



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA (FEFD)
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM
REDE NACIONAL (PROEF)

RAFAEL SILVA GARCIA

**Desafios da avaliação na educação física escolar:
contribuições para uma avaliação formativa**

GOIÂNIA
2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

Rafael Silva Garcia

3. Título do trabalho

DESAFIOS DA AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: contribuições para uma avaliação formativa

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);
 - b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.
- O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Roberto Pereira Furtado, Professor do Magistério Superior**, em 16/05/2025, às 16:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rafael Silva Garcia, Discente**, em 16/05/2025, às 17:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5341949** e o código CRC **68927CA6**.



RAFAEL SILVA GARCIA

**Desafios da avaliação na educação física escolar:
contribuições para uma avaliação formativa**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional da Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás, como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientador: Dr. Roberto Pereira Furtado

GOIÂNIA
2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG

Garcia, Rafael Silva

Desafios da avaliação na Educação Física escolar:
contribuições para uma avaliação formativa [manuscrito] /
Rafael Silva Garcia. – 2025.
LVXIII, 68 f.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Pereira Furtado.
Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado
Profissional PROEF - Educação Física em Rede Nacional
da Universidade Federal de Goiás, Faculdade de
Educação Física e Dança (FEFD), Goiânia, 2025.

1. Avaliação.
2. BNCC.
3. Educação Física.
4. Formativa.
5. Escola.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº 09 da sessão de Defesa de Dissertação de **Rafael Silva Garcia**, que confere o título de Mestre(a) em Educação Física, na área de concentração em Educação Física Escolar.

Aos vinte e nove dias de março de dois mil e vinte cinco, a partir da(s) 09:00, na Faculdade de Educação Física e Dança, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada “**DESAFIOS DA AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: contribuições para uma avaliação formativa**”. Os trabalhos foram instalados pelo(a) **Orientador(a)**, Professor(a) Doutor(a) **Roberto Pereira Furtado** (ProEF/UFG) com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professor(a) Doutor(a) Luana Zanotto - FEFD-UFG; Professor(a) Doutor(a) Sérgio de Almeida Moura - FEFD-UFG. Durante a arguição os membros da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação e, como resultado, a candidato(a) foi **aprovado** pelos membros. Proclamados os resultados pelo(a) Professor(a) Doutor(a) **Roberto Pereira Furtado**, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, ao(s) **Aos vinte e nove dias de março de dois mil e vinte cinco**.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Roberto Pereira Furtado, Professor do Magistério Superior**, em 07/05/2025, às 15:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Luana Zanotto, Professora do Magistério Superior**, em 08/05/2025, às 16:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sergio De Almeida Moura, Professor do Magistério Superior**, em 08/05/2025, às 19:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5341947** e o código CRC **76B4F08D**.

GARCIA, Rafael Silva. **Desafios da avaliação na educação física escolar: contribuições para uma avaliação formativa.** Orientador: Roberto Pereira Furtado. 2025. 63 páginas. Dissertação (Mestrado Profissional PROEF - Educação Física em Rede Nacional) – Faculdade de Educação Física e Dança – Universidade Federal de Goiás, Goiânia – GO, 2025.

RESUMO

Este é um estudo sobre a avaliação na Educação Física escolar a luz da proposta de avaliação formativa. Traz como objetivos identificar na literatura pesquisas e reflexões sobre processos avaliativos que estão sendo utilizados na disciplina de Educação Física na escola e, a partir disso, analisa a proposta de avaliação formativa e sua presença na literatura da Educação Física escolar. Trata-se de um estudo de natureza teórica, que teve a literatura acadêmica como “*corpus*” de investigação. Foi escolhida a técnica da revisão narrativa sobre o tema da avaliação em Educação Física escolar e o referencial teórico é composto por autores que defendem a proposta da avaliação narrativa. Esse estudo conclui que a avaliação da aprendizagem deve ser valorizada em todas as disciplinas escolares, incluindo a Educação Física, que muitas vezes é desconsiderada até mesmo pelos próprios professores. Apesar das divergências conceituais, essas refletem ainda a grande dificuldade enfrentada por muitos educadores em sua prática avaliativa. Encontramos ao longo dessa pesquisa diferentes métodos avaliativos, e por mais que cada um deles possua sua importância dentro da educação, consideramos nesse estudo os aspectos avaliativos que dizem respeito a aprendizagem dos estudantes perante aquilo que lhe é apresentado em sala de aula, baseando-se em documentos curriculares normativos que norteiam a prática pedagógica dos professores na escola. Diante disso, a avaliação do tipo formativa se apresenta como uma abordagem primordial ao trabalho pedagógico do professor, pois possui características necessárias para que os professores possam identificar a constituição do aprendizado dos estudantes, e com isso, possibilitar reorganizações ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Física. Avaliação. Avaliação formativa. Trabalho pedagógico. BNCC.

