeiro; Pará; Pernambuco
O tema da avaliação é abordado apenas na perspectiva geral de educação	7	Alagoas; Espírito Santo; Mato Grosso; Mato Grosso do Sul; Rio Grande do Sul; Rondônia; Sergipe
O tema da avaliação é abordado na Educação Física	10	Acre; Amapá; Bahia; Distrito Federal; Goiás; Maranhão; Minas Gerais; Paraná; Piauí; Tocantins

Sendo assim, organizamos este trabalho em cinco capítulos. No segundo capítulo serão analisados os 14 artigos científicos que abordam o tema da avaliação na Educação Física Escolar. Esses serão analisados conforme as características metodológicas adotadas por cada um. No terceiro capítulo analisamos o tema da avaliação na Educação Física nas propostas curriculares estaduais enfatizando a concepção de Educação Física presente no documento, a concepção de avaliação, a sugestão do que avaliar, de como avaliar e para que avaliar. No quarto capítulo estabelecemos um diálogo entre as produções teóricas e os referenciais curriculares. Por fim, no último capítulo, fazemos nossas considerações finais sobre a pesquisa.

2 O TEMA DA AVALIAÇÃO NOS ARTIGOS CIENTÍFICOS

Neste capítulo analisamos os 14 artigos científicos encontrados na nossa busca nos periódicos já mencionados anteriormente. Optamos por apresentá-los em três sessões distintas, de acordo com as características metodológicas de cada um: a) artigos de revisão bibliográfica; b) artigos propositivos; c) artigos que descrevem pesquisas feitas no ambiente escolar. O Quadro 2 indica o título de cada artigo, bem como seu(s) respectivo(s) autor(es) e ano de publicação. O quadro ainda apresenta a característica metodológica utilizada em cada artigo.

Quadro 2 . Descrição dos artigos científicos

ANO	REVISTA	TÍTULO	AUTOR(ES)	CARACTERÍSTICA METODOLÓGICA
2002	Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte	Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas	Betti e Zuliani	Propositivo
2003	Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte	A avaliação na educação física escolar: caminhos e contextos	Rodrigues	Revisão bibliográfica
2003	Revista da Educação Física/UEM	Avaliação em educação física: um desafio	Bratfische	Revisão bibliográfica
2007	Revista Movimento	Metamorfoses na avaliação em Educação Física da formação inicial à prática pedagógica escolar	Mendes, Nascimento e Mendes	Pesquisa no campo escolar
2008	Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte	Interdisciplinaridade, inclusão e avaliação na Educação Física: contribuições na perspectiva das inteligências múltiplas	Barbieri <i>et al.</i>	Revisão bibliográfica
2009	Revista Movimento	A Avaliação na Educação Física Escolar: uma comparação entre as escolas tradicional e ciclada	Diniz e Amaral	Revisão bibliográfica
2010	Revista da Educação Física/UEM	O portfólio como possibilidade de avaliação na educação física escolar	Melo, Ferraz e Nista-Piccolo	Propositivo

2012	Pensar a Prática	Avaliação na educação física escolar: uma análise a partir do modelo de inteligência motora	Ramalho <i>et al.</i>	Pesquisa no campo escolar
2013	Pensar a Prática	Estágio supervisionado I: o desafio da avaliação nas aulas de educação física escolar	Santos, Souza e Barbosa	Pesquisa no campo escolar
2013	Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte	Avaliação em Educação Física Escolar: da mobilização dos saberes a construção das práticas avaliativas para a intervenção pedagógica	Bermudes, Ost e Afonso	Pesquisa no campo escolar
2014	Pensar a Prática	Aprendizagem técnica, avaliação e Educação Física Escolar	Moura e Antunes	Pesquisa no campo escolar
2014	Motrivivência	As dimensões da avaliação na Educação Física Escolar: uma análise da produção do conhecimento	Novaes, Ferreira e Mello	Revisão bibliográfica
2014	Pensar a Prática	Produção de conhecimento em prática avaliativa do professor de educação física escolar: análise das escolhas metodológicas	Melo <i>et al.</i>	Revisão bibliográfica
2015	Revista Movimento	Avaliação na educação física escolar: reconhecendo a especificidade de um componente curricular	Santos <i>et al.</i>	Propositivo

Fonte: Elaborado pela autora.

2.1 Artigos de revisão bibliográfica

Neste tópico apresentaremos os seis artigos que utilizaram a análise documental e/ou a revisão bibliográfica como delineamentos de pesquisa.

O artigo de Renato Novaes, Marcos Ferreira e João Gabriel de Mello (2014) intitulado ***As dimensões da avaliação na Educação Física Escolar: uma análise da produção do conhecimento*** buscou caracterizar a produção científica sobre avaliação na Educação Física Escolar e analisar seu conteúdo referente às dimensões cognitiva, motora e atitudinal.

Inicialmente, os autores apresentam as ideias defendidas por Demo (2012)¹, *apud* (NOVAES; FERREIRA; MELLO, 2014), sobre avaliação. Para ele essa prática é caracterizada como sendo processual, preventiva e diagnóstica que tem por finalidade auxiliar o professor na tomada de decisão para facilitar o aprendizado dos alunos. Além disso, os autores também citam as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)² e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)³. Segundo Novaes, Ferreira e Mello (2014), a atual LDBEN caracteriza avaliação como de caráter contínuo e cumulativo, na qual os aspectos qualitativos devem prevalecer sobre quantitativos. Indo ao encontro desse modelo avaliativo, os PCNEM, *apud* (NOVAES; FERREIRA; MELLO, 2014), apontam a necessidade de uma avaliação que contemple as dimensões cognitiva, motora e atitudinal e que verifique a capacidade do aluno expressar seus conhecimentos relativos à cultura corporal de diferentes maneiras (oralmente, corporalmente, escrito).

Para analisar os artigos selecionados para a pesquisa, os autores elencaram três categorias de acordo com a frequência dos temas investigados, sendo elas: referenciais e modelos; cotidiano escolar; políticas educacionais. Seis artigos se enquadravam na primeira categoria, o mesmo número na segunda e apenas três na terceira.

Para Novaes, Ferreira e Mello (2014) o número de artigos sobre a avaliação no cotidiano escolar é muito baixo, uma vez que o tema é recorrente na prática pedagógica dos professores. Além disso, os autores apontam que nenhum desses artigos entrevistou estudantes para relatarem as práticas avaliativas na Educação Física Escolar. Por esses motivos eles indicam que é preciso investigar mais a fundo o que acontece no âmbito interno das escolas.

Novaes, Ferreira e Mello (2014) também criticam o baixo número de artigos que discutem as políticas educacionais, afirmando que muitas vezes esse tema é menosprezado e carregado de um discurso unicamente ideológico.

¹ DEMO, P. Educação, Avaliação Qualitativa e Inovação - I. Série Documental. Textos para Discussão. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, Brasília, p.28, 2012.

² BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

³ BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Média e Tecnológica, **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2002.

Quanto à discussão sobre a avaliação nas dimensões cognitiva, motora e afetiva, os autores apresentam que a maioria dos artigos analisados sugere que para a dimensão cognitiva seja usado como instrumentos avaliativos: provas teóricas, trabalhos de pesquisa, relatórios e anotações discentes, autoavaliação, observação docente, provas orais, seminários e debates, e festivais, exposições e jogos escolares.

Como instrumentos de avaliação na dimensão motora são citados: provas práticas⁴, observação docente, autoavaliação, relatórios/portfólios. Já para a dimensão afetiva são sugeridos a observação docente, a autoavaliação, portfólios e testes sociométricos.

Na visão dos autores do artigo, a dimensão motora tem sido marginalizada, pois há uma falta de discussões mais profundas sobre os instrumentos avaliativos e sobre suas bases teóricas. Fernandes e Greenville (2007)⁵, autores citados no artigo, criticam o fato de muitos professores relatarem utilizar a participação como um critério avaliativo, pois para eles a participação é parte obrigatória do processo.

O artigo de Alessandra Barbieri *et al.* (2008) intitulado ***Interdisciplinaridade, inclusão e avaliação na Educação Física: contribuições na perspectiva das inteligências múltiplas*** buscou apresentar o tema da avaliação dentro da Teoria das Inteligências Múltiplas, que tem como principal autor Gardner⁶.

Barbieri *et al.* (2008) ao se referirem à questão da avaliação, denunciam o fato de muitos professores, apesar de possuírem informações sobre muitas alternativas teóricas inovadoras, optam por uma avaliação de cunho diagnóstico e somativo. Como consequência disso, o ato de avaliar se caracteriza como punitivo, como mero cumprimento de exigências burocráticas, como restrita ao domínio motor, sempre vinculado à nota ou a um conceito e como atividade a ser realizada ao final de um período letivo.

⁴ Os autores explicam que esse instrumento é indicado pelos artigos que se referenciam às tendências mais antigas da Educação Física Escolar.

⁵ FERNANDES, S; GREENVILLE, R. Avaliação da aprendizagem na Educação Física escolar, **Revista Motrivivência**, Florianópolis, Ano XIX, n.28, p.120- 138, 2007.

⁶ GARDNER. Howard. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

Do ponto de vista da Teoria das Inteligências Múltiplas, para os momentos avaliativos deve-se criar um ambiente rico e repleto de possibilidades que proporcionem que o aluno se sinta à vontade e que desperte as suas diferentes inteligências. Para que isso seja possível, a avaliação deve ocorrer ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem, o aluno deve ter a possibilidade de se autoavaliar, os demais sujeitos da escola, como a equipe pedagógica, por exemplo, devem estar envolvidos nesse processo também, e o professor deve usar de diversos instrumentos para garantir uma avaliação justa (BARBIERI *et al.*, 2008).

Segundo Barbieri *et al.* (2008), a proposta de Zaballa (1998)⁷ separa a avaliação de conteúdos em quatro tipos: a factual que refere-se à compreensão dos fatos, podendo ser realizada através de perguntas simples; a conceitual, que avalia os conceitos apreendidos pelos alunos através de provas escritas, seminários, murais, jornais, cartazes, entre outros métodos; a atitudinal, que propõe avaliar as ações dos alunos de acordo com os valores morais, por meio de observações sistemáticas e registros em fichas de acompanhamento; e a procedimental, que avalia a dimensão do saber fazer e porquê fazer a partir de observações das vivências práticas dos alunos. Segundo os autores do artigo essa proposta dialoga diretamente com a Teoria das Inteligências Múltiplas.

Por fim, Barbieri *et al.* (2008) citam os estudos de Gardner (1995)⁸ que afirmam que qualquer avaliação precisa satisfazer três critérios: 1) ser justa para com a inteligência; 2) adequada em termos desenvolvimentais; 3) recomendada para crianças com determinado perfil intelectual.

Por outra perspectiva, o artigo de Josiane Diniz e Sílvia Cristina Amaral (2009) intitulado ***A avaliação na Educação Física Escolar: uma comparação entre as escolas tradicional e ciclada***, realizou uma revisão bibliográfica e uma análise comparativa de como se estabelece a avaliação nessas duas estruturas escolares.

Logo na introdução as autoras apontam que a avaliação reflete

⁷ ZABALLA, Antoni, **A Prática Educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

⁸ GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas**: a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

...] a forma como o professor pensa sua concepção de mundo, sua ética, sua forma de ver o aluno e seus conhecimentos sobre o processo ensino-aprendizagem, sobre a escola e sobre sua função+ (DINIZ; AMARAL, 2009, p. 241-242).

Ainda segundo elas as escolas tradicionais optam por realizar a avaliação formal constituída de procedimentos e atividades avaliativas aplicáveis aos alunos pelos professores. Diferentemente, as escolas cicladas realizam a avaliação formal juntamente às ações complementares que auxiliam no processo de aprendizagem do aluno.

Descrevendo a escola tradicional, Diniz e Amaral (2009) afirmam que para essa escola a compreensão e domínio do mundo significam a assimilação dos saberes que interessam à sociedade capitalista, em busca da transformação do indivíduo em alguém cada vez mais produtivo. Por essa característica, as autoras defendem a tese de que a escola tradicional tornou-se um instrumento de seleção e de manutenção das hierarquias sociais, na qual a determinação dos conteúdos e modelos a serem transmitidos aos alunos são organizados com base na ordem capitalista e na função estabelecida por esta à escola.

As autoras do artigo dialogam com os estudos de Freitas (2003b)⁹ que aponta dois motivos para a implantação dos sistemas de avaliação nas escolas: para mensurarem e quantificarem a assimilação dos conteúdos; e por necessidade de motivarem os alunos. O primeiro motivo levou a elaboração de provas, testes, exercícios, seminários, dentre outros modos de medir o conhecimento do aluno sobre determinado conteúdo. Já o segundo motivo aparece pelo fato da ...] vida ter ficado do lado de fora da escola [...] (DINIZ E AMARAL, 2009, p. 244), ou seja, os alunos não tinham mais motivação para aprender os conteúdos de eram ensinados nas escolas, uma vez que eles não faziam sentido em seus diferentes contextos. Sendo assim, e juntamente à necessidade dos professores controlarem o comportamento dos seus alunos, a avaliação surge como uma importante aliada.

Como consequência disso e como denunciado por Freitas (2003b)¹⁰ ...] aprender para mostrar conhecimento ao professor tomou o lugar do aprender para intervir na realidade [...] (DINIZ E AMARAL, 2009, p.245). Em decorrência disso, para Diniz e Amaral (2009), a avaliação foi se transformando em elemento

⁹ FREITAS, L. C. **Ciclos, Seriação e Avaliação**: confronto de lógicas. São Paulo: moderna, 2003b.

¹⁰ *Ibem.*

fundamental para a seleção e exclusão social, uma vez que é pensada apenas a partir dos conteúdos externos aos alunos, e que são traduzidos em números que determinam a aprovação ou reprovação dos indivíduos.

Além disso, Freitas (2003b)¹¹, ao ser citado pelas autoras, aponta os três componentes da avaliação: instrucional, comportamental e relativo aos valores e atitudes. O primeiro deles diz da avaliação quanto ao domínio de habilidade e conteúdos em provas, trabalhos, etc. O segundo é utilizado como instrumento de controle, no qual os professores exigem que os alunos obedeçam às regras. Já o terceiro está relacionado à crítica e exposição que os professores fazem aos alunos sobre seus valores e suas atitudes em sala de aula.

Freitas (2003b)¹², *apud* (DINIZ E AMARAL, 2009), divide a avaliação em formal e informal. Na perspectiva formal os instrumentos utilizados são provas e exercícios. Já a informal surge a partir da relação diária dos professores com os alunos, onde estão sendo considerados os *juízos de valor*. Na escola tradicional prevalece a avaliação formal na lógica da submissão.

Segundo Diniz e Amaral (2009), as aulas de Educação Física das escolas tradicionais apresentam *caráter assistencialista*, ou seja, o principal objetivo da disciplina é *preparar fisicamente os futuros trabalhadores das indústrias capitalistas* (DINIZ E AMARAL, 2009, p.250). Para as autoras, mesmo com as discussões que ocorreram fortemente na década de 80 na área e apesar da pluralidade oferecida pela cultura corporal, a disciplina Educação Física nessas escolas é predominantemente voltada para metodologias de caráter biologicistas e tecnicistas, nas quais os fatores anatômicos, fisiológicos, biomecânicos e as técnicas e as táticas desportivas são valorizados.

Para as autoras, a avaliação nas aulas de Educação Física reflete o modo como a disciplina é vista dentro da escola tradicional, ou seja, como aponta o Coletivo de autores (1992)¹³, autora citada no artigo, a avaliação nessas aulas visa atender exigências burocráticas da escola, acatar a legislação vigente e a selecionar alunos para equipes esportivas. Como forma de avaliar os alunos, os professores

¹¹ FREITAS, L. C. **Ciclos, Seriação e Avaliação**: confronto de lógicas. São Paulo: moderna, 2003b.

¹² *Ibem*.

¹³ COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

optam por realizá-la de três maneiras, como caracterizam Diniz e Amaral (2009): através da valorização da presença; através da autoavaliação que é realizada sem a explicação prévia do professor sobre sua importância e através da avaliação das performances dos alunos, quanto às suas habilidades motoras e domínio sobre as regras dos esportes.

Apresentando a lógica das escolas cicladas, Diniz e Amaral (2009) explicam que nas décadas de 80 e 90 emergiram discussões sobre a escola. A partir disso, ficou determinado pela Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) que a escola seria organizada em ciclos de formação. Dessa forma, buscava-se proporcionar um ensino democrático que respeitasse o tempo de aprendizagem dos educandos, a valorização do conhecimento prévio à escola e a organização dos coletivos de docentes que compartilhem a responsabilidade pela aprendizagem.

Na escola ciclada a avaliação tem como objetivo contribuir com o processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno. No processo avaliativo procura-se conhecer o conhecimento prévio do discente para, a partir disso, se pensar caminhos para conduzi-lo à aprendizagem dos conteúdos e para estimulá-lo a avançar e construir conhecimento. As avaliações formais e informais acontecem também nessa escola, entretanto, a maneira como elas ocorrem é diferente, pois há uma horizontalização do poder do conhecimento (DINIZ; AMARAL, 2009).

A Educação Física, nessa escola, segundo as autoras, tem se apresentado de forma diversificada, com o objetivo de contribuir com a formação completa do discente, proporcionando-lhe a possibilidade de aprender e desenvolver, pela prática, a autonomia, a responsabilidade social, a cidadania, a cooperação, etc.

Diniz e Amaral (2009) citam os estudos de Ferreira (2003)¹⁴ que descreve que a avaliação na Educação Física Escolar apesar de usar como critérios avaliativos a presença, a pontualidade, a participação, o uniforme, realizar provas escritas, apresentação de seminários, etc., enfatiza a apreensão de novos

¹⁴ FERREIRA, M. G. **Limites e possibilidades da Educação Física no contexto da escola cidadã:** um estudo em escolas da rede municipal de Porto Alegre (RS). 212 fls. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

conhecimentos, valorizando a qualidade do desenvolvimento e da aprendizagem do educando.

Apresentando alguns teóricos da avaliação educacional e da Educação Física, Sandra Bratfische (2003), em seu artigo intitulado ***Avaliação em Educação Física: um desafio***, expôs o tema a partir de três diferentes visões: a tradicional, a crítica e a emergente.

Bloom *et al.* (1983)¹⁵ e Goldberg e Sousa (1979)¹⁶ são os autores apontados por Bratfische (2003) como sendo os referenciais teóricos da avaliação tradicional. Segundo a autora, Bloom *et al.*¹⁷ argumenta que o ato de diagnosticar na avaliação deve vir acompanhado de uma ação coerente, no sentido de informar ao aluno e ao professor da presença ou ausência do conhecimento+ (BRATIFISCHE, 2003, p.22). A autora apresenta a visão de Goldberg e Sousa (1979)¹⁸ que afirmam que a avaliação está diretamente ligada ao planejamento, uma vez que ela depende dos objetivos apontados, ou seja, existe uma relação de causa/efeito.

Os principais teóricos da visão crítica, segundo Bratfische (2003), são Depresbiteris (1989)¹⁹, Hoffmann (1998)²⁰ e Luckesi (1998)²¹. Depresbiteris (1989), como aponta a autora do artigo, afirma que a avaliação é uma necessidade e deve ocorrer de maneira contextualizada a fim de auxiliar o professor a se situar e a pensar modos mais eficazes de proporcionar o aprendizado do aluno. Já para o aluno a avaliação tem como objetivo favorecê-lo na conscientização do que deverá ser mudado no seu processo de aprendizagem. Segundo Bratfische (2003), para Luckesi (1998) a avaliação deve ser usada como instrumento fornecedor de informações significativas para a aprendizagem do aluno buscando favorecer o seu crescimento e desenvolvimento. Para Hoffmann (1998), *apud* (BRATIFISCHE,

¹⁵ BLOOM, B. S. *et al.* **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Pioneira, 1983.