GARCIA, Rafael Silva. **Desafios da avaliação na educação física escolar: contribuições para uma avaliação formativa.** Orientador: Roberto Pereira Furtado. 2025. 63 páginas. Dissertação (Mestrado Profissional PROEF - Educação Física em Rede Nacional) – Faculdade de Educação Física e Dança – Universidade Federal de Goiás, Goiânia – GO, 2025.

ABSTRACT

This study discusses assessment in Physical Education school in light of the formative assessment proposal. Its objectives are to identify in the literature research and reflections on assessment processes being used in Physical Education classes in schools and, based on this, analyze the formative assessment proposal and its presence in the Physical Education school literature. This is a theoretical study that had academic literature as its research corpus. The narrative review technique was chosen on the topic of assessment in Physical Education school, and the theoretical framework is composed of authors who defend the narrative assessment proposal. This study concludes that learning assessment should be valued in all school subjects, including Physical Education, which is often disregarded even by teachers themselves. Despite conceptual divergences, these reflect the great difficulty faced by many educators in their assessment practice. Throughout this research, we found different assessment methods, and although each has its importance within education, we consider in this study the assessment aspects that concern student learning in relation to what is presented in the classroom, based on normative curricular documents that guide teachers' pedagogical practice in schools. Therefore, formative assessment presents itself as a primary approach to the teacher's pedagogical work, as it has the necessary characteristics for teachers to identify the constitution of student learning and, with that, enable reorganizations throughout the teaching-learning process.

Keywords: Physical Education. Assessment. Formative assessment. Assessment form. BNCC.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO-----	6
1	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA ESCOLA-----	10
1.1	A avaliação na Educação Física escolar e sua relação com processo pedagógico-----	21
2	A AVALIAÇÃO FORMATIVA NA EDUCAÇÃO-----	29
2.1	A avaliação formativa na Educação Física-----	32
3	A EDUCAÇÃO FÍSICA NA BNCC E A AVALIAÇÃO FORMATIVA-----	39
4	A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL-----	51
	CONSIDERAÇÕES FINAIS-----	61
	REFERÊNCIAS-----	63

INTRODUÇÃO

Em 6 de março de 2023 iniciei no Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional – ProEF na Universidade Federal de Goiás (UFG), com o curso de Introdução à Educação mediada por tecnologias digitais. Logo em seguida, ingressei na primeira disciplina do Programa, “Problemáticas da Educação Física”. Todas as disciplinas do programa possuem sua importância, seja ela pessoal ou profissional, mas a disciplina de “Problemáticas da Educação Física” foi aquela que me despertou mais atenção, pois nela descobrimos como a Educação Física ainda precisa de atenção no âmbito escolar.

Desde a época da faculdade carreguei incertezas sobre a avaliação escolar, principalmente no que tange a disciplina de Educação Física, e essa primeira disciplina do programa despertou ainda mais interesse em pesquisar sobre esse tema e, com isso, desenvolver um produto que possa contribuir para a avaliação da Educação Física na escola.

O interesse em pesquisar o tema da avaliação na Educação Física escolar surgiu ainda na Graduação, mais precisamente na disciplina de Metodologia de ensino da Educação Física escolar. Nas diversas discussões e debates sobre a avaliação da disciplina na escola, muitas contradições eram trazidas. Com meu ingresso no campo profissional, no ano de 2014, essas reflexões se tornaram ainda mais necessárias, pois percebi na prática a necessidade de a avaliação ser realizada com mais afinco, garantindo justiça ao aluno e dignidade à disciplina perante a escola. As dúvidas surgiram desde o início: como avaliar? O que avaliar? Quando avaliar? Quais critérios utilizar? Logo, pensar a avaliação era algo rotineiro na minha profissão.

Os métodos avaliativos eram baseados em alguns fatores: conteúdo aplicado, fase escolar, objetivos e outros. Percebi então que nas turmas de anos finais, era possível avaliar o conhecimento por meio de diversos instrumentos, como roda de conversa, atividades em sala, provas e outros. Já nas turmas de anos iniciais, era mais difícil perceber o aprendizado do aluno. Primeiro porque a visão que possuem da Educação Física é mais recreativa, ou seja, não se importam tanto com o que aprender, mas sim com o prazer em participar das aulas, principalmente as práticas. Diante disso, a avaliação era mais limitada, voltada principalmente a participação e comportamento do aluno durante as aulas.

Com o passar do tempo, e me tornando efetivo na profissão, passei então a ministrar mais aulas nos anos iniciais do que nos anos finais, e eu mesmo não concordava com aqueles métodos de avaliação, logo pensava: - *“não faz sentido avaliar participação e comportamento do aluno, não é esse o objeto de ensino da Educação Física na escola”*. Eu criticava meus próprios métodos, ao mesmo tempo que pensava numa solução para isso: o que devo ensinar? Como entender se o estudante aprendeu? E com isso, fui modificando minha maneira de ensinar, passando a cobrar mais do estudante o interesse pelo aprender sobre a Educação Física. Com a inserção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), vi ali oportunidade de modificar a minha prática pedagógica, principalmente no que tange a avaliação da aprendizagem. Busquei entender o que aquele documento prezava sobre a avaliação, foi então que descobri o termo “avaliação formativa”.

Atualmente, busco avaliar o estudante durante o processo de ensino, verificando seu aprendizado por meio dos objetivos traçados. Utilizo diversas estratégias de avaliação, como de rodas de conversas, debates e discussões com intuito de escutar o estudante e suas diferentes versões de aprendizado sobre o conteúdo estudado. Assim, acredito que esse tipo de estratégia contribui para as reflexões acerca do tema de ensino, conciliando para que os estudantes possam enxergar também as diferentes aprendizagens dos seus colegas, tornando-os ainda mais críticos e abertos a escuta e observações pelos demais.

Percebi, ao longo do tempo, que essa necessidade não é só minha. Muitos colegas profissionais da área também relatam dificuldades no processo de avaliação, pois não conseguem definir critérios que atendam às necessidades e objetivos da aprendizagem. Isso me motiva para a construção de um produto educacional com intuito de contribuir com o trabalho pedagógico do professor no quesito avaliação.

Muito tem-se discutido sobre a avaliação na Educação Física escolar. Vários estudos podem ser encontrados na literatura tendo a avaliação como tema principal. A complexidade em torno desse assunto é notável. Diante disso, a presente pesquisa visa investigar o processo de avaliação em Educação Física e sistematizar uma ficha avaliativa que sirva de material de apoio ao trabalho pedagógico do professor. Dessa forma, essa pesquisa busca contribuir para uma prática avaliativa mais sistematizada, organizada e orientada pedagogicamente, visando mais qualidade nesse processo pedagógico.

Como objetivos específicos, pretende-se identificar na literatura pesquisas e reflexões sobre processos avaliativos que estão sendo realizados na disciplina de Educação Física na escola. Além disso, buscamos analisar a proposta de avaliação formativa e sua presença na literatura que aborda a Educação Física escolar, e com isso elaborar uma proposta avaliativa, pautada nos princípios da avaliação formativa, que atenda às necessidades da disciplina e do documento curricular nacional (BNCC).

A pesquisa é de natureza teórica, tendo a literatura acadêmica sobre o tema como “*corpus*” de investigação. Um estudo de revisão narrativa sobre o tema da avaliação em educação física escolar foi realizado e compõe os capítulos 1 e 2 desta pesquisa. O enfoque foi a busca por reflexões acerca da avaliação em Educação Física a luz da proposta de avaliação formativa.

Trata de uma revisão de literatura do tipo narrativa. De acordo com Cordeiro et. al. (2007) revisão da literatura é o processo de busca, análise e descrição de um corpo do conhecimento em busca de resposta a uma pergunta específica. Para o mesmo autor a revisão narrativa não utiliza critérios explícitos e sistemáticos para a busca e análise crítica da literatura. A busca pelos estudos não precisa esgotar as fontes de informações. Não aplica estratégias de busca sofisticadas e exaustivas. A seleção dos estudos e a interpretação das informações podem estar sujeitas à subjetividade dos autores. É adequada para a fundamentação teórica de artigos, dissertações, teses, trabalhos de conclusão de cursos.

Portanto, o referencial teórico que guia nosso olhar para as reflexões sobre a avaliação é aquele que propõe ou aplica a proposta de avaliação formativa. Em uma dimensão mais ampla, para além da Educação Física, destacamos os estudos de autores como Luckesi (2005) e Romão (1998), além de contribuições de Darido (2012), Freitas (2017) e outros autores que também estudam e pesquisam sobre a avaliação. Os critérios para a escolha desses autores baseiam-se na proximidade de ideias ou correlações que tratam da avaliação que considere a aprendizagem do estudante como centro do processo. Dessa forma, no primeiro capítulo, apresentamos reflexões sobre a avaliação da aprendizagem na escola, principalmente a partir destes autores. No capítulo seguinte, destacamos a categoria da avaliação formativa, como ela acontece na escola e, em especial, na disciplina de Educação Física. Já o terceiro capítulo traz como base a Educação Física na BNCC, sua organização dentro do currículo e as possibilidades de relacionamento com a avaliação formativa num

contexto prático e efetivo nas situações didáticas e pedagógicas. Já o quarto e último capítulo trata a prática pedagógica da avaliação formativa na Educação Física escolar, especificamente nos anos iniciais do ensino fundamental. Assim, apresentamos reflexões atuais sobre a avaliação da Educação Física na escola, seus desafios e suas dificuldades, e propostas de apoio para a avaliação escolar.

Como síntese do estudo, pretende-se elaborar um produto educacional que tem como objetivo apresentar uma proposta avaliativa, baseada na avaliação formativa, considerando as propostas curriculares da Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017). Com isso, espera-se contribuir para que os professores de Educação Física tenham acesso a esse documento como auxílio em sua prática pedagógica, especialmente nos processos de avaliação.

1 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA ESCOLA

A avaliação da aprendizagem escolar é um tema bastante discutido. Muitos autores debatem essa temática, apresentando diferentes conceitos, ideias e propostas sobre o que e como pode ser realizada a avaliação na escola.