¹⁶ GOLDBERG, M. A. A.; SOUSA, C. P. de. **A prática da avaliação**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

¹⁷ BLOOM, B. S. *et al.* **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Pioneira, 1983.

¹⁸ GOLDBERG, M. A. A.; SOUSA, C. P. de. **A prática da avaliação**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

¹⁹ DEPRESBITERIS, L. **O desafio da avaliação da aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1989.

²⁰ HOFFMANN, J. **Avaliação mito & desafio**. 24. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

²¹ LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

2003), há contradições entre o discurso e a prática, o que implica em uma dicotomia entre educação e avaliação. Entretanto esses dois fatos devem caminhar juntos com o propósito de investigar a refletir sobre a ação pedagógica.

Na visão emergente, os teóricos citados por Bratfische (2003) são Gardner (1995)²² e Perrenoud (1999)²³. Sobre os pensamentos de Gardner (1995), as ideias apresentadas por Bratfische (2003) vão ao encontro das descritas no artigo de Barbieri *et al.* (2008). Perrenoud (1999), apresentado pela autora, afirma que a avaliação tem sido associada à criação de hierarquias de excelência. Sendo assim, aqueles que se preocupam com isso modificam suas ações buscando alcançar melhores resultados.

Além desses teóricos, Bratfische (2003) ainda apresenta algumas contribuições de diferentes autores quanto às definições de avaliação dentro da Educação Física. Segundo a autora, para Carvalho et al.²⁴

“[...] a avaliação no âmbito da educação física deve ser analisada de maneira ampla, contextualizada e inserida no projeto político pedagógico da escola e não restrita a métodos, procedimentos técnicos e aplicação de testes físicos” (BRATIFISCHE, 2003, p. 23).

Para Freire (1994)²⁵, outro autor citado no texto, estamos sujeitos a uma eterna contradição quando tratamos do tema avaliação em Educação Física pois, devido ao seu caráter histórico de medidas, qualquer que seja a forma avaliativa adotada, ela será limitada, uma vez que um instrumento quantitativo restringe a atividade humana, que é algo imensurável, e um instrumento qualitativo exige amplo conhecimento do sujeito avaliado ou, ao contrário, a avaliação será pouco objetiva (BRATIFISCHE, 2003).

Contraopondo essa ideia, Josué (1986)²⁶, outro autor com quem Bratfische (2003) dialoga, propõe que a medida, a atribuição de notas é o que motiva os alunos

²² GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

²³ PERRENOUD, P. **Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

²⁴ CARVALHO, M. H. C. et al. **Avaliar com os pés no chão: reconstruindo a prática pedagógica no ensino fundamental**. Pernambuco: UFPE, 2000.

²⁵ FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. São Paulo: Scipione, 1994.

²⁶ A autora não especifica qual a obra. JOSUÁ, P. H. T. In: FARIA JR., Alfredo G. **Fundamentos pedagógicos: Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

a se interessarem nas aulas. Para ele há dois importantes paradigmas da avaliação que devem ser ressaltados: o agrobotânico e o sócio antropológico. O primeiro deles evidencia a importância das medidas, já o segundo valoriza os aspectos qualitativos, sobrepondo-os aos aspectos quantitativos. Para o teórico, diferentemente de Freire (1994), há espaço na avaliação para os dois sistemas de maneira que um complemente o outro a fim de garantir a aprendizagem do aluno. Já na visão de Faria Jr. (1986)²⁷ e Nigrini (1986)²⁸, segundo Bratfische (2003), é importante a realização de testes de conhecimentos para se avaliar os aspectos cognitivos.

Problematizando as dificuldades encontradas pelos profissionais da área quanto a avaliação, Bratfische (2003) traz as contribuições de Carvalho *et al.* (1992)²⁹. Para esse coletivo de autores, os problemas enfrentados pelos professores estão diretamente ligados à dificuldade em estruturar e organizar o conteúdo da disciplina de acordo com as séries e com as competências cognitivas dos alunos, sem tornar o conteúdo repetitivo. Para superar esse obstáculo, Carvalho *et al.* (1992) ressaltam a importância da interdisciplinaridade e da construção do planejamento coletivo. Além disso, esses autores ainda citam a necessidade dos professores terem clareza dos objetivos em cada ciclo de aula, pois dessa forma poderão realizar a avaliação de maneira mais eficaz. Como instrumentos avaliativos, esses autores propõem as fichas dos alunos, produções feitas por eles, filmagens, fotos, relatos escritos, entre outros.

Por fim, Bratfische (2003) apresenta a ideia defendida por Hurtado (1988)³⁰ que diferencia as palavras *medir* e *avaliar*. A primeira refere-se às medidas em centímetros de uma mesa, por exemplo. Já a segunda indica se a mesa é grande ou pequena com base na sua medida e contexto. Baseando-se nessa diferenciação, Hurtado (1988) propõe que a avaliação deixe de ser seletiva e passe a ser orientadora, abrangendo os aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores. Para que isso possa ser efetivado, o autor aponta que existem três técnicas para se obter as informações: observação, inquirição e testagem.

²⁷ FARIA JR., A. G. **Fundamentos pedagógicos:** Educação Física. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

²⁸ NEGRINI, A. O ensino da educação física.. In FARIA JR., Alfredo G. **Fundamentos pedagógicos:** Educação Física. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

²⁹ CARVALHO, M. H. C. et al. **Avaliar com os pés no chão:** reconstruindo a prática pedagógica no ensino fundamental. Pernambuco: UFPE, 2000.

³⁰ HURTADO, J. G. G. M. **O ensino da Educação Física:** uma abordagem didática-metodológica. 3 ed. Porto Alegre: Prodil, 1988.

A observação ocorre quando o professor consegue registrar nas fichas dos seus alunos informações que ele ouviu e visualizou durante a aula quanto os aspectos citados anteriormente. A inquirição é a busca da opinião do aluno sobre determinados assuntos. Ela pode ocorrer em diferentes momentos e fornece informações, principalmente, sobre o domínio afetivo. Hurtado (1988) sugere três instrumentos de inquirição: questionários, entrevistas e sociograma. A testagem, por sua vez, procura avaliar o domínio cognitivo através dos diferentes tipos de testes. Assim sendo, para o teórico a avaliação nas aulas de Educação Física podem ocorrer tanto no decorrer das aulas, mediante observações, quanto em momentos específicos, através da aplicação de provas escritas, por exemplo (BRATIFISCHE, 2003).

Discutindo a avaliação em diferentes abordagens, Bratifische (2003) dialoga com os estudos de Darido (1999)³¹ que divide a avaliação em Educação Física em quatro abordagens: a tradicional, a baseada nos objetivos de ensino, a humanista-reformista e a crítica. Na tradicional, os professores quantificam as capacidades físicas, habilidades motoras e conhecimento técnicos dos alunos. Para isso eles aplicam testes de eficiência física e suficiência física. Os resultados obtidos são comparados aos de uma tabela, que não correspondem à realidade do aluno, e com isso uma nota é gerada, de modo a classificar e expor o indivíduo perante os demais.

Na abordagem baseada nos objetivos de ensino, Darido (1999) aponta que a avaliação considera o aluno na sua totalidade e o compara ao seu diagnóstico inicial, ou seja, considera a sua evolução. Para que esse procedimento seja eficiente, a autora destaca a importância da clareza dos objetivos por parte dos professores, uma vez que sem eles é impossível verificar a mudança de comportamento dos alunos (BRATIFISCHE, 2003).

Também em oposição à abordagem tradicional, a abordagem humanista-reformista, que tem como um dos seus principais autores o professor Lorenzetto, concede ao aluno o direito de se autoavaliar. Dessa forma, busca-se a exteriorização do que foi realmente importante e significativo para o aluno, além de

³¹ DARIDO, S. C. **Avaliação em Educação Física**: das abordagens à prática pedagógica. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 5., São Paulo: Usp, 1999.

proporcionar o desenvolvimento do seu senso crítico. Por fim, abordagem crítica garante aos alunos a oportunidade de participarem da escolha dos critérios de avaliação, bem como na formulação das mudanças a serem feitas e dos resultados obtidos (BRATIFISCHE, 2003).

Fazendo uma leitura geral, Bratfische (2003) aponta que para as mudanças no processo de avaliação nas aulas de Educação Física se efetivarem, os professores devem se conscientizar de que essas mudanças são necessárias. É preciso romper com a lógica classificatória do sistema e que abrir espaço para uma prática avaliativa que não seja agente de punição, mas que valorize o aluno em todas as suas potencialidades e ao longo de todo o processo de aprendizagem.

Em um movimento semelhante, o artigo de Graciele Rodrigues (2003) intitulado ***Avaliação na Educação Física Escolar: caminhos e contextos*** também abordou a avaliação a partir da ótica de diferentes teóricos. Logo na introdução Rodrigues (2003) afirma que esse tema apesar de não ser pouco estudado, não vem acompanhado de discussões emergentes na educação.

Fazendo uma revisão histórica dos estudos sobre avaliação, Rodrigues (2003) aponta que as primeiras investigações respaldavam-se nos perfis daqueles que eram considerados bons professores, ou seja, aqueles que proporcionavam melhores resultados aos seus alunos. Entretanto, verificou-se que esse tipo de investigação era falha, pois não permitia delinear os êxitos de algumas práticas. Sendo assim, as pesquisas passaram a focar nos métodos seguidos por determinados professores e não mais nas suas características pessoais.

Problematizando o tema, a autora ressalta que a ação avaliativa tem funções definidas e processa-se com intuítos variados e, conseqüentemente, com realidades operacionais também distintas+ (RODRIGUES, 2003, p.12). Para ilustrar essa afirmativa Rodrigues (2003) apresenta algumas definições de avaliação conforme diferentes autores. Segundo a autora, para Mathews (1980)³² avaliar implica julgamento, estimativa, classificação e interpretação de dados que são fundamentais ao processo educacional.

³² ³² MATTHEWS, D. K. **Medida e avaliação em Educação Física**. 5 ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

Já na visão de Kiss (1987)³³, outra autora com quem Rodrigues (2003) dialoga, a avaliação implica na interpretação de resultados obtidos pelas medidas clássicas ou por comparação de qualidade do aluno ou do atleta, a partir de critérios preestabelecidos. Ainda para essa autora, existe uma sequência fundamental para o ato de avaliar: 1) definição sobre o que medir, em quais situações e a luz de que critérios avaliar; 2) estabelecer como a medição será feita; 3) quantificar os dados coletados; 4) interpretar os resultados de acordo com os tipos de avaliação (diagnóstica, formativa e somativa).

Salvia e Ysseldyke (1991)³⁴, *apud* (RODRIGUES, 2003), apontam que o ato de avaliar é uma coleta de dados com dois propósitos: especificação e verificação de problemas; e tomada de decisões sobre e pelos alunos. Podemos inferir que para esses quatro autores a avaliação está relacionada à medição e à verificação do desempenho dos alunos. Essas características se remetem ao ensino de uma Educação Física mais tecnicista.

Dialogando com autores de outras visões sobre avaliação, Rodrigues (2003) menciona o trabalho de Bloom *et al.* (1983)³⁵, Giannichi (1984)³⁶ e Di Dio (1980)³⁷ que caracterizam a avaliação em três tipos: diagnóstica, formativa e somativa. A primeira delas refere-se à identificação de capacidades e/ou ao déficit que o indivíduo apresenta no início do processo. A segunda visa indicar o posicionamento do aluno perante uma aprendizagem, a fim de propor soluções para as possíveis dificuldades apresentadas pelo educando, para que esse possa alcançar determinado objetivo. Por fim, a avaliação de caráter somativo procura verificar o resultado obtido depois de uma intervenção. Geralmente, esse tipo atribui valores, notas, classifica e quantifica os alunos.

³³ KISS, M. A. P. D. M. **Avaliação em Educação Física: aspectos biológicos e educacionais**. São Paulo: Manole, 1987.

³⁴ SALVIA, J.; YSSELDYKE, J. **Avaliação em educação especial e corretiva**. Tradução Doris Sanches. 4 ed. São Paulo: Manole, 1991.

³⁵ BLOOM, B. *et al.* **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Pioneira, 1983.

³⁶ GIANNICHI, R. S. **Medidas e avaliação em Educação Física**. Viçosa: Editora da Universidade Federal de Viçosa, 1984.

³⁷ DI DIO, R. T. Avaliação. In: PENTEADO, W. M. A. (Org.). **Psicologia e ensino**. São Paulo: Papelivro, 1980.

Para Perrenoud (1999)³⁸, outro autor citado no texto, avaliação é uma forma de privilegiar um modo de estar em aula e no mundo, valorizar formas e normas de excelência, definir um modelo, aplicado e dócil para uns, imaginativo e autônomo para outros (RODRIGUES, 2003, p.12). Esse autor ainda defende que a avaliação pode ser classificada em: formativa, cumulativa, prognóstica, iniciativa, repressiva e informativa. A de caráter formativo visa à regulação da ação pedagógica. A avaliação cumulativa faz o balanço dos conhecimentos. A prognóstica procura fundamentar uma orientação para a aprendizagem do aluno. A iniciativa tem como propósito colocar os alunos para trabalhar. Já a repressiva previne ou contém eventuais excessos. Por fim, a avaliação informativa é destinada aos pais dos alunos, por exemplo (RODRIGUES, 2003).

Caracterizando as práticas avaliativas em Educação Física, Rodrigues (2003) denuncia que o uso de testes, medidas e observações sem reflexões contextualizadas, proporcionam situações e atitudes seletivas, classificatórias e discriminativas. A autora ainda salienta que é necessário lembrar que a avaliação implica em fatores de ordem política e econômica, organizacional, de âmbito local, pessoal e social [...] (RODRIGUES, 2003, p. 18) e que deve estabelecer diálogo com o Projeto Político Pedagógico da escola.

Ainda refletindo sobre as práticas avaliativas na Educação Física, a autora aponta que os métodos muitas vezes utilizados discriminam e excluem os alunos mais fracos, ruins e lentos, camuflando a competência individual e a conquista do espaço social dos indivíduos dentro da escola. Dessa forma, Rodrigues (2003) indica a necessidade de mudarmos o *status quo* no qual as avaliações na Educação Física vêm acontecendo.

O estudo de Luciene Melo *et al.* (2014) intitulado ***Produção de conhecimento em prática avaliativa do professor de Educação Física Escolar: análise das escolhas metodológicas*** procurou investigar a produção de conhecimentos sobre a prática avaliativa de professores de Educação Física publicada em artigos entre 1990 e 2010, tendo como objetivo analisar as escolhas metodológicas.

³⁸ PERRENOUD, F. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens .** entre duas lógicas. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

Foram encontrados apenas 18 artigos que tratavam da prática avaliativa no âmbito da Educação Física Escolar. Segundo os autores, esse achado vai ao encontro dos estudos de Tavares (2003)³⁹, Antunes *et al.* (2005)⁴⁰ e Pirolo *et al.* (2007)⁴¹. Quanto aos delineamentos metodológicos usados nos artigos investigados, observa-se que a grande maioria tem caráter qualitativo e metade preocupam em apenas denunciar as mazelas das práticas avaliativas cotidianas, não indicam caminhos a serem seguidos.

Melo *et al.* (2014) apontam que a maioria das pesquisas realizadas sobre avaliação utilizou como instrumentos de análise livros e revistas da área ou documentos das instituições de ensino. Isso demonstra a tendência dos estudos em buscar um corpo teórico para fundamentar a temática. Apesar disso, os autores recorrem aos estudos de Melo (2008)⁴² para afirmarem que esse tipo de estudo é necessário uma vez que existe uma deficiência sobre o assunto avaliação.

Como último aspecto analisado, Melo *et al.* (2014) investigaram o tipo de população usada na construção dos artigos encontrados. Os dados indicam que metade deles utilizaram professores da área para o desenvolvimento das pesquisas, sendo que a maior parte estava nos anos finais do Ensino Fundamental. Nenhum estudo abordou professores da Educação Infantil e do Ensino Médio.

Em uma visão geral os artigos apresentados nesta seção buscaram, de diferentes maneiras e perspectivas, retratar como o tema da avaliação tem sido discutido no âmbito acadêmico, seja por uma perspectiva conceitual, dos teóricos da área, ou seja por descrições do estado da arte. A partir dessa análise, pode-se considerar que existem diferentes linhas de pensamentos. Autores, principalmente anteriores à década de 80, sugerem uma avaliação mais relacionada à medição e à verificação do desempenho dos alunos. Tal proposta vai aproxima-se do enfoque esportivista, trabalhado na Educação Física dessa época. Entretanto, com as discussões sobre a concepção da disciplina e a partir de debates do próprio campo

³⁹ TAVARES, O. **Análise da Produção sobre a Educação Física na Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 13., 2003.

⁴⁰ ANTURNES, F. H. C. *et al.* Um retrato da pesquisa brasileira em Educação Física escolar: 1999-2003. **Motriz**, Rio Claro, v. 11 n. 3. 179-184, set/dez., 2005.

⁴¹ PIROLO, A. L. *et al.* A produção do conhecimento em Educação Física Escolar. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 15, 2007, Recife. **Anais...** Recife: [s.ed.], 2007. p. 01-06.

⁴² MELO, L. F. **O portfólio como uma possibilidade de intervenção pedagógica em Educação Física**. 2008. 311 f. Dissertação (Mestrado em Pedagogia do movimento humano) . Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

educacional, novas abordagens avaliativas foram emergindo. Nelas a avaliação foi se concretizando como fase do processo de ensino-aprendizagem e foi assumindo características de cunho formativo e contínuo. Além disso, o aluno passa a ser autor e ator desse processo no qual o contexto sócio-histórico é considerado. Nessa perspectiva a avaliação tem por fim auxiliar o seu desenvolvimento integral.

2.2 Artigos propositivos

Neste tópico serão analisados os três artigos que de alguma forma sugerem possibilidades e caminhos para se avaliar na Educação Física. Um deles descreve uma proposta de diretrizes pedagógicas explicitando o que, como e para que avaliar. Os outros dois apresentam e analisam, a partir da prática pedagógica de alguns professores, os instrumentos utilizados por eles ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

Em seu artigo intitulado ***Educação Física Escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas*** Mauro Betti e Luiz Roberto Zuliani (2002) propuseram conteúdos, metodologias e estratégias adequados aos diferentes níveis de ensino. A cultura corporal de movimento é definida como sendo o conhecimento a ser tratado pela disciplina Educação Física e ela não deve ser apenas um discurso vazio, deve oportunizar que os alunos vivenciem a corporeidade no **sentir** e do **relacionar-se**.

Quanto à avaliação, Betti e Zuliani (2002) indicam que essa deve servir para problematizar a ação pedagógica. Lüdke e Mediano (1992)⁴³, segundo os autores do artigo, definem avaliação como um **juízo** de valor, que se baseia em dados relevantes para a tomada de decisões (BETTI; ZULIANI, 2002, p. 78). Além disso, os autores, dialogando com a produção de estudiosos no assunto, consideram que a avaliação implica as categorias: totalidade, mediação e contradição. Totalidade implica em afirmar que o processo de avaliação não deve ser isolado dos outros processos educativos. Mediação expõe a existência de um processo mediador entre a conduta observada do aluno e o conceito que lhe é

⁴³ LÜDKE, M.; MEDIANO, Z. **Avaliação na escola de 1º grau: uma análise sociológica**. Campinas: Papyrus, 1992.

atribuído. Já a contradição mostra que os processos de avaliação disponíveis são pobres com relação às abordagens metodológicas mais atuais.