A avaliação é uma categoria pedagógica polêmica (Freitas et al., 2017). Para Luiz Carlos de Freitas e colaboradores (2017), o lugar que a avaliação tem ocupado na atividade pedagógica a coloca no topo das atenções de estudantes e professores.

Percebemos com isso que, o que torna a avaliação uma categoria polêmica, conforme Freitas, é exatamente o lugar que ela ocupa na prática pedagógica, e logicamente, sua importância no processo de ensino e aprendizagem. Esse debate sobre como avaliar e suas contextualizações no campo educacional transcende lacunas inimagináveis, destacando com isso um debate importante nos avanços educacionais.

Segundo Freitas et. al. (2017)

Examinar a questão da avaliação do ensino-aprendizagem, cuja protagonista é a professora e cujo lócus é a sala de aula, implica que definamos alguns conceitos para orientar a nossa caminhada. Tais conceitos referem-se às categorias do processo pedagógico (entre as quais situa-se a avaliação); à organização do trabalho pedagógico, ora vista em sua abrangência de um macroambiente escolar, ora enquanto um microambiente restrito à sala de aula, bem como as suas relações; e à questão clássica sobre a necessidade de se ultrapassar a mera função de instrução no processo de ensino-aprendizagem, explicitando a função formativa da escola (Freitas et. al. 2017, P. 10).

Freitas et. al. (2017) apresentam em seu livro “Avaliação educacional: caminhando pela contramão” uma forma de avaliação educacional para além da predominante, que, marcada pela classificação e por reprovações, faz com que muitos alunos percam o interesse pela escola e, conseqüentemente, a abandonem. O primeiro capítulo, Avaliação da Aprendizagem: relações professor-aluno na sala de aula, trata a avaliação do ensino-aprendizagem a partir da definição de alguns conceitos. O primeiro conceito refere-se às categorias do processo pedagógico, dentre as quais se encontra a avaliação; nesse processo, os autores salientam o equívoco dos manuais didáticos que situam a avaliação como uma atividade formal que ocorre no final do processo de ensino-aprendizagem; como alternativa para essa visão linear, apresentam-se dois grandes núcleos ou eixos interligados de natureza

dinâmica e contraditória: objetivos/avaliação e conteúdos/métodos. O segundo conceito diz respeito à organização do trabalho pedagógico, que se encontra superposto em dois níveis: sala de aula e escola, duplicidade que permite aos autores argumentarem acerca da avaliação da aprendizagem e da avaliação institucional, cujos focos são, respectivamente, a relação professor-aluno e o projeto político pedagógico da escola. Ressalta-se também a dualidade do processo educativo no fornecimento de instrução e formação. Os autores atentam para o fato de que a escola tem se limitado a prover a apropriação da instrução; o conhecimento é visto como uma vantagem diante da sociedade competitiva que aí está. Mas esse não deve ser o único objetivo, pois seja tácita, seja plenamente, a escola é formativa; formação que se dá nas situações cotidianas do ambiente escolar. Isso permite confirmar que a avaliação não é somente uma questão técnica, mas envolve também juízos de valor por parte do professor.

Freitas já estuda sobre avaliação há muito tempo. Em uma de suas teses, denominada de “Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática”, o autor defende que a categoria objetivos/avaliação é a chave para compreensão e transformação da escola, visto que, o desenvolvimento dos conteúdos/métodos, estão modulados pela categoria avaliação/objetivos. O autor apresenta o que seria a avaliação formal e a avaliação informal. A primeira é aquela que utiliza instrumentos explícitos de avaliação e que irá gerar resultados que podem ser examinados, já a segunda, é entendida como a construção de juízos de valores sobre os estudantes por parte do professor. A avaliação informal interfere nos resultados da avaliação formal, visto que o juízo de valores que o professor possui do estudante, interfere diretamente na relação entre ambos e no processo de ensino e aprendizagem.

Para Freitas (1994), deve-se observar que não é a nota a responsável pela formalização ou não da avaliação, pois esta pode estar presente nos dois aspectos da avaliação. É o processo usado para avaliar o que define a ênfase ainda que estejamos diante de um único processo.

Para Hoffmann (2002), o fenômeno avaliação tem sido considerado indefinido ao longo da história, pois os professores e alunos não têm entendido o real significado, sendo que este termo obteve diferentes atribuições, como: prova, nota, conceito, boletim, recuperação, reprovação.

De acordo com Bradfield e Moredock (1963) citado por Romão (1998), avaliação é o processo de atribuição de símbolos a fenômenos com o objetivo de

caracterizar o valor do fenômeno, geralmente com referência a algum padrão de natureza social, cultural ou científica. Para Haydt (1988) também citado por Romão (1998) avaliar é julgar ou fazer a apreciação de alguém ou alguma coisa, tendo como base uma escala de valores ou interpretar dados quantitativos e qualitativos para obter um parecer ou julgamento de valor, tendo por base padrões ou critérios.

Já para Freire (2009, p. 174) “uma das maiores preocupações dos professores é como avaliar seus alunos, saber se realmente houve aprendizado ou quanto o aluno aprendeu de tudo aquilo que foi ensinado e apresentado a ele”. O objetivo da avaliação não é qualificar ou classificar o aluno, mas sim saber o quanto ou o que de aprendizado o aluno absorveu. Trazendo isso para a prática, ou seja, dentro do trabalho pedagógico do professor, compreendemos que avaliar é entender se houve ou não aprendizado, e em que nível isso aconteceu.

O termo “avaliação da aprendizagem” segundo Luckesi (2005, p.170), foi cunhado em 1930 por Ralph Tyler, educador norte-americano, conceituando deste modo, a prática que propunha, naquele momento, diagnosticar o andamento da aprendizagem dos educandos na vida escolar, tendo em vista torná-la mais eficiente. Essa denominação, ao longo dos anos, passou, generalizada e equivocadamente, a indicar toda e qualquer atividade de aferição do aproveitamento escolar.

Percebemos então que esse termo avaliação foi criado com um objetivo, que era diagnosticar o andamento da aprendizagem, porém, ao longo do tempo, houve um equívoco em sua interpretação, sendo denominada de avaliação toda e qualquer forma de aferição do aproveitamento escolar. E podemos perceber que essa confusão ainda existe nos dias atuais.

Em seguida a isso, diversos fenômenos passaram a ser denominados de avaliação: exame passou a ser denominado de avaliação, seleção passou a ser denominada de avaliação e a própria avaliação, também, permaneceu sendo denominada pelo termo avaliação. Nasceram, assim, nossa noção e nossa prática equivocada do que é a avaliação (LUCKESI, 2005, p.20).

Compreender o processo avaliativo na escola se faz necessário, pois, muitas vezes, confunde-se avaliação com exames e ambos possuem características diferentes. De antemão, vamos entender o que é avaliar e quais são suas características no contexto escolar.

Luckesi (2005) apresenta algumas características da avaliação da aprendizagem. Para o autor, a avaliação da aprendizagem tem por objetivo

diagnosticar a situação da aprendizagem do educando, tendo em vista subsidiar a tomada de decisões para a melhoria da qualidade do desempenho. Compreende-se com isso que, ao aplicarmos um conteúdo aos educandos, é necessário verificar o que foi aprendido, se os objetivos de aprendizagem foram atingidos, e com isso, caso necessário, haja uma intervenção que resulte no aprendizado. Essa intervenção pode ser a mudança de método do ensino, de modo que favoreça a compreensão do educando sobre o que está sendo ensinado. Essa característica trazida por Luckesi (2005) vai ao encontro do que pensa Sant'Anna (1995 apud Romão 1998), a qual diz que a avaliação consistirá em estabelecer uma comparação do que foi alcançado com o que se pretende atingir.

A teoria de Ilza Maria Sant'Anna, de acordo com Romão (1998), hesita entre a avaliação diagnóstica e a classificatória, pois ainda se preocupa com a “validade” e a “eficiência”, embora possamos subentender que a formulação dos padrões de referência dos desempenhos registrados pelos alunos seja adstrita às decisões dos próprios agentes envolvidos no processo de avaliação. O autor explica também, citando Luckesi (1995, p. 25), que “a avaliação é um juízo de qualidade sobre dados relevantes para uma tomada de decisão”.

A segunda característica apresentada por Luckesi (2005) diz que a avaliação deve ser diagnóstica e processual. Isso significa que, ao admitir que, aqui e agora, este educando não possui um determinado conhecimento ou habilidade, mas, depois, se ele for cuidado, poderá apresentar as qualidades esperadas. A avaliação opera com resultados provisórios, de modo que sempre há a possibilidade de um novo estado de qualidade, melhor e mais satisfatório, mas também sucessivos, estados ainda mais satisfatórios, que ainda não foram atingidos, mas poderá sê-lo. Ou seja, o que o estudante sabe agora é apenas provisório, pois ele possui capacidade de saber ainda mais. É uma sucessão de saberes, conhecimentos e aprendizados que vão sendo adquiridos no decorrer do processo. Por isso a avaliação deve ser diagnóstica e processual, de modo que o professor tenha conhecimento sobre o estágio atual do aluno para agir e contribuir para sua ascensão (processual).

Entende-se aqui que a avaliação é necessária para compreender em que estado de aprendizagem se encontra o educando e, com isso, o professor atuar para contribuir nesse processo de aprendizagem por meio da forma de ensinar. Esse processo é contínuo, ocorrendo de forma sucessiva até que se chegue ao que se foi planejado.

A terceira característica da avaliação da aprendizagem de acordo com Luckesi (2005) diz que essa avaliação deve ser dinâmica, ou seja, não classifica o educando em um determinado nível de aprendizagem, mas diagnostica a situação para melhorá-la a partir de novas decisões pedagógicas.