Outro ponto destacado pelos autores é o de que as concepções avaliativas dependem das concepções mais gerais de metodologia, relação professor aluno e aprendizagem. Lüdke e Mediano (1992)⁴⁴, citados pelo Betti e Zuliani (2002), apresentam duas concepções básicas de avaliação: tradicional e progressista ou construtivista. A concepção tradicional baseia-se na mera transmissão de conhecimento ao aluno e à classificação das suas habilidades cognitivas que são medidas, principalmente, através de provas. Já na concepção progressista, o professor orienta a aprendizagem do aluno e para isso faz diagnósticos, considera a capacidade de aprendizagem do aluno, se autoavalia, proporciona que o aluno se autoavale e exerce a avaliação ao longo de todo o processo, de maneira contínua e com o objetivo de reorientar o processo de ensino-aprendizagem.

Quanto ao *que avaliar* no aluno, Betti e Zuliani (2002) sugerem que a avaliação deva levar em conta a totalidade do aluno, ou seja, não só o aspecto cognitivo, mas também afetivo, social e corporal. Outra necessidade é levar em consideração tanto os processos evolutivos quanto as aprendizagens específicas, que segundo Lüdke e Mediano (1992)⁴⁵, autores citados no texto, significa identificar o que foi consequência da maturação do aluno e o que foi consequência da interferência do professor.

Segundo os autores do artigo, muitos professores utilizam critérios informais para avaliar seus alunos - interesse, comportamento, qualidade do trabalho, etc. - e acabam esquecendo o aspecto cognitivo, que deve ser valorizado uma vez que o objetivo da Educação Física Escolar é %a.] introduzir e integrar o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la [...]+(BETTI; ZUILANI, 2002, p. 75).

Referindo-se ao *como avaliar*, Betti e Zuliani (2002) citam a observação sistemática, a participação e capacidade de cooperação do aluno, autoavaliação,

⁴⁴ Ibem.

⁴⁵ LÜDKE, M.; MEDIANO, Z. **Avaliação na escola de 1º grau: uma análise sociológica**. Campinas: Papirus, 1992.

trabalhos, provas escritas, testes para a avaliação qualitativa e quantitativa de habilidades e capacidades físicas, resolução de problemas, elaboração e apresentação de coreografias, etc., como possíveis instrumentos a serem utilizados pelos professores. Além disso, os autores destacam a importância de explicitar ao aluno quais são os momentos de avaliação formal e quais aspectos serão avaliados.

Quanto a questão do *para que* se avaliar, Betti e Zuliani (2002) corroboram com as ideias de Luckesi (1986)⁴⁶ e Enguita (1989)⁴⁷ que afirmam que a avaliação tem duas funções básicas, a diagnóstica que tem como fim extrair consequências para o próprio processo de ensino, e a classificatória que visa hierarquizar os alunos. Entretanto, os autores destacam a importância dessas funções não serem meras formas de controlar os alunos. Para eles a avaliação deve ser sempre realizada a fim de problematizar a ação pedagógica, reorientar o processo de ensino e facilitar a autoavaliação do professor.

Por sua vez, Wagner dos Santos *et al.* (2015), em seu artigo intitulado ***Avaliação da Educação Física Escolar: reconhecendo a especificidade de um componente curricular***, optaram por discutir possibilidades de proposições avaliativas na Educação Física, apontando caminhos e alternativas para se pensar em um processo centrado nos sentidos produzidos pelos sujeitos na relação que estabelecem com o conhecimento.

Ao longo do texto os autores analisam diferentes registros produzidos pelos alunos da escola pesquisada. Dentre esses registros estão desenhos, uma atividade que foi chamada de *montando frases* e diários sobre as aulas de Educação Física. Para cada tipo de registro os autores apresentam diferentes análises.

Segundo Santos *et al.* (2015), os desenhos são bons instrumentos avaliativos, principalmente para crianças que ainda não passaram pelo processo de alfabetização. Bruzzo (2004)⁴⁸, autor citado no artigo, as ilustrações podem expressar conhecimentos que nem sempre podem ser traduzidos por meio da

⁴⁶ LUCKESI, C. C. Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. **Revista de Educação AEC**, v. 15, n. 60, p. 23-37, 1986.

⁴⁷ ENGUITA, M. Fernández. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Editora, 1989.

⁴⁸ BRUZZO, C. Biologia: Educação e imagens. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1359-1378, set/dez. 2004.

escrita. A análise desses registros imagéticos é baseada na leitura de sinais e de indícios a partir dos quais se manifestam juízos de valor e tomada de decisão (SANTOS *et al.*, 2015). Dessa maneira é possível que os professores compreendam o que os alunos estão aprendendo ao longo das aulas de Educação Física.

A atividade ~~de~~ montando frases+ também permite que os alunos demonstrem os saberes que incorporaram durante as aulas de Educação Física. Para isso eles devem, a partir de uma palavra-chave indicada pela professora, escrever uma frase que relacione a palavra com suas aprendizagens. Analisando os registros é possível verificar que as crianças incorporaram os saberes das aulas por meio da experimentação corporal (SANTOS *et al.*, 2015).

Os diários, por sua vez, permitem aos alunos narrarem os acontecimentos das aulas, transformando-os em experiência. Tal instrumento permite ao professor verificar o que aconteceu nas aulas, o conteúdo ensinado e os sentidos produzidos pelos alunos acerca disso tudo. Essa percepção apenas é possível se feita através de uma leitura positiva, como aponta as ideias de Charlot (2000)⁴⁹, citado por Santos *et al.* (2015). Segundo esse autor a leitura positiva busca compreender como se constrói a situação do aluno que fracassa em um aprendizado. Nessa perspectiva o não saber se configura como oportunidade de aprendizado (SANTOS *et al.*, 2015).

Na mesma linha de pesquisa, o artigo de Luciene Farias de Melo, Osvaldo Luiz Ferraz e Vilma Nista-Piccolo (2010) intitulado ***O portfólio como possibilidade de avaliação na Educação Física Escolar*** objetivou expor e analisar as possibilidades do portfólio como instrumento avaliativo na disciplina Educação Física.

Para os autores o portfólio permite ao aluno refletir sobre a construção do seu conhecimento, favorece a formação de sujeitos autônomos e conscientes de seus processos de aprendizagem e permite que o aluno represente o que foi aprendido de uma forma contínua e dinâmica. Como grande vantagem do uso desse instrumento, Melo, Ferraz e Nista-Piccolo (2010) ressaltam a possibilidade dos alunos reconhecerem e controlarem a própria aprendizagem através de registros escritos, de desenhos, pinturas ou fotografias.

⁴⁹ CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

Para Villas Boas (2004)⁵⁰ e Martin-Kniep (2001)⁵¹, autores mencionados no artigo, para que portfólio se estabeleça como um bom instrumento de avaliação é necessário explicar para os alunos os critérios para a produção do registro, isso evita com que eles registrem conhecimentos sem base em reflexões.

Melo, Ferraz e Nista-Piccolo (2010) analisaram diversos portfólios produzidos por alunos de uma escola particular. Com base nas observações, foi possível verificar que os alunos, em seus registros, identificaram e explicaram elementos dos conteúdos que foram trabalhados, principalmente relacionados aos conhecimentos conceituais, como os nomes dos jogos, as origens destes, dentre outros aspectos.

Além disso, através dos registros dos alunos foi possível confirmar o envolvimento deles no processo de aprendizagem, pois apontaram aspectos em que precisavam melhorar e as soluções para tais dificuldades. Segundo os autores,

Ao registrarem esses conhecimentos, observa-se que conseguem assinalar as informações relevantes que aprenderam nos jogos e apontam a descoberta de novos conhecimentos (MELO; FERRAZ; NISTA-PICCOLO, 2010, p. 92).

Por fim, Melo, Ferraz e Nista-Piccolo (2010) ressaltam que o portfólio, como instrumento de avaliação ainda possibilitou à professora refletir sobre a sua prática pedagógica. Tais dados foram constatados a partir da análise do seu diário de campo e apontaram que as maiores dificuldades encontradas por ela foram relacionadas à falta de experiência com o portfólio e a falta de comprometimento de alguns alunos. Apesar disso, a professora expressa que a partir da leitura dos registros dos alunos ela conseguiu elencar elementos que precisavam ser melhorados e, juntamente à turma, construiu uma lista de itens que poderiam auxiliar o grupo a superarem as dificuldades relatadas.

Nas suas considerações finais, Melo, Ferraz e Nista-Piccolo (2010) afirmam que na pesquisa foi possível verificar que no portfólio encontram-se aspectos que permitem um novo olhar sobre a prática avaliativa na Educação Física

⁵⁰ VILLAS BOAS, B. M. de F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas: Papirus, 2004.

⁵¹ MARTIN-KNIEP, G. O. **Portafólios del desempeño de maestros, profesores y directivos: la sabiduría de la práctica**. Buenos Aires: Paidós, 2001.

escolar. Ao mesmo tempo, esse instrumento revelou potencialidades pedagógicas, tais como:

[...] (a) a possibilidade do exercício da cooperação entre o professor e os alunos; (b) uma nova visão não só do ato de avaliar, mas também do processo articulado que envolve o ensino, a aprendizagem e a avaliação dos alunos; (c) uma maneira diferente de o professor e os alunos perceberem os avanços e as dificuldades, pois propõe a reflexão sobre a ação em conjunto; (d) a busca por novos caminhos que ajudem a superar os problemas, construindo metas a serem atingidas; (e) a possibilidade de o professor observar o que os alunos aprendem, por meio de diferentes registros que revelam as características individuais de aprendizagem, e de utilizar esse conhecimento para a formulação de intervenções individualizadas (MELO; FERRAZ; NISTA-PICCOLO, 2010, p. 95).

Em suma, o portfólio permite que o aluno se torne também autor do seu processo de aprendizagem e assuma responsabilidades juntamente com o professor.

Os artigos dentro deste tópico apontam alguns caminhos a serem seguidos na prática avaliativa dos professores de Educação Física a partir de uma reflexão mais crítica desse processo, no qual os alunos também passem a serem autores e não somente atores. Para isso, os artigos sugerem diferentes instrumentos avaliativos, tais como: observação sistemática, registros escritos, provas, autoavaliação, entre outros. Além disso, é indicado que as diferentes dimensões do conhecimento devem ser avaliadas, por isso o professor deve conhecer bem os seus alunos para utilizarem a forma avaliativa que mais condiz com a sua realidade escolar.

2.3 Artigos que descrevem pesquisas no campo escolar

Dos cinco artigos que serão apresentados neste tópico, quatro realizaram pesquisas com professores, sendo um deles com professores em formação (estagiários). Apenas um abordou o tema da avaliação a partir do contexto escolar de duas escolas com propostas pedagógicas distintas.

Através de uma perspectiva desenvolvimentista, em seu artigo intitulado ***Avaliação na Educação Física Escolar: uma análise a partir do modelo de inteligência motora***, Maria Helena Ramalho *et al.* (2012) buscaram verificar se

existe coerência entre os Planos de Ensino de Educação dos professores de instituições municipais de Farroupilha-RS e os critérios utilizados por eles.

Para fundamentar o seu estudo, Ramalho *et al.* apresenta as colaborações de Gallahue (1989)⁵². Para esse autor a avaliação tem um papel importante nas aulas de Educação Física, pois ela auxilia aos professores a medirem o nível da capacidade de cada aluno, o progresso dos mesmos e a própria eficácia no ensino. Além disso, a avaliação é um meio pelo qual o professor consegue perceber quais avanços [de] devem ser feitos na direção de padrões que ele (o aluno) precisa ultrapassar para vencer etapas no percurso de sua vida escolar+(RAMALHO *et al.*, 2012).

Os autores do artigo também afirmam que a avaliação deve ser executada com um rigor técnico para que garanta o cumprimento da sua função. Dessa forma, Ramalho *et al.* apontam que segundo Luckesi⁵³, os instrumentos de avaliação, para serem adequados, deverão:

[...] medir resultados de aprendizagem claramente definidos, que estejam em harmonia com os objetivos instrucionaisLmedir uma amostra adequada dos resultados de aprendizagem e o conteúdo da matéria incluída na instruçãoLconter os tipos de itens que são mais adequados para medir os resultados de aprendizagem desejadosLser planejados para se ajustar aos usos particulares a serem feitos dos resultadosL ser construídos tão fidedignos quanto possível e, em consequência, ser interpretados com cautelaLser utilizados para melhorar a aprendizagem do estudante e do sistema de ensino (RAMALHO *et al.*, 2012, p. 873).

Os resultados da pesquisa mostram que os professores tendem a avaliar segundo quesitos de observação, avaliações teóricas e avaliações práticas. Realizando uma análise conforme as três competências de Krebs⁵⁴, Ramalho *et al.* verificaram que os professores optam por avaliar, primordialmente, a competência físico-cinestésica dos alunos. Além disso, a competência percepto-cognitiva teve uma grande relevância nos quesitos de avaliação. Nesse caso nota-se a falta da avaliação do aspecto afetivo.

⁵² O artigo não informa qual a referência utilizada. GALLAHUE, David. *Compreendendo o Desenvolvimento Motor*. 2a ed. São Paulo: Phorte editora, 1989.

⁵³ O artigo não informa a referência utilizada.

⁵⁴ O artigo não informa a referência utilizada.

Segundo Gallahue (1989), *apud* (RAMALHO *et al.*, 2012), na competência físico-cinestésica [p.a.] a aprendizagem percepto-motora e a cognitiva auxiliam no estabelecimento e refinamento da sensibilidade do indivíduo para perceber o mundo através do movimento e da habilidade e pensar, raciocinar e agir+(RAMALHO *et al.*, 2012, p.875). Já a competência percepto-cognitiva auxilia o desenvolvimento da [p.a.] inteligência operacional+.

Quanto à análise dos critérios utilizados pelos professores, Ramalho *et al.* (2012) dividiram as respostas em quatro categorias: avaliação física, comportamental, prática e teórica. A maioria das respostas estava na categoria comportamental. Ainda analisando esses dados dentro das competências propostas por Krebs, os autores apresentam duas competências: a físico-cinestésica e a socioemocional. Para Gallahue (1989), citado por Ramalho *et al.* (2012), [p.a.] o crescimento socioafetivo é o processo de aprendizagem que amplia a capacidade da criança de agir, interagir e reagir efetivamente com outras pessoas, bem como consigo mesma+(RAMALHO *et al.*, 2012, p. 876).

A partir desses dados e dessas análises, os autores afirmam que a maioria dos professores avaliam seus alunos dentro da competência físico-cinestésica e o desempenho dos estudantes se torna o principal quesito de avaliação. Verificou-se também que os critérios adotados não são coerentes com os conteúdos ministrados, o que torna visível a falta de observação, na prática pedagógica, da inter-relação entre os objetivos, os conteúdos, os procedimentos ou estratégias, os recursos e a avaliação.

Em seu artigo intitulado ***Avaliação em Educação Física Escolar: da mobilização dos saberes a construção das práticas avaliativas para a intervenção pedagógica***, Roberta Bermudes, Mariana Ost e Mariângela Afonso (2013) buscaram investigar a construção das práticas avaliativas dos professores de diferentes escolas da Rede Municipal de Pelotas. Para isso elas partem do entendimento de que os professores, a partir das suas vivências, produzem seus saberes que são repletos de significados, sentimentos e marcas. Segundo as autoras, para Tardif (2000)⁵⁵, a palavra [p.a.] está sendo usada seu sentido mais

⁵⁵ TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários . elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, n. 13, jan./abr. 2000.

amplo que engloba conhecimentos, competências, habilidades e atitudes dos docentes. Além disso, elas justificam a necessidade desse estudo citando Libâneo (1994)⁵⁶, que afirma que a prática avaliativa nas escolas tem reduzindo-se à sua função de controle, de demarcação dos aspectos quantitativos.

As autoras ainda afirmam que as mudanças nas percepções acerca das práticas avaliativas dos próprios professores ocorrem, de forma mais evidente, a partir da fase de entrada no campo de trabalho até os dias de hoje.

Bermudes, Ost e Afonso (2013) diferenciam duas abordagens da avaliação, a quantitativa e a qualitativa. Para explicar a primeira, elas citam as ideias de Souza (1995)⁵⁷ que define que a abordagem quantitativa objetiva a mudança de comportamentos observáveis e mensuráveis. Sua base teórica está nos modelos positivistas de ciência experimental. Para realizar a avaliação é indicado o uso de instrumentos rigorosos de coleta de dados, utilização de pré e pós-testes e dar foco aos resultados obtidos.

Como autora referência da abordagem qualitativa, Bermudes, Ost e Afonso (2013) dialogam com as ideias de Hoffman (1999)⁵⁸. Para essa autora a avaliação deve compreender os interesses dos alunos e observar o desenvolvimento intelectual, físico e motor dos mesmos.

Além dessa diferenciação, as autoras do artigo apresentam a avaliação de duas maneiras: formal e informal. Segundo elas a formal é determinada por períodos, instrumentos, conteúdos, conhecimentos, habilidades e atitudes a serem avaliadas. Já a informal não é assumida pela escola, mas sim pelo professor.

Explanando sobre os critérios avaliativos, Bermudes, Ost e Afonso (2013) referenciam os PCNs (1998)⁵⁹ que sugerem três focos de avaliação na Educação Física: 1) realização das práticas . se o estudante respeita os colegas, como ele lida com as próprias limitações, como participa dentro do grupo e verificar o seu saber fazer; 2) valorização da cultura corporal de movimento . se o aluno reconhece e

⁵⁶ LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

⁵⁷ SOUZA, C. P. de. **Avaliação do rendimento escolar**. 4. ed. Campinas: Papirus, 1995.

⁵⁸ HOFFMAN, J. **Avaliação mediadora**: uma reflexão dialógica na construção do conhecimento. São Paulo: FDE, 1999.

⁵⁹ BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **PCN Educação Física É 1º e 2º ciclos, 3º e 4º ciclos**. Brasília: MEC, 1996, 1998.

experimenta as diferentes práticas corporais; 3) relação da Educação Física com a saúde e qualidade de vida . se os alunos relacionam os elementos da cultura corporal em atividades físicas.

Quanto os critérios avaliativos utilizados pelos professores pesquisados, as autoras relatam que eles optaram por priorizar critérios que favoreçam a formação do aluno. Para isso eles levavam em conta a participação com responsabilidade, a afetividade e o interesse dos alunos durante as aulas. Problematizando essas afirmativas dos professores, Bermudes, Ost e Afonso (2013) indicam que é possível perceber o uso predominante de processos informais. Tal informalidade, segundo as autoras, retira a rigidez do avaliar na Educação Física. Essa característica também possibilita um olhar para avaliação como mediadora, que segundo exposto por Hoffman (1999)⁶⁰, ao ser citada no artigo, implica em uma atividade de aprendizagem interpretativa, expressiva e dialógica na construção do conhecimento enriquecido.

As autoras também destacam que a característica informal da avaliação provoca um sentimento de incerteza nos professores, uma vez que ela passa a ser muito subjetiva. Entretanto, elas reafirmam a importância desse caráter informal enfatizando que ele permite ao professor observar aspectos que não podem ser analisados na avaliação formal, tais como a história pessoal do aluno, o ambiente social no qual ele vive, dentre outros.

As entrevistas com os professores ainda mostram que o ato de avaliar implica na disposição em olhar e observar, que segundo Pereira (2009)⁶¹, autor citado no artigo, se caracterizam como instrumentos avaliativos. Dessa forma, a observação apareceu como instrumento mais utilizado pelos professores.