Essa característica considero como muito importante, pois deixa claro que a avaliação não termina ao descobrir se o educando aprendeu ou não aprendeu o que foi ensinado. De certa forma, o processo de ensino se inicia após esse descobrimento, pois é a partir daqui que o professor poderá pensar em maneiras de práticas pedagógicas para contribuir para que o educando aprenda aquilo que ele ainda não sabe. Logo, a avaliação não acaba, não há um ponto final, ela é dinâmica, ela ocorre alternadamente ao processo de ensino e aprendizagem.

A quarta característica da avaliação situada por Luckesi (2005) diz que a avaliação deve ser inclusiva, na medida em que não seleciona os educandos melhores dos piores, mas sim subsidia a busca de meios pelos quais todos possam aprender aquilo que é necessário para o seu próprio desenvolvimento. O ato de avaliar é um ato pelo qual se inclui o educando dentro do processo educativo, da melhor forma possível.

Compreende-se com isso que não há como exigir que todos os educandos estejam no mesmo nível de aprendizagem, até porque, cada um possui características, níveis e tempo de aprender diferentes um dos outros. O que se deve é propiciar a cada um deles a possibilidade de aprender, desse modo, a avaliação se torna inclusiva quando se consolida essa possibilidade a todos os educandos da mesma forma.

A quinta característica que decorre do fato de ser inclusiva, é que a avaliação deve ser democrática, pelo fato de incluir todos. A prática avaliativa na escola está a serviço de todos, no sentido de que deve oferecer subsídios para um trabalho pedagógico junto a todos, os que têm mais e os que têm menos dificuldades. O que importa é que todos aprendam e, conseqüentemente, se desenvolvam.

O processo democrático da avaliação na escola é muito importante, pois o processo inclusivo faz com que haja uma grande diversidade de educandos, desde características físicas, cognitivas, sociais e intelectuais, de modo que isso reflete na desigualdade de conhecimento dentro do mesmo grupo de educandos, logo, possibilitar a todos eles a mesma possibilidade de aprender, mesmo que de formas

diferentes faz com que esse processo avaliativo seja ainda mais complexo, porém, necessário e responsável.

A sexta característica da avaliação apresentada por Luckesi (2005) é a prática pedagógica dialógica entre educadores e educandos, tendo em vista estabelecer uma aliança negociada, um pacto de trabalho construtivo entre todos os sujeitos da prática educativa. A avaliação exige uma interação permanente entre educador e educando.

Diante dessas características, fica claro que, conforme explica Luckesi (2005 p. 21), “em avaliação não se julga nem se classifica, mas sim se diagnostica e se intervém em favor da melhoria dos resultados do desempenho dos educandos”.

Diante disso, faz-se necessário abandonar o acompanhamento da aprendizagem por meio dos exames e da concepção tradicional da educação, partindo então para a prática avaliativa, fato que exige, segundo Luckesi (2005 p. 31) “tanto uma proposta como uma prática pedagógica construtivas”.

Em outra obra, Luckesi (2005b) afirma que um aspecto para resgatar a avaliação em sua essência constitutiva, torna-se necessário que a avaliação educacional, no contexto de uma pedagogia preocupada com a transformação, seja efetivamente um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade para uma tomada de decisão. Os dados relevantes terão de ser relevantes de fato para aquilo a que se propõem. Então, a avaliação estará preocupada com o objetivo maior que se tem, que é a transformação social. Contudo, nesse contexto mais técnico, o elemento essencial, para que se dê a avaliação educacional escolar um rumo diverso ao que vem sendo exercitado, é o resgate da sua função diagnóstica. Nesse sentido, “o ato pedagógico, então, será subsidiário do desenvolvimento do educando e esse também é o objetivo da avaliação” (LUCKESI, 2005, p.32).

Fica claro, mais uma vez, que o objetivo da avaliação no contexto escolar não deveria ser examinar o aprendizado do aluno e apenas classificá-lo em apto ou inapto, mas sim, de desenvolver o educando baseado naquilo que é proposto para se ensinar. Com isso, pedagogia e avaliação estariam em sintonia, pois estariam a serviço da construção do novo e do melhor ser possível.

Desta forma, a avaliação da aprendizagem no ensino, nas palavras de Luckesi (2005 p. 34), “não será um ato pedagógico isolado, mas sim um ato integrado com todas as outras atividades escolares”, logo, enquanto se ensina, se avalia, ou, enquanto se avalia, se ensina. “Uma atividade pedagógica construtiva investe no processo, de tal forma que dá suporte ao educando para que atinja os resultados

necessários” (LUCKESI, 2005 p. 35). A dúvida então paira sobre a seguinte questão? O que vem a ser então o ato de avaliar? Luckesi (2005, p. 36) explica da seguinte forma:

A avaliação da aprendizagem, por ser avaliação, é amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva. A avaliação inclui, traz para dentro, diferente dos exames que selecionam, excluem, marginalizam. A verdadeira prática da avaliação opõe-se a tudo isso, devido assentar-se sobre a busca da melhor qualidade dos resultados, o que implica uma melhor qualidade do ensino...”

O autor complementa dizendo que o ato de avaliar implica a disposição de acolher a realidade como ela é. Avaliar um educando implica então em acolhê-lo no seu ser e no seu modo de ser, como está, para então, a partir daí, decidir o que fazer.

Com isso, Luckesi (2005, p. 31) estabelece que o ato de avaliar implica dois processos indissociáveis: diagnosticar e decidir. Diagnosticar se constitui também em dois atos: a constatação e a qualificação do objeto da avaliação. Constatar, nas palavras do autor, “é configurar o estado, forma ou modo de ser de alguma coisa, tendo por base suas propriedades específicas. Já o qualificar é atribuir uma qualidade, positiva ou negativa, ao objeto que está sendo avaliado”.

Contudo, diagnóstico é um conhecimento que adquirimos através de dados que qualificamos e, por isso, nos permite uma decisão e uma intervenção. Já a tomada de decisão significa intervir na realidade avaliada. Sendo assim, o ato de avaliar não é um ato neutro que se encerra na sua constatação e conseqüente qualificação. Ele é um ato dinâmico, que implica a “decisão do que fazer” (LUCKESI, 2005, p. 46). Mas como isso ocorre na prática dentro da escola?

Nas palavras de Luckesi (2005), acolher o educando é o ponto básico para proceder às atividades de avaliação da aprendizagem na escola, assim como para proceder toda e qualquer prática pedagógica. Entende-se com isso que o educador (professor) deve entender que o educando precisa aprender, logo, não se pode julgar o conhecimento do educando, mas sim, compreender e acolher o educando, dando-lhe suporte pedagógico para que se possa aprender o que se quer ensinar. Em seguida é necessário diagnosticar, ou seja, constatar por meio da coleta de dados relevantes, dados essenciais que dizem respeito ao objeto a ser avaliado. Feita a constatação, é preciso qualificar o objeto da avaliação. O ato de qualificar significa saber se o estado de aprendizagem do educando é satisfatório ou não. Para isso, é necessário um padrão de qualificação. É como se fosse um gabarito, onde o educando

realiza o teste e em seguida é comparado ao gabarito, que irá colocá-lo em um determinado nível de aprendizagem.

Realizados os passos anteriores, passa-se então para a tomada de decisão, ou seja, a intervenção. A intervenção depende então da qualificação diagnóstica, se a aprendizagem está satisfatória ou não. Essa tomada de decisão, conforme Luckesi (2005 p. 55) “é uma necessidade para que o ato de avaliar se conclua e se concretize”.

Luckesi (2005, p. 55) complementa:

A avaliação da aprendizagem não se encerra com a qualificação do estado em que está a aprendizagem do educando ou dos educandos. Ela obriga a decisão e só se completa com a possibilidade de indicar caminhos mais adequados para uma ação, que está em curso. O ato de avaliar implica a busca do melhor e mais satisfatório estado daquilo que está sendo avaliado. Ele é um mediador entre o que existe e aquilo que deve existir; entre o que é aquilo que poderia vir a ser.

Ainda nas palavras de Luckesi (2005), a avaliação, seja em que nível for ou em que âmbito profissional for, não existe nem opera por ela mesma; está sempre a serviço de um projeto, de uma concepção teórica. A avaliação, para ser avaliação, só pode existir dentro de uma pedagogia, pela qual o autor denomina de Pedagogia Construtiva. Por Pedagogia Construtiva, o autor refere-se à concepção pedagógica que leve em consideração o ser humano como um ser em movimento, em construção. Essa denominação não depende de um autor específico, mas de todos aqueles que, de alguma forma, compreendem o ser humano como um ser que se constrói a partir de suas heranças e de suas interações com o meio social, econômico, cultural, filosófico e religioso. Logo, como deve ocorrer a prática construtiva da avaliação da aprendizagem?

De acordo com Luckesi (2005), é importante a utilização de recursos que possam coletar dados para serem avaliados. Para o autor, todos os instrumentos avaliativos são úteis e podem ser utilizados, no entanto, é necessário estabelecer um planejamento, levando em consideração o levantamento dos conteúdos e os tipos de atividades. Com isso, o autor entende que não é necessário abandonar os instrumentos de coleta de dados, mas sim, utilizá-los na perspectiva da avaliação e não do exame. O que distingue a avaliação dos exames não são os instrumentos, mas sim a postura na sua construção e na sua utilização. Um exemplo trazido pelo autor, que considero importante destacar, é um comparativo entre um examinador e um avaliador na perspectiva do mesmo instrumento avaliativo.

Apresenta-se um teste de vinte questões. Após aplicação e correção, descobre-se que o desempenho do educando ficou assim configurado: 15 acertos e 5 erros. O examinador interpretará esses dados da seguinte maneira: 15 questões certas, em 20, significam 75% de acertos, logo, sua nota será 7.5 de 10.0 possíveis. Aprovado.