Por fim, as autoras expressam os momentos avaliativos dos professores. Segundo elas, eles entendem a avaliação como contínua e processual, ou seja, realizam a avaliação ao decorrer das aulas. Um ponto destacado por elas se refere à preocupação dos professores em dar um retorno aos seus alunos sobre suas

⁶⁰ HOFFMAN, J. **Avaliação mediadora**: uma reflexão dialógica na construção do conhecimento. São Paulo: FDE, 1999

⁶¹ PEREIRA, F. M. Educação Física no ensino médio: processos avaliativos em diferentes redes de ensino do Rio Grande do Sul. In: KRUG, H. N.; PEREIRA, F. M.; AFONSO, M. R. (Org.). **Educação física**: formação e práticas pedagógicas. Pelotas: Editora da UFPEL, 2009.

melhoras, seus erros e suas possibilidades. Isso era feito através de conversas contínuas. Apesar disso, os professores relataram a dificuldade em apresentar aos seus alunos a sua forma de avaliar. Bermudes, Ost e Afonso (2013) enaltecem essa preocupação dos professores em oferecer esse retorno aos seus alunos e apresentam a ideia de Luckesi (2010)⁶² de que a avaliação é um recurso pedagógico útil para o professor e para o aluno na construção de si mesmo.

Quando questionados sobre suas bases para avaliar, os professores apontaram: “[...] na própria prática, na prática dos sentimentos, no grupo de professores das instituições em que atuam, na relação com os alunos, e no potencial dos mesmos+ (BERMUDES; OST e AFONSO, 2013).

Evandra Mendes, Juarez Vieira do Nascimento e José Carlos Mendes (2007), em seu artigo intitulado ***Metamorfoses na avaliação em Educação Física: da formação inicial à prática pedagógica escolar***, realizaram entrevistas com professores egressos de um curso de formação inicial em Educação Física. Os relatos desses sujeitos apontaram que a experiência esportiva foi determinante na escolha da profissão dos professores. Apesar disso, esses apresentaram sentimentos de repúdio e indignação em relação à avaliação do desempenho físico e técnico dos alunos. Uma das professoras relata lembrar que os alunos, antigamente, eram avaliados a partir de provas práticas, analisando o desempenho físico e técnico apenas.

Mendes, Nascimento e Mendes (2007) apresentam uma incoerência na forma como a avaliação é realizada nos cursos superiores de formação de professores de Educação Física, pois o desenvolvimento das competências voltadas à futura atuação profissional não eram consideradas ponto central do processo de ensino e aprendizagem, mas sim o desenvolvimento de capacidades físicas e habilidades técnicas direcionadas à prática esportiva. Os autores sugerem que isso pode ter grandes influências da origem militarista da Educação Física, uma vez que os primeiros currículos dos cursos foram marcados e ditados por essa instituição.

Fazendo uma análise dos procedimentos avaliativos vivenciados pelos sujeitos da pesquisa na formação inicial, Mendes, Nascimento e Mendes (2007) mostram que os métodos mais utilizados foram provas teóricas e trabalhos, nas

⁶² LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

disciplinas de cunho mais teóricos, e provas práticas nas disciplinas esportivas ou práticas. Tais procedimentos enfatizam apenas o resultado, não valorizam o processo de aprendizagem. Além disso, como destacado por Fensterseifer (1998)⁶³, *apud* (MENDES, NASCIMENTO E MENDES, 2007), esses instrumentos muitas vezes são utilizados apenas para a verificação da capacidade de memorização dos alunos. Segundo Oliveira (1985)⁶⁴, autor citado no artigo, reflete uma educação reprodutora, conformista, que valoriza apenas o aspecto técnico.

Outro fator discutido pelos autores do artigo é referente às discussões sobre a temática da avaliação ao longo dos cursos de formação de professores. A partir dos relatos dos entrevistados eles encontram uma insuficiência de discussões sobre o assunto durante todo o curso de graduação. Esse fato implica em um fraco impacto da formação inicial na estruturação da prática pedagógica do futuro professor de Educação Física, na qual está inserido o processo de avaliação. Segundo Baggio (2000)⁶⁵, autor com o qual Mendes, Nascimento e Mendes (2007) dialogam, existe uma grande probabilidade de que os estudantes coloquem em prática os procedimentos que experienciaram, ou seja, provavelmente muitos professores que estão no momento em formação reproduzirão as práticas avaliativas que vivenciaram ao longo da graduação.

Como fator que mais influenciou e contribuiu para a estruturação das práticas avaliativas, os professores entrevistados disseram que foi a experiência profissional. Segundo Mendes, Nascimento e Mendes (2007), os estudos de Scherer (2000)⁶⁶ encontraram a mesma situação. Essas informações, para os autores, nos direcionam para uma situação alarmante, uma vez que os cursos de formação inicial são insuficientes e pouco consistentes para problematizar a temática avaliativa com seus alunos que serão futuros professores. Em contrapartida, os cursos de formação continuada surgiram como um fator relevante no processo de estruturação das

⁶³ FENSTERSEIFER, A. **Avaliação da aprendizagem no ensino superior**. Florianópolis: Editora UFSC, 1998.

⁶⁴ OLIVEIRA, V. M. de. **Educação Física humanista**. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1985.

⁶⁵ BAGGIO I. C. **A prática curricular do CEFD/UFSC e as competências para a promoção da autonomia**. 2000. Dissertação (Mestrado) . UFSC, Santa Maria 2000 Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano, UFSC, 2000.

⁶⁶ SCHERER, A. **O conhecimento pedagógico do professor de educação física na escola pública da rede estadual de ensino e sua relação com a prática docente**. 2000. Dissertação (Mestrado). UFRGS, Porto Alegre, 2000 . Curso de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano.

práticas avaliativas. Os autores destacam que isso acontece, provavelmente, pelo fato dos professores em formação continuada já trazerem consigo uma bagagem maior sobre situações do cotidiano escolar, o que permite discussões mais profundas e significativas.

Quanto à análise das concepções de avaliação dos professores, identificou-se que eles entendiam a avaliação tanto como mensuração, acompanhamento da construção e evolução dos conhecimentos quanto de incentivo à prática nas aulas de Educação Física+ (MENDES, NASCIMENTO E MENDES, 2007, p. 66). Entretanto, esses sujeitos demonstraram um sentimento de repúdio em relação à tendência clássica de avaliação, que homogeneiza os alunos e quase não fornecem dados suficientes para uma avaliação concreta.

Apesar disso, eles justificam os procedimentos de avaliação utilizados apenas pela análise da participação dos alunos e pela autoavaliação, o que segundo os autores do artigo, esboça características da tendência humanista-reformista. Além disso, os professores egressos apontam uma preocupação com a análise da construção e evolução dos conhecimentos. Entretanto, o modo como estão avaliando é através de análise informal e tem pouca consistência (MENDES, NASCIMENTO E MENDES, 2007).

Quanto ao objetivo da avaliação, os professores entrevistados estão preocupados em estimular os alunos a participarem das aulas, em outras palavras, a avaliação tem sido utilizada como estímulo+ para a prática, pois, segundo um dos relatos dos professores, os alunos não praticam se não estiverem sendo avaliados (MENDES, NASCIMENTO E MENDES, 2007).

Como instrumentos de avaliação aos professores priorizavam a observação diária da participação dos alunos e a realização de trabalhos escritos. De acordo com Mendes, Nascimento e Mendes (2007), os trabalhos de Faria, Shigunov e Nascimento (2002)⁶⁷ encontraram resultados semelhantes.

Diante dessas reflexões e desses dados apontados pelos autores, a avaliação é caracterizada como fonte de muitos problemas evidenciados no contexto

⁶⁷ FARIAS, G. O., SHIGUNOV, V.; NASCIMENTO, J. V. do. O percurso profissional dos professores de Educação Física nas escolas. In: SHIGUNOV, V.; SHIGUNOV NETO, A. **Educação Física: conhecimento teórico x prática pedagógica**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

educacional em todos os níveis de ensino. Isso acaba influenciando tanto os estudantes quanto os professores, uma vez que ambas estão diretamente envolvidos no processo de avaliação da aprendizagem.

No artigo ***Estágio Supervisionado I: o desafio da avaliação nas aulas de Educação Física Escolar***, Rafaela dos Santos, Adriano Souza e Franck Barbosa (2013) buscaram investigar como tem sido desenvolvido o processo de avaliação nas aulas ministradas por estagiários de Educação Física Escolar da disciplina Estágio Supervisionado I da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

Apresentando os dados coletados na pesquisa, Santos, Souza e Barbosa (2013) apontam que dos 18 estagiários entrevistados, metade compreendia a avaliação por uma perspectiva tradicional e a outra metade por uma abordagem progressista. Lüdke e Mediano⁶⁸, autores citados no texto, diferenciam duas concepções de avaliação: tradicional e progressista. A primeira é baseada na autoridade do professor como sendo o responsável pela transmissão dos conhecimentos para indivíduos que precisam adquiri-los. Neste sentido, a avaliação é entendida como mecanismo de medição de tais conhecimentos, geralmente através de uma prova. Já na concepção progressista o professor é um mediador da aprendizagem. Nesta concepção a avaliação ocorre de forma contínua, ou seja, todo o processo é considerado.

Ainda a esse respeito, os autores citam os estudos de Cavalcanti Neto e Aquino (2009)⁶⁹ que afirmam que o processo avaliativo realizado pelo professor tem relação direta com a significação que este tem sobre avaliação. Dessa maneira, a formação inicial do docente influencia diretamente as escolhas metodológicas feitas por esses professores.

Como instrumentos avaliativos os estagiários relataram utilizar: provas, trabalhos, atividades escritas (métodos formais/tradicionais); participação, desenhos, jogos de perguntas e respostas, observação durante as aulas (métodos informais). Dentro dessas categorias três optaram por instrumentos formais, quatro por informais e 10 utilizaram instrumentos formais e informais.

⁶⁸ O artigo não referencia a obra desses autores.

⁶⁹ CAVALCANTI NETO, A. L. GLAQUINO, J. L. F. A avaliação da aprendizagem como um ato amoroso: o que o professor pratica?. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 223-240, ago., 2009.

Quando perguntados sobre a importância da avaliação, todos os estagiários afirmaram ser necessária nas suas práticas pedagógicas. Entretanto, as justificativas apresentadas foram diferentes, seja

[...] para avaliar o nível de aprendizado dos alunos, para observar se os objetivos e metas estavam sendo alcançados, para corrigir e identificar se a metodologia era a mais adequada, para fazer um diagnóstico da forma de ensino, ou para motivar/incentivar os alunos, entre outras (SANTOS; SOUZA; BARBOSA, 2013, p. 511).

Outra categoria analisada pelos autores do artigo é referente aos pontos positivos e negativos no processo avaliativo. Segundo eles, os estagiários apontaram como pontos positivos a experiência adquirida no decorrer do estágio, possibilidade de avaliar o interesse e a aprendizagem dos alunos. Como pontos negativos foram apontados o desinteresse dos alunos acerca da avaliação, a falta de recursos metodológicos, a predominância da avaliação subjetiva e as diferenças entre os níveis de aprendizado dos alunos.

Santos, Souza e Barbosa (2013) problematizam que os estagiários demonstram que [muitas vezes a ação dos professores pode se limitar a transmitir os conteúdos e corrigi-los, sem um reconhecimento amplo de realidade [...] (SANTOS; SOUZA; BARBOSA, 2013, p. 512). Segundo Furlan⁷⁰, autor citado no artigo, a avaliação só faz sentido se for utilizada com a finalidade de conhecer melhor os alunos e buscar elementos para que a educação escolar ocorra de maneira mais próxima da realidade, favorecendo assim o processo pedagógico. Como última categoria de análise, Santos, Souza e Barbosa (2013) apresentam que apenas cinco dos 18 estagiários sentiram dificuldades em avaliar.

Analisando os dados coletados, os autores observam que existem muitas divergências entre os pontos de vista dos estagiários sobre avaliação e suas práticas pedagógicas. Para ilustrar esse fato é descrito que dos oito estagiários que entendiam a avaliação como progressista, três defendiam a utilização de instrumentos estritamente formais. Outros estagiários, mesmo utilizando outros instrumentos avaliativos centravam suas ações pedagógicas em um processo de avaliação tradicional.

⁷⁰ FURLAN, M. I. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: convergências e divergências**. São Paulo: Annablume, 2007.

A partir de toda essa análise, Santos, Souza e Barbosa (2013) consideram que os resultados apontados no estudo sugerem que muitos professores em formação ainda consideram a avaliação por um viés tradicionalista. Além disso, os autores destacam que existem muitas incoerências entre os conceitos construídos por esses futuros professores e suas escolhas metodológicas. Dessa maneira, eles apontam ser necessária uma discussão mais aprofundada nos cursos de graduação em Educação Física sobre a temática da avaliação.

O único artigo que optou por analisar a prática avaliativa em duas escolas com propostas pedagógicas distintas foi o de Diego Moura e Marcelo Antunes (2014) intitulado como ***Aprendizagem técnica, avaliação e Educação Física Escolar***. Um dos objetivos do estudo foi verificar como o movimento crítico da Educação Física brasileira influenciou as propostas avaliativas dessas escolas.

O Colégio Lourenço Cardoso (CLC) é uma instituição particular que possui uma proposta de Educação Física voltada para a compreensão da cultura corporal. A proposta contém aulas teóricas, conteúdos para as aulas práticas, temas para as aulas e sugestões de trabalhos para alunos que por alguma razão não podem participar da aula (MOURA; ANTUNES, 2014).

A Escola Senador Sobrinho (ESS) é uma instituição pública da Rede Municipal do Rio de Janeiro que é reconhecida pela tradição vencedora nos jogos estudantis e por investir na formação de atletas. Os conteúdos desenvolvidos nas aulas de Educação Física da escola são: handebol, futebol, basquetebol, voleibol e atletismo (MOURA; ANTUNES, 2014).

No CLC, a partir de 2001, ano no qual foi implantada a nova proposta, a avaliação passou a ser realizada pelo somatório de pontos na prova teórica, com a frequência, e a participação dos alunos. O principal instrumento para avaliar a participação dos alunos era a observação subjetiva do professor. O professor da escola relatou que o uso de provas teóricas proporcionou que a disciplina passasse a ser respeitada para os alunos e forneceu argumentos para discutir com os pais nos casos de recuperação/reprovação (MOURA; ANTUNES, 2014).

Na ESS a avaliação é realizada considerando-se a frequência e a participação dos alunos. Os autores relatam que durante o tempo que passaram na escola não observaram o uso de qualquer instrumento de avaliação.

Segundo Moura e Antunes (2014) na Educação Física há um tendência à utilização da frequência e da participação como critérios de avaliação. Apesar disso, tais aspectos não informam o aprendizado nas aulas. Para os autores [p. 844] isso revela que a Educação Física, no espaço curricular da escola, está mais preocupada com o cumprimento da frequência compulsória e com o disciplinamento dos alunos+ (MOURA; ANTUNES, 2014, p. 844).

Analisando todos esses aspectos, os autores do artigo apontam que o movimento crítico da Educação Física, apesar de ter possibilitado a construção de uma abordagem mais ampla, desvalorizou a aprendizagem técnica. Para Gandin (2011)⁷¹, autor citado no texto, estamos em um momento de crise, onde temos certeza do que não queremos mais, mas ainda não temos respostas para alguns dilemas que se colocam em nossa frente, como o caso da avaliação, por exemplo.

Apresentando o tema da avaliação no contexto escolar por diferentes perspectivas, os artigos apresentados nesta seção apontaram que a avaliação ainda é um tema controverso dentro das escolas. Existem divergências entre as práticas e as teorias que abordam o tema, existem dificuldades em estabelecer o que, como e quando avaliar nas aulas. Além disso, foi fortemente apresentado que a formação inicial dos professores afeta as suas escolhas metodológicas futuras. Apesar disso, os artigos mostraram que o tema tem ganhado destaque nas discussões pedagógicas, o que pode indicar um caminho para a transformação do sistema avaliativo nas aulas de Educação Física.

2.4 Autores em diálogo

Os artigos analisados nesta monografia apresentaram os mais diversos objetivos de pesquisa. Alguns procuraram caracterizar a avaliação a partir da visão de diferentes teóricos, de diferentes realidades escolares e de diferentes dimensões do conhecimento. Outros se propuseram a apontar possíveis caminhos para a

⁷¹ GANDIN, D. **A prática do planejamento participativo**. 2 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

realização do ato avaliativo, sugerindo métodos e instrumentos. Por sua vez, ainda tiveram artigos que buscaram analisar a prática avaliativa de professores de Educação Física, bem como suas percepções de avaliação.

Dos autores que problematizaram o conceito de avaliação, destacamos os pensamentos de Diniz e Amaral (2009) que enfatizam que a avaliação reflete a maneira como o professor se vê no mundo, a sua concepção sobre esse, bem como seus valores morais e éticos. Também ressaltamos as ideias de Darido (1999)⁷², apresentadas no texto de Bratfische (2003), que difere a avaliação em Educação Física em quatro abordagens já apresentadas anteriormente. Dentre elas, compreendemos que as discussões no âmbito da educação e da Educação Física têm caminhado para uma perspectiva crítica, na qual os alunos participam da escolha dos critérios de avaliação, bem como na formulação das mudanças a serem feitas e dos resultados obtidos.

Apesar disso, foi constatado, através da leitura dos artigos, que muitos professores ainda optam por uma abordagem mais tradicional da avaliação em Educação Física, o que demonstra como a perspectiva tecnicista dessa disciplina ainda é forte em algumas escolas. Além disso, acreditamos que, a partir da interpretação de alguns relatos e de dados dos artigos lidos, atualmente os professores optam por se basearem em uma concepção de avaliação baseada nos objetivos de ensino, ou seja, tem-se procurado avaliar o aluno na sua totalidade e compará-lo ao seu diagnóstico final, apontando assim os seus avanços.

Os artigos que analisaram a avaliação do ponto de vista dos professores problematizam e denunciam muito bem essa escolha metodológica com ênfase nas concepções tradicionais de avaliação e de Educação Física. Um das justificativas dadas a isso é que, ao longo dos ciclos escolares e nos cursos de graduação, os professores vivenciaram formas avaliativas nas quais aulas teóricas avaliavam através de provas escritas, seminários, trabalhos escritos, etc. e nas aulas práticas a avaliação era feita com base no desempenho motor dos sujeitos. A partir dessa vivência e a fala de discussões sobre avaliação durante o percurso de formação, os

⁷² DARIDO, S. C. **Avaliação em Educação Física**: das abordagens à prática pedagógica. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 5., São Paulo: Usp, 1999.

professores apenas reproduzem as formas de avaliação que experimentaram ao longo da vida.

Esse fato nos provoca a pensar em duas coisas importantes, uma delas relativa aos cursos de formação em Licenciatura em Educação Física e a outra referente à procura, por parte dos professores, sobre o tema da avaliação. De certo modo as duas estão relacionadas, entretanto acreditamos que uma não pode se justificar por ausência da outra. Os cursos de graduação não parecem discutir a avaliação na Educação Física de uma maneira mais sistematizada e aprofundada. Observo isso na minha própria trajetória acadêmica, na qual as únicas vezes que discutimos avaliação foi quando os próprios alunos levantavam questões referentes ao tema e a resposta obtida era que a avaliação é um tema muito complexo e que daria até para ter uma disciplina curricular dedicada exclusivamente à essa discussão, o que nunca aconteceu.

Tendo isso em vista e refletindo sobre o segundo ponto ao qual nos referimos, acreditamos que os dados encontrados nos artigos aqui apresentados, mostram uma falta de interesse da parte dos próprios professores em buscarem compreender melhor como a avaliação se concretiza na Educação Física Escolar. O fato de não ocorrerem discussões nos cursos de formação não justifica o desinteresse dos professores quanto à prática avaliativa, ao contrário, isso deveria ser um motivador para eles buscarem e pesquisarem mais sobre a temática.

Refletindo sobre as formas de avaliação, corroboramos com as afirmações de Freire (1994)⁷³, *apud*. BRATIFISCHE, 2003, ao apontar que estamos sujeitos a uma eterna contradição quando tratamos do tema avaliação em Educação Física, pois enquanto um instrumento quantitativo não permite que a ação humana seja avaliada, pois ele a limita, um instrumento qualitativo exige amplo conhecimento dos alunos, pois, caso contrário, a avaliação será muito subjetiva.

Apesar disso, destacamos a necessidade de se privilegiar os aspectos qualitativos ao avaliar, bem como sugere a LBD (1996). Além disso, também é importante enfatizar a necessidade de avaliarmos o aluno na sua totalidade, englobando as diferentes dimensões do conhecimento e de garantir que o processo

⁷³ FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1994.

avaliativo seja diagnóstico, formativo e processual. Quando se opta por essa escolha minimizamos as chances de reproduzirmos uma seleção e exclusão social dos alunos, na qual os mais habilidosos e coordenados se sobressaíam sobre os demais.

Os artigos também fazem muitas denúncias pertinentes, tais como: o fato da dimensão motora ter sido marginalizada e não ter se discutido mais profundamente sobre ela; o baixo número de artigos sobre a avaliação no cotidiano escolar; a ausência de pesquisas que analisam a avaliação da perspectiva do aluno e no Ensino Infantil e Médio; a escolha da participação como um critério avaliativo; o alto índice de professores optando por práticas avaliativas de cunho somativo; e a grande dificuldade em estruturar e organizar o conteúdo da disciplina e consequentemente a avaliação.

Quanto aos instrumentos e formas avaliativas propostas nos artigos, concordamos com as ideias de Barbieri *et al.*(2008) ao afirmarem que é necessário utilizar diversos instrumentos para avaliar os alunos, tais como: observação sistemática, apresentações de trabalhos, provas, seminários, debates, portfólios, autoavaliação, realização de festivais, dentre outras atividades. Ressaltamos ainda que o uso desses instrumentos não garantirá uma avaliação coerente, por exemplo, com uma proposta crítica da Educação Física, pois o que importa não é o instrumento que se usa, mas sim o trato que se dá a ele, ou seja, a maneira como o professor vai se fazer valer de uma prova, por exemplo, é que vai ditar se ela será um instrumento de punição, classificação e exclusão, ou um instrumento que auxiliará tanto o professor quanto o aluno na construção do conhecimento.

Também consideramos que, além do uso adequado do instrumento avaliativo, é necessário um bom esclarecimento quanto à concepção de avaliação e, claro, de educação também, adotada pelo professor a fim de garantir coerência na sua prática pedagógica.

Por fim destacamos que alguns autores defendem a ideia da avaliação ser um meio que motivação para os alunos. Os próprios professores indicam que fazem uso dessa ação para justificarem e para valorizarem a Educação Física na escola. Entretanto, acreditamos que essa não pode ser a função principal da avaliação, pois dessa forma ela não auxilia o professor a pensar na sua prática, ela

passa a ser elaborada e utilizada não mais como uma das fases do processo pedagógico e sim como uma ferramenta de controle.

3 SOBRE AS PROPOSTAS CURRICULARES

3.1 O que é uma proposta curricular

Uma proposta pedagógica é um caminho, não é um lugar. Uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar. Toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada. Toda proposta contém uma aposta. Nasce de uma realidade que pergunta e é também busca de uma resposta. Toda proposta é situada, traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui; traz também as dificuldades que enfrenta, os problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta. E essa sua fala é a fala de um desejo, de uma vontade eminentemente política no caso de uma proposta educativa, e sempre humana, vontade que, por ser social e humana, nunca é uma fala acabada, não aponta para lugar, para resposta, pois se traz para resposta já não é mais uma pergunta. Aponta, isto sim, um caminho também a construir. (KRAMER, 1997, p.19)

Segundo Kramer (1997), uma proposta para a educação se caracteriza como [a.] um convite, um desafio, uma aposta que é parte de uma determinada política pública, que contém um projeto político de sociedade e conceitos de cidadania, de educação e de cultura. Tal proposta visa contribuir para a construção de uma sociedade democrática por vias que representam a realidade e as necessidades dos diferentes sujeitos que compõem determinado corpo social.

Além disso, segundo a mesma autora, uma proposta pedagógica sempre deve expressar os valores que a constituem e estar coerente com a realidade a que se dirige, deixando explícito os seus objetivos e indicando caminhos para alcançá-los. Por fim, Kramer (1997) destaca a importância das propostas serem construídas com a participação efetiva de todos os sujeitos . alunos, professores, famílias, profissionais não docentes, etc. . atentando para as suas necessidades e especificidades.

Referindo-se a esse último ponto e dialogando com Walter Benjamin, Kramer (1997) ressalta a necessidade de não olhar a realidade de maneira generalista. A autora defende a ideia de [a.] fazer justiça ao particular, de deixar que também ele fale, evitando que se dissolva na generalização, mas evitando também que o real se fragmente, não abdicando, pois, de uma dimensão de totalidade.+

(KRAMER, 1997, p. 21). Em suma, Kramer (1997) defende a noção de proposta curricular como sendo um documento direcional que reúne tanto as bases teóricas quanto as diretrizes práticas nelas fundamentadas, ou seja, um conjunto de concepções e ações que permeiam o trabalho pedagógico da escola para uma realidade educacional singular.

Elaine Sobral (2008) em seu artigo intitulado *Saberes docentes e proposta curricular: construções e (re) construções conceituais* aborda algumas concepções teóricas de diferentes autores que debatem o conceito de currículo/proposta curricular. Citando Moreira (1999); Moreira e Silva (2005); Silva (2006) a autora apresenta o conceito de currículo/proposta como um artefato cultural, isto é, [a.] como o resultado de um processo de construção social, que se configure como instrumento de construção, transformação de cultura e não apenas, reprodutor de cultura.+(Sobral, 2008). Além disso, a autora, referindo-se aos estudos de Silva (2005), destaca a importância de não se compreender o currículo/proposta sem uma análise das relações de poder que nos fazem ter determinadas concepções desses conceitos.

Além de apresentar esses significados de proposta curricular, ainda considero importante destacar a ideia defendida por Cuba e Lincoln ⁷⁴(1981), citados por Lüdke e André (1986), de que os documentos não necessariamente são representações daquilo que acontece na realidade, ou seja, aquilo que é apresentado em uma proposta curricular pode ou não se concretizar na prática.

Considerando pertinentes os aspectos destacados por esses autores e partindo de tais reflexões, iniciamos o trabalho de descrição e análise das 10 propostas selecionadas para o estudo.

3.2 Descrições das propostas curriculares estaduais

Nesta seção apresentamos as propostas curriculares dos estados do Acre, do Amapá, da Bahia, do Distrito Federal, de Goiás, do Maranhão, de Minas Gerais, do Paraná, do Piauí e de Tocantins. Tais propostas serão apresentadas

⁷⁴ CUBA, E. G. e LINCOLN, Y. S. **Effective Evaluation**. San Francisco. Ca. Jossey . Bass, 1981.

ênfatizando-se cinco principais eixos: a) a concepção de Educação Física presente no documento, b) a concepção de avaliação, c) a sugestão do que avaliar, d) de como avaliar e e) para que avaliar.

3.2.1. O que as propostas propõem sobre a especificidade da disciplina Educação Física

Quanto à concepção de Educação Física, dos 10 estados analisados, apenas o documento do estado do Piauí não aborda esse tema, pois apresenta somente um quadro contendo informações sobre o que deverá ser aprendido, o que deverá ser ensinado, como deverá ser ensinado e o que deverá ser avaliado em cada ano do Ensino Fundamental.

Os estados do Acre, do Maranhão e de Tocantins defendem como conhecimento específico da Educação Física o campo da *cultura corporal de movimento*. Segundo Mendes e Nóbrega (2009) esse termo foi proposto por Mauro Betti (1994)⁷⁵ e por Valter Bracht (1992; 1999).⁷⁶ Já os estados do Amapá, da Bahia, de Goiás, do Distrito Federal, de Minas Gerais e do Paraná optam por usar o termo *cultura corporal*. Essa terminologia é utilizada, principalmente no livro Coletivo de Autores de 1992.⁷⁷

Na continuidade de suas reflexões, em 2011, Valter Bracht aponta que, embora as expressões *corporal* e *corporal de movimento* possam apresentar *epistemologias* diversas, *pois* isoladamente não permitem definir com a clareza necessária a vinculação com a cultura. (BRACHT, 2011, p.99). A partir disso, o autor defende que o *objeto* da Educação Física está na cultura, que o maior peso deve estar neste conceito, não importando, prioritariamente, qual o termo que precede, seja ele corporal ou de movimento. O que deve ser enfatizado é a

⁷⁵ Betti (1994, p.38-39), fazendo uma análise sobre o que a semiótica inspira ao ensino da Educação Física, aponta que a disciplina teria a função de *formar* o cidadão que vai usufruir, produzir e reproduzir as formas culturais das atividades corporais de movimento, bem como de oferecer *motivos geradores de sentido* a partir das atividades da cultura corporal de movimento [...] destacando-se as dimensões afetivas, sociais e cognitivas. Ver: BETTI, M. O que a semiótica inspira ao ensino da educação física. **Discorpo**, São Paulo, n.3, 1994, p. 25-45.

⁷⁶ BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992 e BRACHT, V. **Educação Física e ciência: cenas de um casamento** (in)feliz. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1999.

⁷⁷ COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia de ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

contextualização sócio-histórica das práticas corporais, transcendendo assim uma conotação biológico-naturalista da Educação Física.

Partindo dessas reflexões, neste estudo quando os termos cultura corporal ou cultura corporal de movimento forem utilizados, eles estarão de acordo com o pensamento de Bracht (2011) no qual o importante é a ênfase dada à palavra cultura.

De maneira sucinta, a proposta do estado da *Bahia* aponta que a Educação Física deve tratar pedagogicamente os temas da cultura corporal, que envolvem a ginástica, as lutas, as acrobacias, a mímica, os esportes, dentre outros (BAHIA, 2013).

Os autores da proposta do estado do *Acre* propõem uma Educação Física que permita aos alunos estabelecerem um diálogo com a cultura e com o conhecimento por ela produzido e não a mera transmissão de um conteúdo estático, acabado e pré-determinado. Dessa maneira, a disciplina deve contribuir para a formação dos alunos a fim de torná-los sujeitos autônomos e críticos, participativos e emancipados na construção do ambiente de convívio social (ACRE, 2010).

Em consonância com esse pensamento, a proposta do estado do *Maranhão* aponta que a Educação Física não atua sobre o corpo ou sobre o movimento em si, ela não trabalha com as práticas propriamente ditas, mas sim [ela] trata do sujeito nas suas manifestações culturais relacionadas ao corpo e ao movimento humano como um conjunto de formas representativas do mundo (MARANHÃO, 2014, p. 46). Dessa maneira, os autores tentam romper com a lógica do movimento padronizado, como mera reprodução e, com isso, buscam possibilitar a comunicação por meio do corpo e do corpo humano em movimento. Em outras palavras, o movimento corporal e o corpo não são vistos como algo meramente mecânico, físico, mas sim como meio de exteriorização, de expressão, de comunicação com o mundo.

Da mesma maneira a proposta do estado do *Paraná* defende que a ação pedagógica da Educação Física deva estimular a reflexão sobre o acervo de formas de representações do mundo que o ser humano tem produzido e que são exteriorizadas pelas expressões corporais em jogos e brincadeiras, danças, lutas,

ginásticas e esportes. Além disso, os autores ampliam o contexto em que a Educação Física está inserida, indicando que também deve ser composta por interações que se estabelecem nas relações sociais, políticas, econômicas e culturais dos povos (PARANÁ, 2008).

O estado do *Amapá* também estende o campo de atuação dos professores de Educação Física, indicando que os temas da cultura corporal devem ser incorporados pelos educandos a fim de, juntamente com as outras disciplinas, favorecer o desenvolvimento das dimensões ética, estética, lúdica e política através de vivências significativas (AMAPÁ, 2009).

Enfatizando essas dimensões, a proposta de *Minas Gerais* afirma que a Educação Física tem a função de participar no processo de formação humana integral do educando, de modo que o possibilite desenvolver não só o domínio motor ou intelectual, mas também sua dimensão estética, política, ética (MINAS GERAIS, [20--]).

Também nessa lógica, o documento do estado de *Goiás* defende o desenvolvimento e a ampliação das potencialidades corporais, intelectuais, comunicativas, afetivas, artísticas, técnicas, estéticas, sociais e políticas. Além disso, os autores destacam a necessidade de se romper com a visão unilateral do ensino tecnicista e esportivista que muitas vezes está presente nas aulas (GOIÁS, 2009).

Além de destacar a formação integral do aluno nas diferentes dimensões, a proposta do *Distrito Federal* ressalta a importância do ensino de movimentos e práticas corporais produzidas com intencionalidade em diversos contextos sociais e históricos, ou seja, é enfatizado que as práticas corporais são parte da cultura, que são construídas e reconstruídas (DISTRITO FEDERAL, [201-]).

Por fim, o referencial de *Tocantins* aponta que a Educação Física deve trabalhar na lógica das necessidades reais dos alunos, enfatizando o hábito de atividade física como fundamental na sua vida. Além disso, é indicado que o professor trabalhe dentro da perspectiva sociointeracionista com o objetivo de proporcionar a troca de experiências e integração dos alunos em práticas diversificadas, sempre garantindo a igualdade de oportunidades e buscando desenvolver as suas potencialidades (TOCANTINS, 2008).

Apesar dos documentos destacarem e enfatizarem alguns aspectos diferentes, de maneira geral todos defendem que a disciplina tem um saber específico que envolve diversas práticas corporais que fazem parte do universo da cultura. Tais práticas devem ser apropriadas pelos alunos/educandos e devem possibilitar uma formação integral nas diferentes dimensões do conhecimento.

3.2.2 Mas afinal, o que é avaliação nas propostas estaduais do Ensino Fundamental para a Educação Física?

Todos os documentos analisados apresentam uma concepção de avaliação.

A concepção de avaliação das orientações curriculares do estado do *Acre* é muito rica e clara. O documento discute esse tema em dois momentos: na perspectiva geral de educação e na Educação Física.

Primeiramente a proposta deixa explícito que o processo de avaliação da aprendizagem construído pelo professor não pode se confundir com a proposta de avaliação externa que é utilizada atualmente, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), por exemplo. A avaliação deve estar a serviço do planejamento de ensino, a fim de garantir a aprendizagem do aluno (ACRE, 2010).

Para que isso seja possível, é indicado que o professor faça uma observação cuidadosa e uma análise do conjunto da produção escolar do aluno, ou seja, não se deve levar em consideração apenas os resultados obtidos nos momentos específicos de avaliação. Para se avaliar adequadamente, então, é importante considerar o conhecimento prévio do aluno, o percurso de aquisição e a qualidade das atividades propostas pelo professor (ACRE, 2010).

Dessa perspectiva o processo de avaliação apoia-se na observação sistemática, na análise de produções e na análise do desempenho em atividades específicas de avaliação. Segundo a proposta, a observação se faz necessária para avaliar atitudes e procedimentos. Já a análise comparativa de suas produções indica o percurso de aprendizagem e a evolução do seu conhecimento. Por fim, o uso de

atividades específicas é importante quando se pretende verificar o quanto determinado conteúdo foi aprendido em um período de tempo (ACRE, 2010).

Além disso, os autores da proposta apontam que três parâmetros devem ser tomados como referência: o aluno em relação a si mesmo; o aluno em relação ao que se espera dele; e o aluno em relação aos demais colegas. Tais parâmetros, segundo o texto, representam a condição para se avaliar de maneira justa (ACRE, 2010).

Na parte destinada à Educação Física, destaca-se que é extremamente importante que os alunos saibam o que, para que, por que, quando e como estão sendo avaliados. Também é destacado o papel do aluno no momento da avaliação, no qual ele deve ser tanto ator quanto autor. Além disso, deve estar claro qual tipo/momento desse processo está sendo executado . avaliação inicial e diagnóstica, avaliação reguladora ou avaliação final. A avaliação inicial e diagnóstica é utilizada para identificar os conhecimentos prévios do aluno. A avaliação regular visa ajustar o ensino às necessidades e possibilidades de aprendizagem dos alunos. Por fim, a avaliação final avalia o que de fato se aprendeu em relação aos objetivos (ACRE, 2010).

Em suma, a proposta sugere uma avaliação criteriosa, qualitativa, formativa, planejada e desenvolvida pelo professor para orientar suas escolhas pedagógicas.

Por sua vez, o *Plano Curricular do estado do Amapá* destina uma pequena parte para discutir a avaliação. Dentro da seção dedicada à Educação Física, o item sete é direcionado à avaliação. Para apresentar o tema é citado o art. 3º da *Sistemática de Avaliação padrão da Secretaria Estadual da Educação*, o qual define avaliação como parte integrante do processo ensino aprendizagem e que deve ser diagnóstica, reflexiva, crítica, relacional e compreensiva. Além disso, é ressaltado o princípio da não formalidade, previsto na LDB, art. 27, (BRASIL, 1996), e da não seletividade, apresentado no PCN - 5 a 8 série (BRASIL, 1998).

Assim como na proposta do estado do Acre, as orientações curriculares do estado da *Bahia* abordam o tema da avaliação em dois lugares: na perspectiva geral de educação e na Educação Física. Em ambos os textos a avaliação defendida

é de natureza diagnóstica, processual, formativa e que marcada pelos princípios [a.] da inclusão, do diálogo, da construção da autonomia, da mediação, da participação, da construção da responsabilidade com o coletivo.⁷⁸ (BAHIA, 2013). Além disso, os autores destacam a importância desse processo avaliativo estar inserido na proposta curricular de cada escola e no Projeto Político Pedagógico.

São apresentadas três finalidades para a avaliação: diagnosticar o que está sendo aprendido; possibilitar intervenções no processo de ensino-aprendizagem; e avaliar globalmente os resultados finais a fim de conferir valores ao trabalho desenvolvido. Para que tais objetivos sejam alcançados, a proposta aponta que os professores devem conhecer as características do grupo com o qual está trabalhando, analisar todo o percurso escolar desses estudantes e dispor de mecanismos de avaliação que possibilitam verificar se os alunos aprenderam o que foi ensinado (BAHIA, 2013).

Diferentemente do documento do estado anterior, que apresenta uma seção exclusiva para a avaliação, o currículo proposto para o *Distrito Federal* não destina um tópico à discussão desse tema. Apesar disso, logo na introdução, a avaliação é discutida brevemente e é indicado um documento intitulado *Currículo em Movimento . Pressupostos Teóricos*, que aborda de forma mais profunda esse assunto.

A avaliação formativa é tomada como concepção e como prática norteadora para toda a Educação Básica do Distrito Federal. A justificativa apresentada no documento para a adoção dessa abordagem é porque ela possibilita a análise e a apreciação de todo o processo de ensino e de aprendizagem, permitindo a *progressão continuada e assistida* das aprendizagens dos estudantes. Além disso, os autores dessa proposta destacam que para que essa concepção se sustente é imprescindível que os professores estimulem práticas como a *autoavaliação* para estudantes e demais profissionais da escola, bem como o *feedback*, pois somente assim o processo avaliativo se concretizará como um *espaço-tempo* das aprendizagens de todos os sujeitos da escola (DISTRITO FEDERAL [201-]).

⁷⁸BAHIA. **Orientações Curriculares e Subsídios Didáticos para a Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Fundamental de Nove Anos.** Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica. Diretoria de Educação Básica. Salvador: Secretaria da Educação, 2013. p.116.

Dentro do tópico destinado à Educação Física, é estabelecido um diálogo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de 2001, no qual é afirmado que a avaliação deve ser útil tanto para os alunos quanto para os professores, de maneira que ambos possam dimensionar avanços e dificuldades dentro do processo de ensino e aprendizagem, a fim de torná-lo cada vez mais significativo (DISTRITO FEDERAL, [201-]).

Como apontado no item 3.2.1 desta monografia, o estado de *Goiás* oferece um Caderno para os professores de Educação Física no qual são propostas diferentes sequências didáticas. O tema avaliação surge ao final de todas as sequências, onde são sugeridas diferentes possibilidades de se avaliar o percurso de aprendizagem daquele determinado tema.

Além disso, em alguns momentos fica explícito qual é concepção de avaliação defendida pelos autores. No documento *Currículo em Debate*⁷⁹, por exemplo, é destacado que o professor deve pensar a avaliação a partir da reflexão conjunta dos diferentes sujeitos que compõem a escola, tais como os professores, os estudantes, a comunidade, com a intenção de promover a intervenção e a transformação da realidade observada. Para isso ele deve valer de diferentes instrumentos e considerar as ações dos estudantes durante todo o percurso do trabalho desenvolvido, contrapondo uma concepção classificatória, reduzida e controladora da avaliação. Dialogando com Hoffmann (2001)⁸⁰ os autores do documento sintetizam o ato de avaliar como sendo para promover, ou seja, para que a avaliação seja compreendida como a serviço da aprendizagem, da melhora da ação pedagógica, sempre visando auxiliar os alunos (GOIÁS, 2009).

O estado do *Maranhão* é outro que opta por dedicar uma seção exclusiva à avaliação. Diferentemente dos outros documentos que fazem a mesma escolha, nas diretrizes curriculares desse estado, no tópico dedicado à Educação Física o tema da avaliação não é discutido, apenas é apontado o que se deve avaliar em cada conteúdo ensinado. Por esse motivo, o que será apresentado aqui é a discussão de avaliação na educação, o que conseqüentemente engloba a Educação Física.

⁷⁹ GOIÁS. **Currículo em debate**. Goiânia: Secretaria de Estado da Educação de Goiás, 2009, p.82.

⁸⁰ HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. 6ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

Primeiramente os autores da proposta deixam claro que as escolas da Rede Estadual de Ensino baseiam-se na perspectiva de um currículo histórico-crítico. Dessa forma, a avaliação da aprendizagem é vista como sendo inerente ao método de ensino e que perpassa por todo o processo pedagógico de apropriação de novos conhecimentos, desde o planejamento do professor até o julgamento final da aprendizagem. Além disso, é destacado que a avaliação deve ser compreendida em três dimensões: inicial, processual e de resultado (MARANHÃO, 2014).

A avaliação inicial reflete uma análise da realidade em que os alunos estão inseridos. Ela fornece informações para que os professores possam pensar em um planejamento adequado para os seus alunos, oferecendo-lhes subsídios suficientes para intervir e tomar decisões responsáveis e coerentes (MARANHÃO, 2014).

Já a avaliação processual deve ser compreendida como um ato dinâmico, formativo e mediador de um processo permanente de [p.a.] troca de mensagens e significados+ (MARANHÃO, 2014). A partir dela, os professores conseguem acumular informações que os possibilitam refletir e tomar novas decisões sobre as intervenções pedagógicas necessárias ao avanço das aprendizagens. Para tal avaliação os professores podem utilizar as próprias atividades aplicadas durante o período letivo para coletar os dados (MARANHÃO, 2014).

Por sua vez, a avaliação de resultado implica em verificar se o processo de ensino e aprendizagem efetivamente está acontecendo, procurando identificar os avanços esperados. Esse resultado do processo é julgado a partir dos padrões de qualidade estabelecidos nas matrizes disciplinares. Além disso, é fundamental que os professores se organizem por critérios que norteiem as aprendizagens essenciais e as competências básicas que o educando precisa ter desenvolvido ao final de uma etapa escolar. Tais critérios devem se referir aos aspectos ditos como fundamentais e indispensáveis para que o educando dê continuidade à sua aprendizagem. Todo esse processo garantirá uma avaliação com parâmetros democráticos (MARANHÃO, 2014).

O referencial curricular do estado de *Minas Gerais* para a Educação Física também dedica uma seção à avaliação do processo ensino-aprendizado. De maneira sucinta e didática os autores apresentam a concepção de avaliar, a partir de

um diálogo com Sacristán (1998)⁸¹, como sendo o meio pelo qual as características do aluno, de um grupo de estudantes, do ambiente, dos professores, dos programas, dentre outros aspectos que envolvem a escola, são analisados por alguém com a finalidade de conhecer as potencialidades e os limites de cada um. Para que isso seja possível alguns critérios preestabelecidos devem ser considerados e somente após todo esse processo, pode-se emitir um julgamento que seja relevante em termos educacionais (MINAS GERAIS, [20--]).

As diretrizes curriculares do estado do *Paraná* apresentam um caderno exclusivo para a Educação Física. Entretanto, mesmo assim, os autores optaram por discutir a avaliação tanto na perspectiva de educação geral quanto na Educação Física. No âmbito da Educação Física, os autores reconhecem a dificuldade e a insuficiência das discussões e teorizações sobre o tema. Mas afirmam que isso não pode ser motivo para desconsiderar a avaliação ou apenas fazê-la como parte burocrática do processo. Ao contrário disso, eles afirmam que, diante dessa realidade, é necessário buscarmos constantemente novas ferramentas e estratégias metodológicas que garantam maior coerência com o par dialético %objetivos-avaliação+(PARANÁ, 2008).

Em ambos os textos a concepção de avaliação é formadora que visa o princípio da não exclusão e tem por objetivo oferecer dados que possam ser analisados para que futuras decisões sobre o processo de ensino e aprendizagem sejam tomadas. Além disso, é destacado que a avaliação deve estar vinculada ao Projeto Político Pedagógico da escola e estar de acordo com os objetivos e com a metodologia adotada pela instituição (PARANÁ, 2008).

Os critérios para o ato de avaliar devem ser estabelecidos considerando-se o comprometimento e envolvimento dos alunos no processo pedagógico, ou seja, deve-se ponderar se os alunos entregam as atividades propostas, se conseguem demonstrar a %assimilação+ dos conteúdos propostos, se são capazes de resolver situações de conflito, se participam das atividades práticas, dentre outros (PARANÁ, 2008).

⁸¹ SACRISTAN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Por fim, os autores, através de um diálogo com a LDB nº 9394/96, (BRASIL, 1996) apontam que a avaliação deve se caracterizar como um processo contínuo, permanente e cumulativo, no qual visa proporcionar ao professor a organização e realização do seu trabalho nas diversas práticas corporais e que possibilite o (re) planejar a fim de reconhecer os acertos e superar as dificuldades encontradas (PARANÁ, 2008).

Como já apontado anteriormente, o documento do estado do *Piauí* apresenta apenas um quadro das disciplinas por ano/série, nenhuma discussão pedagógica é feita. Apesar disso, é citado o documento intitulado *Diretrizes Técnico Normativas para Sistematização da Avaliação*, no qual o tema é abordado.

Segundo esse documento, a avaliação está vinculada à formação de pessoas autônomas, críticas e conscientes. Desde modo, ela deve estar a serviço das aprendizagens, buscando informações significativas que ajudem os docentes a aperfeiçoarem sua prática em direção à melhoria da qualidade do ensino. Para que isso seja possível, os autores destacam que é fundamental ter clareza dos objetivos de ensino, assim como a avaliação ser processual. Para eles a avaliação deve ser entendida como emancipatória e crítica (PIAUI, 2013).

Além disso, os autores destacam três princípios básicos que devem nortear a prática avaliativa. O primeiro deles é o de uma avaliação a serviço da ação, ou seja, só tem sentido pensar em avaliação quando esta está relacionada ao agir para o aprimoramento da situação do aluno. O segundo é o princípio da avaliação como projeto de futuro. Isso significa dizer que esse ato deve visar o encaminhamento de propostas interventivas que auxiliem alunos e professores no redirecionamento da construção do conhecimento. O terceiro princípio é o ético em que a avaliação mais do que o conhecimento do aluno em todos os aspectos, é também o reconhecimento deste enquanto pessoa na construção do processo de ensino e aprendizagem (PIAUI, 2013).

Como modalidades do processo de avaliação são destacadas a avaliação inicial, a processual e a de resultado. A primeira tem a finalidade de diagnosticar o perfil de entrada dos alunos. A segunda acontece no decorrer do ano letivo e tem como objetivo identificar as facilidades e as dificuldades dos alunos diante dos conteúdos e habilidades trabalhadas. A terceira, por sua vez, tem a função de

verificar como a aprendizagem acontece de fato, sendo útil para a promoção ou a retenção do aluno em cada ano/série (PIAUÍ, 2013).

O referencial curricular do estado de *Tocantins*, assim como outros estados, também discute a avaliação nas perspectivas de educação em geral e na Educação Física. Os textos dialogam entre si e se completam, por esse motivo serão apresentados de forma mesclada.

A avaliação da aprendizagem é caracterizada por uma questão política-pedagógica que deve contemplar as concepções de homem, de educação e de sociedade que permeiam o contexto escolar. Conseqüentemente essa ação exige uma intensa e contínua reflexão crítica da prática pedagógica e da função social da escola. Além disso, o ato de avaliar representa um instrumento fundamental no desenvolvimento social, afetivo e cognitivo do aluno. Por essa e outras razões ele deve acontecer de forma organizada e planejada de acordo com as normas que regem o Sistema de Ensino. O documento ainda prevê que a avaliação leve em consideração os objetivos propostos no planejamento de ensino e possibilite o uso de diversos instrumentos avaliativos, a fim de garantir uma avaliação justa na qual os aspectos qualitativos prevaleçam sobre os quantitativos (TOCANTINS, 2008).

O educando também é reconhecido como parte de todo esse processo, por isso ele deve ter a oportunidade não somente de ser avaliado, mas também de avaliar, pois para ele a avaliação é um meio de tomada de consciência de suas aprendizagens e de suas dificuldades. Já para o professor esse processo favorece a reflexão contínua de sua prática, permitindo a (re) construção do seu planejamento (TOCANTINS, 2008).

Dialogando com a obra de Luckesi (2001)⁸², o referencial reconhece que avaliar é acolher o aluno no seu ser e no modo de ser para, a partir disso, decidir o que fazer. Os autores também afirmam que adotam uma avaliação da aprendizagem fundamentada em princípios sócios-interacionistas, o que significa compreender o educando como um ser em constante processo de construção e transformação (TOCANTINS, 2008).

⁸² LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, 2001.

Citando os Parâmetros Curriculares Nacionais, (BRASIL, 1998) é declarada a necessidade de se considerar, de forma integrada, os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais no ato de avaliar. A aprendizagem dos conteúdos conceituais envolve a abordagem de conceitos, fatos e princípios que possibilitem ao aluno a compreensão da realidade através de símbolos, ideias, signos e imagens. Os conteúdos procedimentais devem garantir aos alunos a autonomia para analisar e criticar os resultados obtidos pela avaliação. Já os conteúdos atitudinais desenvolvem normas e valores que são importantes para a formação do educando e que permeiam todas as ações educativas.

Por fim, é ressaltado que o ato avaliativo deve ser compreendido pelas fases diagnóstica, formativa, somativa e emancipatória. Entretanto, não é explicado o que cada uma dessas fases representa (TOCANTINS, 2008).

Fazendo uma análise geral, as propostas curriculares estaduais aqui apresentadas defendem uma avaliação formativa, contínua, criteriosa, planejada e que busque valorizar os aspectos qualitativos. O ato avaliativo também é abordado como parte do processo de ensino aprendizagem e, em alguns documentos, é ainda vinculado ao Projeto Político Pedagógico das escolas e às suas respectivas propostas curriculares. O papel do aluno também é destacado em alguns referenciais e são estabelecidos diálogos com documentos importantes para as escolas, tais como a LDB (1996) e os PCNs (1998). Para além disso, em alguns documentos também são apresentadas diferentes modalidades/fases da avaliação, tais como: diagnóstica, somativa, processual, de resultados, dentre outras.

3.2.3 O que avaliar na Educação Física, segundo as propostas curriculares estaduais para o Ensino Fundamental?

O estado do *Acre* optou por sistematizar um quadro relacionando os objetivos (capacidades) de ensino; os conteúdos a serem ensinados, ou seja, o que é preciso ensinar explicitamente ou criar condições para que os alunos aprendam e desenvolvam as capacidades que são objetivos; as propostas de atividades que mostram possíveis situações de ensino e aprendizagem para trabalhar os

conteúdos; e por fim, as formas de avaliação que indicam situações mais adequadas para avaliar.

Alguns dos aspectos a serem avaliados são: expressar oralmente, participar das atividades propostas, compreender as regras, identificar as habilidades necessárias à prática, possibilitar a participação de todos na atividade, comparar e identificar as capacidades físicas e habilidades inerentes à prática, compreender conceitos apresentados na aula, desenvolver a autonomia, capacidade de argumentação do aluno, de resolver problemas e situações de conflito, observar como o aluno lida com a vitória e com a derrota, etc. (ACRE, 2010).

O documento do estado do *Maranhão* também organizou quadros para cada nível de escolarização. Neles estão estabelecidos o que o aluno deve aprender, o que o professor deve ensinar e como ensinar e o que deve ser avaliado. Para o Ensino Fundamental, os autores propõem que se deve avaliar a compreensão de corpo em diferentes aspectos, o desenvolvimento de habilidades, capacidades e funções motoras, o entendimento do educando sobre a cultura corporal de movimento, a compreensão do conhecimento científico relacionado à prática corporal, atitudes de respeito e solidariedade dos educandos em relação aos seus colegas e ao professor (MARANHÃO, 2014).

Outro estado que fez a mesma escolha é o do Piauí. No documento intitulado *Matrizes Disciplinares do Ensino Fundamental*, o que deve ser avaliado está separado de acordo com o ano escolar e com o conteúdo a ser ensinado e aprendido, semelhante ao proposto pelo estado do Maranhão.

Alguns aspectos que devem ser avaliados, na visão dos autores da proposta do *Piauí*, incluem: se o aluno reconhece possibilidades e limitações do corpo em movimento, se desenvolve habilidades perceptivo-motoras, se desempenha, participa e socializa na realização das práticas, se respeita as regras, se identifica as especificidades das diferentes práticas corporais, se valoriza a atividade física como fator de qualidade de vida e crescimento, se reconhece aspectos biológicos, históricos, éticos relacionados às práticas, se registra o conhecimento oralmente, em forma de desenho, de texto, se assimila a técnica e a tática de cada esporte, dentre vários outros fatores (PIAUI, 2013).

As orientações do estado do *Tocantins*, de maneira implícita, e da *Bahia* apontam que o que será avaliado deve estar de acordo com os objetivos de ensino para cada ano e de acordo com as competências e habilidades propostas nos temas da cultura corporal de movimento. Diferentemente dos estados anteriores, os documentos de Tocantins e da Bahia não sistematizam um quadro para apresentar como esses elementos devem se relacionar (BAHIA, 2013; TOCANTINS, 2008).

Da mesma maneira, as diretrizes do estado do *Paraná* destacam a importância da relação dos objetivos propostos e das competências e habilidades esperadas de cada aluno com o que será avaliado. Além disso, os autores destacam a necessidade de se considerar valores atitudinais e comportamentais, comprometimento e envolvimento dos alunos nas aulas (PARANÁ, 2008).

O documento do estado de *Minas Gerais* indica que devemos ter clareza da intencionalidade da nossa ação pedagógica, analisando os objetivos de ensino, os princípios metodológicos, os conteúdos, o nível de aprendizagem do aluno e a infraestrutura física e material da escola. Somente a partir dessa análise, é que podemos determinar o que avaliaremos juntamente aos alunos (MINAS GERAIS, [20--]).

Como o documento do estado de *Goiás* apresenta sequências didáticas direcionadas ao atletismo, à ginástica e ao voleibol, são propostos apenas aspectos a serem avaliados dentro desses conteúdos. Algumas sugestões feitas pelos autores sobre o que avaliar são: analisar a reflexão dos alunos acerca das atividades propostas; verificar se os alunos compreendem os conteúdos específicos de cada prática corporal; se os alunos compreendem as regras de cada esporte; e se os alunos identificam a história dos esportes, bem como os fatores éticos relacionais (GOIÁS, 2009).

De maneira geral, as propostas sugerem que o que deve ser avaliado está de acordo com os objetivos das aulas e das habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos alunos. Alguns documentos evidenciam a necessidade de se avaliar os aspectos sociais e afetivos. Apenas a proposta de *Minas Gerais*

destaca que a avaliação deve ir para além do professor e do aluno, enfatizando que a infraestrutura da escola também deve ser avaliada, por exemplo.

3.2.4 Como as propostas estaduais para o Ensino Fundamental sugerem que seja feita a avaliação na Educação Física?

Das 10 propostas analisadas, apenas dois estados, Amapá e Distrito Federal, não apontam caminhos sobre como avaliar na Educação Física. As que abordam o tema, o apresentam de diferentes maneiras, seja indicando os instrumentos avaliativos, destacando a importância da análise de dados e/ou sugerindo quais aspectos devem ser considerados nos momentos avaliativos.

O estado do *Acre* destaca que primeiramente é necessário deixar claro para o aluno o que se pretende avaliar. Além disso, como instrumentos avaliativos, os autores sugerem que os professores façam observações e registros ao longo das aulas. Tais escritos devem ser analisados posteriormente para garantir uma avaliação justa. Por fim, é enfatizada a necessidade de criar situações em que os alunos explicitem o que já sabem (ACRE, 2010).

O documento do estado de *Minas Gerais* aponta que a avaliação deve ser feita a partir da coleta de dados sobre o processo pedagógico de ensino-aprendizagem. Para isso, os instrumentos indicados são: observação sistemática, questionários, vídeos, fotos, testes, provas orais e escritas, autoavaliação, pesquisa, debate, seminários, interpretação de desenhos, dentre outros. Após a coleta de informações, essas devem ser analisadas à luz de referenciais preestabelecidos e que sejam condizentes com os objetivos e princípios norteadores da proposta pedagógica da escola (MINAS GERAIS, [20--]).

Como instrumentos avaliativos, as diretrizes curriculares do estado do *Paraná* apontam: diálogo e dinâmicas em grupos, jogos, trabalhos escritos, desenhos, debates, expressão corporal, seminários, júri-simulado, (re) criação de jogos, pesquisa em grupos, inventário do processo pedagógico (registros diários ou semanais sobre o envolvimento, interesse dos alunos e outras questões que o professor julgar serem importantes para registro). Outras sugestões são a

organização e a realização de festivais e jogos escolares, provas e momentos de autoavaliação (PARANÁ, 2008).

Como já indicado anteriormente, o documento do estado de *Goiás* apresenta propostas de sequências didáticas. São três conteúdos diferentes: atletismo, ginásticas e vôlei. Analisando cada sequência, como método avaliativo, os autores sugerem rodas de conversas nas quais os alunos possam contar sobre o que aprenderam, qual a importância do conteúdo, ou seja, possam sintetizar o que compreenderam sobre a prática; produção de texto sobre as atividades realizadas; organização de festivais e apresentações; produção de cartazes, jornais, entre outros (GOIÁS, 2009).

O estado do *Maranhão*, por sua vez, não indica instrumentos de avaliação, apenas sugere que a escolha desses deve ser de acordo com os objetivos propostos (MARANHÃO, 2014).

Os estados do *Piauí*, do *Tocantins* e da *Bahia* não apresentam uma proposta de como avaliar especificamente dentro da disciplina de Educação Física. Apesar disso, em outros momentos nos quais se referem à avaliação na educação de maneira geral, os autores apontam possíveis caminhos para se avaliar. Compreendendo aqui que a Educação Física está inserida nesse contexto geral, apresentarei, a seguir, as sugestões avaliativas indicadas por cada proposta.

Segundo o documento *Diretrizes Técnico Normativas para Sistematização da Avaliação*, (PIAÚÍ, 2013) existem diferentes instrumentos e estratégias avaliativas. Dentre eles pode-se citar as provas objetivas e dissertativas; registro de cumprimento de tarefas; fichas de avaliação; intervenções orais e escritas dos alunos durante as aulas; trabalhos individuais/pares/grupos; tarefas de casa; portfólios; observação informal; registro de observação; relatórios; projetos; teste de compreensão oral e seminários; dentre outros. Além desses instrumentos é destacada a importância da escolha de critérios de avaliação e pontos de análise das informações coletadas (PIAÚÍ, 2013).

O *Regimento Escolar do Estado do Tocantins* (apud TOCANTINS, 2008) prevê que a avaliação da aprendizagem, leve em conta os objetivos propostos no planejamento do professor e deve ser feita continuamente através de trabalhos

individuais e em grupos, provas subjetivas ou objetivas ou outros procedimentos pedagógicos, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

Na proposta do estado da *Bahia* é sugerido que o professor estabeleça diferentes estratégias, instrumentos e propostas avaliativas que permitam verificar se o aluno realmente aprendeu o que foi ensinado ou se é necessário retomar o conteúdo. Registros reflexivos, diários de bordo, portfólios individuais e coletivos são alguns dos instrumentos indicados, pois, segundo os autores, tais possibilidades proporcionam que os estudantes se expressem de diferentes maneiras (BAHIA, 2013).

Numa visão geral, as propostas curriculares estaduais apresentadas neste tópico propõem que a avaliação deve ser explicada aos alunos previamente e deve estar de acordo com os objetivos e habilidades e competências esperadas em cada ano escolar. O instrumento avaliativo mais indicado é a observação sistemática, mas ele não é apontado como sendo o único. Também é sugerida a aplicação de provas, a produção de trabalhos em grupos e individuais e a organização de momentos onde os alunos possam se expressar tanto corporalmente quanto oralmente.

3.2.5 O que as propostas curriculares estaduais para o Ensino Fundamental sugerem como sendo a função da avaliação?

Analisando todas as propostas apenas a do estado do Amapá não explicita a função da avaliação. Apresentando de diferentes maneiras, todas as demais reconhecem que a avaliação deve estar a serviço do planejamento a fim de favorecer o processo de ensino aprendizagem.

O estado de *Minas Gerais* discorre um pouco mais sobre pra que avaliar e estabelece que conhecer o aluno, identificar suas necessidades e seus interesses, diagnosticar a aprendizagem são também alguns dos objetivos da avaliação (MINAS GERAIS, [20--]). *Tocantins* também apresenta um ponto diferente dos demais documentos. Os autores da proposta distinguem que para o aluno a avaliação é um

instrumento de tomada de consciência de suas conquistas e já para o professor a avaliação deve favorecer a reflexão contínua de sua prática pedagógica (TOCANTINS, 2008).

4 DIÁLOGOS ENTRE A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO E AS PROPOSIÇÕES CURRICULARES ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Neste capítulo foi estabelecido um diálogo entre a produção de artigos científicos e as propostas curriculares estaduais de Educação Física para o Ensino Fundamental. Para isso foram analisadas quais são as possíveis relações entre as diferentes concepções de Educação Física e de avaliação nos artigos científicos e nas propostas curriculares. Também problematizamos as possíveis conexões entre os dois conjuntos documentais apontando possíveis eixos de convergência e de divergência.

4.1 Dialogando com as concepções de Educação Física

As propostas curriculares apontam como especificidade da Educação Física a cultura corporal ou a cultura corporal de movimento. Nesta perspectiva essa disciplina busca tratar as manifestações culturais e corporais construídas e produzidas com intencionalidades, em diversos contextos, ao longo dos tempos. O movimento passa ser visto não mais como uma mera reprodução de um padrão técnico, por exemplo, mas sim como um meio de expressão e comunicação.

Além disso, muitas propostas sugerem cinco eixos temáticos que devem ser desenvolvidos com os alunos: jogos e brincadeiras; expressões corporais ou danças; ginásticas, lutas e esportes. Com base nisso, é apontado que os professores devem possibilitar o desenvolvimento do aluno não só no aspecto motor, mas também nas dimensões cognitiva, política, ética, estética e social, ou seja, deve-se prezar por uma formação ampla e integral do sujeito.

Alguns artigos discutem especificamente a concepção de Educação Física, entretanto outros focam apenas na abordagem da avaliação. Apesar disso, acredito que não seja possível desvincular a sistemática da avaliação da concepção de Educação Física adotada. Ou seja, a partir de uma leitura na qual a avaliação é também uma fase do ensino (SACRISTÁN, 1998) é possível inferir a concepção de Educação Física apresentada pelos autores.

O artigo de Moura e Antunes (2014), por exemplo, apresenta o movimento crítico da Educação Física brasileira. Segundo os autores, no final da década de 70 e durante os anos 80 a produção da Educação fez duras críticas aos modelos esportivistas, com base no rendimento, que eram adotados nas escolas. As críticas também se dirigiam ao reducionismo biológico, à disciplinarização e à neutralidade política na intervenção pedagógica.

A partir desse movimento, a Educação Física concebeu novas abordagens teóricas, entre as quais eu destaco a Crítico-Superadora, que tem como principal referência o Coletivo de autores (1992) e a Crítico-Emancipatória que se baseia nos pensamentos de Kunz (1994). Dentro dessas novas propostas, a Educação Física assume a especificidade de tratar da cultura corporal ou cultura corporal de movimento, deixando de ter caráter unicamente esportivo. Como destaca Betti e Zuliani (2002), o objetivo da Educação Física Escolar, agora, é “[...] introduzi e integrar o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la [...]”+(BETTI; ZULIANI, 2002, p. 75).

Nos artigos que tratam especificamente da avaliação fica explícito como as práticas avaliativas vão ao encontro dessa concepção de Educação Física, pois a maioria sugere que o aluno seja avaliado na sua totalidade, ou seja, o domínio motor deixa de ser o único a ser considerado e outras dimensões do conhecimento passam a ser avaliadas também.

Autores anteriores aos anos 80, por exemplo, propunham a medição, o julgamento, a classificação dos alunos por parte do professor como ações norteadores da prática avaliativa. Já autores posteriores a essa década, propõem uma avaliação de cunho formativo, processual, somativo, diagnóstico, focalizada nos aspectos do desenvolvimento cultural, social e cognitivo do aluno e que seja realizada conjuntamente a outros sujeitos da escola e com os próprios aluno. Analisando essas duas perspectivas, nota-se uma mudança na concepção da especificidade e do conteúdo da Educação Física.

A partir dessa análise, pode-se afirmar que o que as propostas curriculares apresentam como especificidade e concepção da Educação Física vai aproxima-se daquilo que é abordado nos artigos científicos. Em contrapartida, alguns autores, tais como Ramalho *et al.* (2012) e Moura e Antunes (2014) preferem

compreender a Educação Física a partir da lógica desenvolvimentista e, com isso, criticam o modo como a disciplina tem se efetivado atualmente.

4.2 Dialogando com as concepções de avaliação

Fazendo uma leitura geral das propostas curriculares é possível observar uma linha semelhante no que se diz respeito à concepção de avaliação adotada por todas elas. Os documentos sugerem uma avaliação que seja de natureza diagnóstica, formativa, processual, crítica, reflexiva, qualitativa, relacional e somativa. Além disso, alguns referenciais, como o da Bahia (2013) e do Amapá (2009), citam alguns princípios que devem nortear a prática avaliativa tais como: o da inclusão, o do diálogo, o da construção da autonomia, o da mediação, o da não seletividade, dentre outros.

Essas características guardam relação com algumas definições propostas por diferentes autores e documentos citados nos artigos, tais como Demo (2012)⁸³, LDB (1996)⁸⁴, PCN (2002)⁸⁵, citados por Novaes, Ferreira e Mello (2014). Também Diniz e Amaral (2009) ao se referirem à avaliação na escola ciclada; Hurtado (1988)⁸⁶ citado por Bratfische (2003); e Rodrigues (2003) ao afirmar que a avaliação implica em fatores de ordem política e econômica, organizacional, pessoal e local.

Muitas propostas curriculares, como a do Maranhão (2014) e a do Piauí (2013), também optaram por caracterizar a avaliação de diferentes fases: inicial ou diagnóstica, processual e de resultado. A fase inicial tem por finalidade conhecer e diagnosticar os alunos e seus conhecimentos. A fase processual objetiva identificar as facilidades e as dificuldades dos alunos no decorrer do processo de ensino-aprendizado e deve ser compreendida como um ato dinâmico e mediador. Já a fase

⁸³ DEMO, P. **Educação, Avaliação Qualitativa e Inovação** - I. Série Documental. Textos para Discussão. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília, p.28, 2012.

⁸⁴ BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

⁸⁵ BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Média e Tecnológica, **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2002.

⁸⁶ HURTADO, J. G. G. M. **O ensino da Educação Física: uma abordagem didática-metodológica**. 3 ed. Porto Alegre: Prodil, 1988

de resultado tem a função de verificar como a aprendizagem acontece de fato, procurando identificar os avanços esperados.

Nessa mesma direção, Perrenoud (1999)⁸⁷, citado por Rodrigues (2003), defende que a avaliação pode ser classificada em formativa, cumulativa, prognóstica, iniciativa, repressiva e informativa. A de caráter prognóstico se assemelha à de característica inicial presente nas propostas do Maranhão (2014) e do Piauí (2013). A nomeada de formativa tem as mesmas finalidades da processual, ou seja, ambas buscam a regulação da ação pedagógica a partir da análise do desenvolvimento do aluno ao longo do processo de ensino. Por fim, a avaliação cumulativa pode ser comparada à avaliação de resultado proposta nos referenciais curriculares, uma vez que as duas têm como objetivo identificar a apropriação do conhecimento por parte dos alunos.

Bloom *et al.* (1983)⁸⁸ e Di Dio (1980)⁸⁹, segundo Rodrigues (2003), também fazem distinções dos tipos de avaliação. Da mesma maneira, é possível relacionar as características de cada uma com o que é sugerido nas propostas curriculares do estado do Maranhão (2014) e do Piauí (2013). Dessa forma os tipos propostos por esses autores, diagnóstica, formativa e somativa, correspondem, respectivamente, à avaliação de caráter inicial, processual e de resultados, sugeridas nos referenciais curriculares.

As propostas do Paraná (2008) e da Bahia, por exemplo, sugerem que a prática avaliativa esteja de acordo com o que é proposto no Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada escola. Em suas análises, Bratfische (2003) compreende a avaliação na Educação Física da mesma maneira, ou seja, de forma contextualizada, ampla e inserida no PPP. Rodrigues (2003) também salienta que deve ser estabelecido um diálogo entre a proposta avaliativa e a proposta pedagógica maior da escola.

Outras propostas como a de Tocantins (2008) e do Acre (2010) ressaltam a importância do papel do aluno no ato avaliativo, não somente como ator, mas

⁸⁷ PERRENOUD, F. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens .** entre duas lógicas. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

⁸⁸ BLOOM , B. *et al.* **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar.** São Paulo: Pioneira, 1983.

⁸⁹ DI DIO, R. T. Avaliação. In: PENTEADO, W. M. A. (Org.). **Psicologia e ensino.** São Paulo: Papelivro, 1980.

também como autor. Betti e Zuliani (2002) e Barbieri *et al.* (2008) ao sugerirem como se avaliar na Educação Física, apontam a autoavaliação como sendo um dos instrumentos que devem ser utilizados. Novaes, Ferreira e Mello (2014) apontam o mesmo caminho e ainda destacam que essa forma de avaliação deve ser utilizada para todas as dimensões do conhecimento.

Mendes, Nascimento e Mendes (2007) afirmam que a autoavaliação é característica da tendência humanista-reformista. Isso é confirmado por Darido (1999)⁹⁰, *apud* Bratfische (2003), pois, segundo ela, essa abordagem concede ao aluno o direito de se autoavaliar. Diniz e Amaral (2014), por sua vez, denunciam que muitas vezes essa prática avaliativa é realizada sem explicação prévia do professor, o que acaba prejudicando a eficácia do instrumento.

Os documentos dos estados de Goiás (2009) e de Minas Gerais [20--] ainda apontam que a avaliação deve englobar todos os sujeitos da escola e não ser unicamente estabelecida entre o professor e o aluno. O único artigo que problematiza isso é o de Barbieri *et al.* (2008) que ressaltam que os demais sujeitos da escola, como a equipe pedagógica, por exemplo, devem estar envolvidos no processo avaliativo também.

As diretrizes curriculares do Paraná (2008) são as únicas que reconhecem a dificuldade e a insuficiência das discussões e teorizações sobre o tema da avaliação. Entretanto, Hoffmann (1998)⁹¹, *apud* (BRATIFISCHE, 2003), e Rodrigues (2003) afirmam que o tema da avaliação vem sendo estudado, mas não vem acompanhado de discussões emergentes na educação, e existem contradições entre o discurso, ou seja, a produção teórica, e a prática.

Além disso, muitas propostas sugerem que a avaliação deve estar de acordo com os objetivos de ensino. Darido (1999)⁹², citada por Bratfische (2003), explica que nessa abordagem de ensino, a avaliação considera o aluno na sua totalidade e considera a sua evolução. A autora ainda destaca que quando se avalia de acordo com os objetivos de ensino é fundamental que os professores tenham

⁹⁰ DARIDO, S. C. **Avaliação em Educação Física**: das abordagens à prática pedagógica. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 5., São Paulo: Usp, 1999.

⁹¹ HOFFMANN, J. **Avaliação mito & desafio**. 24 ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

⁹² DARIDO, S. C. **Avaliação em Educação Física**: das abordagens à prática pedagógica. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 5., São Paulo: Usp, 1999.

clareza dos seus objetivos no planejamento, pois sem isso é impossível verificar a mudança de comportamento dos alunos. Goldberg e Sousa (1979)⁹³, citados por Bratfische (2003), também afirmam que avaliação depende dos objetivos apontados no planejamento, ou seja, para esses autores há uma relação de causa/efeito.

A partir dessa análise comparativa sobre o que tem sido proposto nos referenciais curriculares e o que os artigos científicos abordam sobre o tema da avaliação, é possível verificar que há grande coerência entre essas produções documentais. Em contrapartida, alguns aspectos que são apontados nas propostas curriculares, como, por exemplo, a participação de outros sujeitos no ato avaliativo, não vem sendo acompanhado de discussões aprofundadas na produção acadêmica. Tal fato sugere que ainda há lacunas quanto à produção de conhecimento sobre a avaliação.

4.3 O que avaliar na Educação Física?

As propostas curriculares estaduais sugerem de diferentes maneiras o que deve ser avaliado na disciplina de Educação Física. Os estados de Tocantins (2008) e da Bahia (2013), por exemplo, não indicam especificamente o que avaliar, esses documentos apontam que a avaliação deve estar de acordo com os objetivos de ensino e com as competências e habilidades propostas nos temas da cultura corporal de movimento para cada ano. O estado do Paraná (2008) também faz essa leitura do que se avaliar, mas destaca a necessidade de se considerar valores atitudinais e comportamentais, comprometimento e envolvimento dos alunos nas aulas. O documento de Minas Gerais [20--] faz a mesma observação e sugere que somente a partir de uma análise dos diferentes aspectos que envolvem a avaliação é que podemos determinar o que avaliaremos juntamente aos alunos.

As propostas dos estados de Goiás (2009), Acre (2010), Maranhão (2014) e Piauí (2013) já indicam caminhos sobre o que avaliar em Educação Física. Fazendo um apanhado geral, esses documentos sugerem que se avalie: a capacidade do aluno se expressar oral e corporalmente; a sua capacidade de

⁹³ GOLDBERG, M. A. A.; SOUSA, C. P. de. **A prática da avaliação**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

argumentação; a sua compreensão de corpo em diferentes aspectos; o entendimento do educando sobre cultura corporal; a compreensão das regras, da história e do contexto das práticas; o desenvolvimento das habilidades e capacidades motoras; atitudes de respeito e solidariedade; postura perante a vitória e a derrota; dentre outros vários aspectos.

A partir dessa descrição, pode-se afirmar que as propostas curriculares estaduais sugerem que avaliação deve ser realizada com base nos objetivos de ensino e que as diferentes dimensões do conhecimento devem ser contempladas, ou seja, é necessário avaliar os aspectos motor, cognitivo e afetivo do aluno.

Novaes, Ferreira e Mello (2014) afirmam em seus estudos que a maioria dos artigos científicos, por eles analisados, sugere que a avaliação seja feita na perspectiva dessas dimensões. Eles ainda denunciam a escassez de discussões acerca da avaliação da dimensão motora e o fato da participação ser considerada um critério avaliativo, pois, na visão deles, ela é parte obrigatória do processo.

Zaballa (1998), citado por Barbieri *et al.* (2008), também aponta que o conteúdo factual, conceitual, atitudinal e procedimental devem ser avaliados. O primeiro refere-se a compreensão dos fatos . pode ser um marco histórico da dança, por exemplo. O segundo avalia os conceitos aprendidos pelos alunos . a compreensão de um conceito de jogo, por exemplo. O conteúdo atitudinal engloba a avaliação da ação dos alunos de acordo com os valores morais . a postura perante a derrota ou a vitória. Por fim, o procedimental envolve a dimensão do saber fazer e porquê fazer . a vivência dos alunos.

Betti e Zuliani (2002) sugerem que a avaliação deve levar em conta a totalidade do aluno, considerando os aspectos cognitivo, afetivo, social e corporal (motor). Segundo Bermudes, Ost e Afonso (2013), a avaliação deve compreender os interesses dos alunos e observar o desenvolvimento intelectual, físico e motor dos mesmos. As mesmas autoras citam os PCN (1998)⁹⁴ em seu artigo. Esse documento aponta três focos para a avaliação na Educação Física: realização das práticas; valorização da cultura corporal de movimento; e relação da Educação Física com a saúde e qualidade de vida.

⁹⁴ BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **PCN Educação Física É 1º e 2º ciclos, 3º e 4º ciclos**. Brasília: MEC, 1996, 1998.

De maneira geral, o que as propostas curriculares sugerem sobre o que deve ser avaliação nas aulas de Educação Física, vão ao encontro daquilo que é proposto pelos artigos científicos. Ambos apontam a lógica do avaliar de acordo com os objetivos de ensino e nas diferentes dimensões do conhecimento. Apesar disso, os estudos de Santos, Souza e Barbosa (2015) e de Moura e Antunes (2014) demonstraram que muitos professores da área ainda optam por uma avaliação mais tradicional, ou seja, na qual apenas o desempenho nas práticas corporais é avaliado. Os dados encontrados nesta monografia apontam que isso acontece não por falta de referenciais curriculares e teóricos.

4.4 Como avaliar?

Analisando os instrumentos indicados para a avaliação na Educação Física Escolar, as propostas curriculares, de maneira geral, sugerem que os professores utilizem: observação sistemática, registros reflexivos diários, rodas de conversa, provas orais e escritas, autoavaliação, pesquisa, debate, seminário, criação de jogos, organização de festivais, produção de cartazes, portfólios, dentre outros. Tais instrumentos não são indicados para a avaliação de uma determinada dimensão do conhecimento, apenas são elencados ao longo dos documentos.

Em algumas propostas, como na do Acre (2010) é destacada a necessidade de explicitar aos alunos o que se pretende avaliar. O documento de Minas Gerais [20--] aponta que a avaliação deve ser feita a partir da coleta de dados que devem ser analisados à luz de referenciais preestabelecidos e que sejam condizentes com os objetivos e princípios norteadores da proposta pedagógica da escola. O estado de Tocantins (2008) ressalta que os aspectos qualitativos devem prevalecer sobre os quantitativos.

Novaes, Ferreira e Mello (2014) sugerem alguns instrumentos avaliativos que muito se aproximam do proposto nos referenciais curriculares. Separando as dimensões do conhecimento, os autores indicam 1) dimensão cognitiva: provas teóricas, trabalhos de pesquisa, relatórios e anotações discentes, autoavaliação, observação docente, provas orais, seminários e debates; 2) dimensão motora:

provas práticas, observação docente, autoavaliação, portfólios; 3) dimensão afetiva: observação docente, autoavaliação, portfólios e testes sociométricos.

Bratfische (2003) também ressalta a importância da realização de teste de conhecimento para se avaliar os aspectos cognitivos. Além disso, a autora cita Carvalho *et al.* (1992)⁹⁵ que propõem o uso de fichas dos alunos, produções feitas por eles, filmagens, relatos escritos, entre outros instrumentos avaliativos.

As considerações de Betti e Zuliani (2002) também se coadunam com as ideias das propostas curriculares. Os autores elegem instrumentos avaliativos bem semelhantes aos indicados e também ressaltam a importância de comunicar aos alunos os momentos de avaliação e quais aspectos eles serão avaliados.

Santos *et al.* (2015) afirma que os registros em forma de desenho são uma ótima opção para fazer com crianças que ainda não passaram pelo processo de alfabetização.

Para Melo, Ferraz e Nista-Piccolo (2010) o portfólio permite ao aluno refletir sobre a construção do seu conhecimento, favorece a formação de sujeitos autônomos e conscientes de seus processos de aprendizagem e permite que o aluno represente o que foi aprendido de uma forma contínua e dinâmica.

Estabelecendo um diálogo entre as propostas curriculares estaduais e os artigos científicos, pode-se afirmar que existe uma coerência quanto os instrumentos avaliativos sugeridos. Apesar de existir uma gama de sugestões e indicações, os estudos de Mendes, Nascimento e Mendes (2007) mostram que muitos professores ainda limitam-se a usar a observação diária da participação dos alunos e a realização de trabalhos escritos como instrumentos de avaliação. Santos *et al.* (2015) indicam que isso acontece por falta de conhecimento e aproximação dos professores com outras possibilidades avaliativas.

Já Santos, Souza e Barbosa (2013) apontam que apesar dos sujeitos da sua pesquisa utilizarem diversos instrumentos avaliativos, tais como provas, observação sistemático, desenhos, trabalhos, dentre outros, o trato que eles davam a eles não era compatível com as suas respectivas concepções de avaliação. Isso

⁹⁵ CARVALHO, M. H. C. *et al.* **Avaliar com os pés no chão**: reconstruindo a prática pedagógica no ensino fundamental. Pernambuco: UFPE, 2000.

comprova que não é somente o instrumento utilizado que vai determinar a maneira como o professor vai avaliar os seus alunos, a maneira como ele fará uso desses instrumentos também será influenciada pela sua concepção de avaliação, daí a importância de se ter conhecimento sobre as diferentes possibilidades de um mecanismo avaliativo.

4.5 Os sentidos da avaliação na Educação Física

Todas as propostas curriculares reconhecem que a avaliação deve estar a serviço do planejamento a fim de favorecer o processo de ensino aprendizagem. O estado de Minas Gerais [20--] ainda salienta que a avaliação também tem como função conhecer o aluno e identificar suas necessidades e seus interesses, enquanto o documento de Tocantins (2008) ressalta a importância da avaliação para o aluno, pois para a avaliação é um instrumento de tomada de consciência de suas conquistas.

Muitos artigos científicos também apontam que a avaliação tem como função auxiliar o professor na tomada de decisão objetivando facilitar o aprendizado do aluno. Freitas (2003b)⁹⁶, citado por Diniz e Amaral (2009), esclarece que inicialmente a avaliação foi implantada nas escolas com a intenção de mensurar e quantificar a assimilação dos conteúdos por parte dos alunos e para motivar os mesmos. Os estudos de Santos, Souza e Barbosa (2013) indicam que muitos professores ainda justificam a avaliação como forma de motivação para os alunos. Além disso, ao citar o Coletivo de autores (1992)⁹⁷, Diniz e Amaral (2009), afirmam que nas metodologias tradicionais a avaliação visa atender exigências burocráticas da escola, acatar a legislação vigente e selecionar alunos para equipes esportivas.

O destaque dado pelo documento de Tocantins (2008) vai ao encontro do pensamento dos teóricos da perspectiva crítica de avaliação (BRATIFISCHE, 2003). Depresbiteris (1989)⁹⁸, citado por Bratfische (2003), afirma que a avaliação é uma necessidade e deve ocorrer de maneira contextualizada a fim de auxiliar o professor

⁹⁶ FREITAS, L. C. **Ciclos, Seriação e Avaliação**: confronto de lógicas. São Paulo: moderna, 2003b.

⁹⁷ COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

⁹⁸ DEPRESBITERIS, L. **O desafio da avaliação da aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1989.

a se situar e pensar modos mais eficazes de proporcionar o aprendizado do aluno. Já para o aluno, ainda segundo esse autor, a avaliação tem como objetivo favorecê-lo na conscientização do que deverá ser mudado no seu processo de aprendizagem.

A partir dessa análise, pode-se afirmar que as propostas curriculares compreendem a finalidade da avaliação, da mesma forma que se tem apresentado nos artigos científicos.

4.6 Uma breve síntese das ideias apresentadas

Há um diálogo entre as propostas curriculares estaduais para a Educação Física no Ensino Fundamental e a produção de artigos científicos. Ambos estão apontando caminhos semelhantes sobre a concepção de Educação Física, de avaliação e sobre as suas características metodológicas (o que, como e para que avaliar).

Apesar disso, muitos professores ainda relatam dificuldades em avaliar. Esta monografia mostrou que existe uma produção teórica e metodológica sobre o tema, sendo assim, os professores não deveriam justificar suas dificuldades por falta de embasamento teórico. Entretanto, parece-nos que as afirmações relativas à avaliação ainda estão calcadas nos planos das idealizações. Fazendo uma análise positiva, tal característica pode incentivar os professores a buscarem realizar avaliações que sejam consideradas ~~ideias~~ ^{ideias}.

Por outro lado, isso nos leva a pensar se a realidade dos professores de Educação Física possibilita que essa idealização seja alcançada. Em outras palavras, os docentes, em linhas gerais, ministram aulas para várias turmas e para muitos alunos. Sendo assim, como seria possível realizar uma avaliação considerando as singularidades de cada sujeito? Como observar e analisar o envolvimento de cada um durante as aulas? Enfim, apesar dos artigos científicos e das propostas curriculares sugerirem boas práticas avaliativas, questionamos se elas condizem com as realidades escolares.

Encontramos poucos artigos que analisam os instrumentos avaliativos de forma mais profunda. Isso pode ser um dos motivos das dificuldades apresentadas

pelos professores, pois apesar de saberem da existência dos instrumentos, muitos não conhecem profundamente as possibilidades e limitações de cada um deles. Dessa maneira, apontamos que a produção teórica e metodológica são coerentes e propositivas, mas que ainda existem lacunas que precisam ser discutidas e preenchidas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo procurou identificar e analisar o tema da avaliação nos artigos científicos publicados em periódicos que dedicam uma seção à Educação Física Escolar e nas proposições curriculares estaduais para o Ensino Fundamental. Além disso, buscamos estabelecer um possível diálogo entre essas produções.

Segundo Sacrsitán (1998) a avaliação é parte do processo de ensino, ela não deve estar marginalizada, por isso compreendê-la envolve estabelecer relações e diálogos com todas as demais fases do ensino. Além de ser uma exigência burocrática do sistema educacional, o valor do ato de avaliar vai muito além disso, ele, de maneira alguma, não deve ter um fim em si mesmo. Em outras palavras, a avaliação possibilita ao professor, ao aluno, às escolas pensarem e modificarem as ações pedagógicas sempre buscando favorecer o aprendizado, a construção significativa do conhecimento.

Tal pesquisa revelou formas de se compreender, conceituar, sistematizar, organizar, planejar e realizar a avaliação nas aulas de Educação Física. Considerando tais achados e analisando que a sociedade atual tem discutido veementemente a inclusão de minorias excluídas em vários espaços comuns, inclusive nas escolas, nota-se que as discussões no âmbito teórico não têm sido abraçadas pela maioria dos docentes.

Apesar disso, verificou-se uma considerável produção teórica sobre o tema e boas sugestões quanto à prática avaliativa. Entretanto, ainda existem lacunas que precisam ser preenchidas, principalmente quanto à discussão do uso dos instrumentos avaliativos. Além disso, é necessário que as pesquisas dialoguem mais com os próprios alunos, pois o foco tem sido dado apenas na visão dos professores e dos teóricos que discutem a temática.

Acredito que esta pesquisa contribuiu de forma significativa para a minha formação, pois foi possível esclarecer algumas das questões que me afligiam no início da minha caminhada docente. Da mesma forma, espero que este estudo possa fornecer informações relevantes para outros (futuros) professores.

REFERÊNCIAS

ACRE. **Série Cadernos de Orientação Curricular:** orientações curriculares para o Ensino Fundamental . Caderno 1 . Educação Física. Rio Branco: Secretaria de Estado de Educação do Acre, 2010. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/CURRICULOS/Acre_Orientacoes_Curriculares_para_o_Ensino_Fundamental_Caderno_1_Educacao_Fisica.pdf>. Acesso em: 31 março 2016.

AMAPÁ. **Plano Curricular da Educação Básica do Estado do Amapá.** Macapá: Secretaria de Estado de Educação do Amapá, 2009. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/CURRICULOS/Amapa_Plano_Curricular_da_Educacao_Basica.pdf>. Acesso em: 31 março 2016.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à Metodologia do trabalho científico.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 1997.

BAHIA. **Orientações Curriculares e Subsídios Didáticos para a Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Fundamental de Nove Anos.** Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica. Diretoria de Educação Básica. Salvador: Secretaria da Educação, 2013. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/CURRICULOS/Bahia_Orientacoes_Curriculares_do_Ensino_Fundamental_de_09_anos.pdf>. Acesso: 31 março 2016.

BARBIERI, A.; REIMBERG, A. E. C.; DIPICOLI, M. A.; CARON, R. S.; PRODÓCIMO, E.. Interdisciplinaridade, inclusão e avaliação na Educação Física: contribuições na perspectiva das inteligências múltiplas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte** (online), v.7, n. 2, 2008. Disponível em: <http://www.mackenzie.br/fileadmin/Editora/REMEF/Remef_7.2/Revisao_-_INTERDISCIPLINARIEDADE_INCLUSAO_E_AVALIACAO_NA_EDUCACAO_FISICA.pdf>. Acesso em: 8 fevereiro 2016.

BERMUDES, Roberta Folha; AFONSO. Mariângela da Rosa; OST. Avaliação em Educação Física escolar: da mobilização dos saberes à construção das práticas avaliativas para a intervenção pedagógica. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte** (Online), v. 12, p. 95-116, 2013. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/4676/4139>>. Acesso em: 8 fevereiro 2016.

BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação Física Escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 1, n.1, p. 73-81, 2003. Disponível em: <<http://www.ceap.br/material/MAT25102010170018.pdf>>. Acesso em: 8 fevereiro 2016.

BRACHT, V. Cultura corporal, cultura de movimento ou cultura corporal de movimento?. In: SOUZA JUNIOR, Marcílio. (Org.). **Educação física escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica**. 2 ed. Recife: EDUPE, 2011, v. 1. p. 99-109.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)**. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 maio 2016.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2016.

BRATIFISCHE, S. A. Avaliação em Educação Física: Um desafio. **Revista da Educação Física**, Maringá, v. 14, p. 1-128, 2003. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3466/2472>>. Acesso em: 8 fevereiro 2016.

DINIZ, J.; AMARAL, S.C.F. A Avaliação na Educação Física Escolar: uma comparação entre as Escolas Tradicional e Ciclada. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 15, p. 01-18, 2009. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/2085/4840>>. Acesso em: 8 fevereiro 2016.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Fundamental anos finais**. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, [201-]. Disponível em: <<http://www.sinprodf.org.br/curriculo-em-movimento-da-educacao-basica/>>. Acesso em: 18 março 2016.

GOIÁS. **Currículo em debate**. Goiânia: Secretaria de Estado da Educação de Goiás, 2009. Disponível em: <<http://www.proefe.com.br/index.php/biblioteca-virtual/prop>>. Acesso em: 8 março 2016.

KRAMER, S. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. **Educação & Sociedade**, v. 18, n. 60, 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v18n60/v18n60a1.pdf>>. Acesso em: 16 março 2016.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.

MARANHÃO. **Diretrizes Curriculares**. São Luís: Secretaria de Estado de Educação do Maranhão, 2014. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/CURRICULOS/Maranhao_Diretrizes_Curriculares_da_Rede_Estadual_de_Ensino_Ensino_Fundamental_e_Medio.pdf>. Acesso em: 31 março 2016.

MELO, Luciene Farias de; FERRAZ, O. L.; Nista-Piccolo, V. L. O portfólio como possibilidade de avaliação na educação física escolar. **Revista da Educação física/UEM** (Online), v. 21, p. 87-97, 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/download/7090/5710>>. Acesso em: 8 fevereiro 2016.

MELO, LUCIENE FARIAS DE; MIRANDA, M. L.; FERRAZ, O. L.; Nista-Piccolo, V. L.. Produção de conhecimento em prática avaliativa do professor de Educação Física escolar: análise das escolhas metodológicas. **Pensar a Prática** (Online), v. 17, p. 1-294, 2014. Disponível em: <<https://revistas.ufg.emnuvens.com.br/fef/article/view/18838/16402>>. Acesso em: 8 fevereiro 2016.

MENDES, E. H.; NASCIMENTO, J. V.; MENDES, José Carlos. Metamorfoses na avaliação em Educação Física: da formação inicial à prática pedagógica escolar. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 13, p. 55-76, 2007. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/3546/1947>>. Acesso em: 8 fevereiro 2016.

MENDES, M. I. B. S.; NOGREBA, T. P. Cultura de movimento: reflexões a partir da relação entre corpo, natureza e cultura. **Revista Pensar a Prática**, v. 12, n.2, 2009. Disponível em: <<https://revistas.ufg.emnuvens.com.br/fef/article/view/6135/4981>>. Acesso em: 11 maio 2016.

MINAS GERAIS. **CBC Educação Física: Ensinos Fundamental e Médio**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, [20--]. Disponível em: <<http://www.pibid.prograd.ufu.br/sites/default/files/Conte%C3%BAdos%20B%C3%A1sicos%20Curriculares%20%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20F%C3%ADsica.pdf>>. Acesso em: 31 março 2016.

MOURA, Diego Luz; ANTUNES, Marcelo Moreira . Aprendizagem técnica, avaliação e educação física escolar. **Pensar a Prática** (Online), v. 17, p. 835-848, 2014. Disponível em: <<https://revistas.ufg.emnuvens.com.br/fe/article/download/24681/17114>>. Acesso em: 8 fevereiro 2016.

NOVAES, Renato Cavalcanti; FERREIRA, Marcos Santos; MELLO, João Gabriel de. As dimensões da avaliação na Educação Física Escolar: uma análise da produção do conhecimento. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 26, p. 146-160, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/...2014v26n42p146/27272>> Acesso em: 8 fevereiro 2016.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: educação física**. Curitiba: Secretaria de Estado de Educação do Paraná, 2008. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/CURRICULOS/Parana_Diretrizes_Curriculares_da_Educacao_Basica_Educacao_Fisica.pdf>. Acesso em: 31 março 2016.

PIAUI. **Caderno 1 Matrizes Disciplinares do Ensino Fundamental**. Teresina: Secretaria de Estado de Educação, 2013. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/CURRICULOS/Piaui_3_Matrizes_Disciplinares_do_Ensino_Fundamental.pdf>. Acesso em: 31 março 2016.

PIOVESAN, Armando; TEMPORINI, Edméa Rita. Pesquisa Exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. **Revista Saúde Pública**, São Paulo, v. 29, n. 4, p. 318-325. 1995

RAMALHO, M. H. S.; ALMEIDA, C. R.; MACHADO, Z. ; SANTOS, J. O. L.; NOBRE, Glauber Carvalho. Avaliação na educação física escolar: uma análise a partir do modelo de inteligência motora. **Pensar a Prática** (Online), v. 15, p. 10-21, 2012. Disponível em: <<https://revistas.ufg.emnuvens.com.br/fe/article/view/14528/13175>>. Acesso em: 8 fevereiro 2016.

RODRIGUES, G. M.. A avaliação na Educação Física escolar: caminhos e contextos. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 2, p. 11-21, 2003. Disponível em: <http://www.mackenzie.com.br/fileadmin/Graduacao/CCBS/Cursos/Educacao_Fisica/REMEFE-2-2-2003/art1_edfis2n2.pdf>. Acesso em: 8 fevereiro 2016.

SACRISTÁN, J. Gimeno. A avaliação no ensino. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Comprender e transformar o ensino**. 4.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SANTOS, R. G.; SOUZA, A. L.; BARBOSA, F. N. M.. ESTÁGIO SUPERVISIONADO I: O DESAFIO DA AVALIAÇÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR. **Pensar a Prática** (Online), v. 16, p. 320-602, 2013. Disponível em: <<https://revistas.ufg.emnuvens.com.br/fe/article/view/17384/14649>>. Acesso em: 8 fevereiro 2016.

SANTOS, Wagner; MATHIAS, B. J. ; MATOS, J. M. C.; VIEIRA, Aline Oliveira. Avaliação na educação física escolar: reconhecendo a especificidade de um componente curricular. **Movimento** (UFRGS. Impresso), v. 21, p. 205-218, 2015. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/46895/33341>>. Acesso em: 8 fevereiro 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 21 ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2000.

SOBRAL, E. L. S. **Saberes docentes e proposta curricular: construções e (re) construções conceituais**. Disponível em: <<http://www.partes.com.br/educacao/saberese propostas.asp>>. Acesso em: 16 março 2016.

TOCANTINS. **Referencial Curricular Ensino Fundamental: 1º ao 9º ano**. Palmas: Secretaria de Estado da Educação e Cultura, 2008. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/CURRICULOS/Tocantins_Referencial_Curricular_2009.pdf>. Acesso em: 31 março 2016.