Porém, um avaliador, sobre esses mesmos dados, poderá ter um outro olhar – é o olhar diagnóstico. Dirá ele: “*muito bem*”. Este educando ofereceu respostas corretas a 15, das 20 questões, porém do que é que tratam as 5 questões que ele errou? São conteúdos essenciais, sem os quais ele terá dificuldades mais à frente? Ele necessita de aprendê-los neste momento? Então, ele necessita de reorientação”. Mas e a nota? Como deve ser atribuída nesse caso?

Para Luckesi (2005), a nota é um recurso de registro da aprendizagem dos educandos. Todavia, não podemos confundir essa forma de registro com avaliação. A nota é um registro sintético da qualidade da aprendizagem do educando, já a avaliação é o recurso subsidiário da aprendizagem e da construção do conhecimento por parte dele.

Apesar de eu concordar com a ideia de avaliação defendida por Luckesi, há contestações de alguns autores. Romão (1998) salienta que, muito embora sua contribuição seja inestimável, especialmente no que diz respeito ao que poderíamos denominar de uma verdadeira “teoria do erro”, Luckesi peca – como os pedagogos e pensadores mais recentes e preocupados com a superação da teoria “tradicional” – pelo excesso de desconsideração dos aspectos positivos das teorias classificatórias.

Romão (1998) apresenta em seus estudos duas concepções de avaliação, dividindo-as em dois grandes grupos – evidentemente referenciados em duas concepções antagônicas de educação. Estas, por sua vez, referenciam-se nas visões de mundo positivistas ou dialéticas, isto é, buscam seus parâmetros em cosmovisões que entendem o universo e as relações que nele se travam como estruturas ou como processos. Dizendo-o de modo mais simples:

Se encaramos a vida como algo dado, tendemos para uma epistemologia positivista e, conseqüentemente, para um sistema educacional perseguidor de “verdades absolutas” e “padronizadas”. Se, pelo contrário, encaramos a vida como processo, tendemos para uma teoria dialética do conhecimento e, por isso mesmo, engendradora de uma concepção educacional preocupada com a criação e a transformação. No caso da primeira, forçosamente construiremos uma teoria da avaliação baseada no julgamento de erros e acertos que conduzem a prêmios e castigos; no caso da segunda, potencializamos uma concepção avaliadora de desempenhos de agentes ou instituições, em situações específicas e cujos sucessos ou insucessos são

importantes para a escolha das alternativas subsequentes (ROMÃO, 1998, p. 36).

Romão (1998) deixa claro que os defensores mais radicais do primeiro tipo de avaliação consideram que apenas a auto avaliação ou a avaliação interna são legítimas, considerando hipotética toda e qualquer verificação que faz apelo a avaliadores externos ao universo alvo do processo avaliativo. Assim, na verificação da aprendizagem, apenas os alunos seriam os legítimos avaliadores. De uma maneira vaga, referem-se à exclusividade ou predominância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, rejeitando qualquer passo mensurador de dimensões e realidades quantificáveis.

Nesta concepção, de acordo com Romão (1998), a avaliação da aprendizagem deve ter sempre uma finalidade exclusivamente diagnóstica, ou seja, ela se volta para o levantamento das dificuldades dos discentes, com vistas à correção de rumos, à reformulação de procedimentos didático-pedagógicos, ou até mesmo, de objetivos e metas. Quando se permite fazer comparações, ela o faz em relação a dois momentos diferentes do desempenho do mesmo aluno: verificação do que ele avançou relativamente ao momento anterior de um processo de ensino-aprendizagem. De forma alguma ela pode ser usada para comparar desempenhos de alunos ou de turmas diferentes ou para classificá-los em scores ou quadros que revelem hierarquias de desempenhos. Essa ideia de avaliação se assemelha a primeira característica de avaliação apresentada por Luckesi (2005), quando defende que a avaliação deve ser diagnóstica tendo em vista subsidiar a tomada de decisões para a melhoria da qualidade do desempenho.

Já a concepção II, de acordo com Romão (1998) derivada obviamente de uma teoria pedagógica diametralmente oposta à que referenciou a anterior – considera que a auto avaliação acaba por enganar os educandos e as instituições, na medida em que respeita quaisquer resultados de sua atividade, valorizando-os, mesmo no caso de desempenhos medíocres. Logo, para Romão (1998, p. 18), “se todo desempenho é legítimo em relação às características dos próprios agentes, não há como distinguir um desempenho genial do de um débil mental”.

Neste sentido, para Romão (1998), para evitar a estupidez arrogante e os corporativismos provincianos e míopes, prega a validade apenas da hétero-avaliação e das verificações de avaliadores externos. Em seguida, destaca a importância das medidas de dimensões ou aspectos quantificáveis, rechaçando, na maioria das vezes,

as descrições qualitativas, por sua subjetividade viciadora da autenticidade da expressão dos desempenhos. Considera ainda a importância da periodicidade do processo de avaliação e do registro de seus resultados, especialmente nos momentos de terminalidade – no caso da avaliação da aprendizagem, ao final de uma aula, de uma unidade ou conjunto de unidades, de uma série ou de um curso. Finalmente, por ter uma função classificatória, a avaliação deve sempre se referenciar em padrões (científicos ou culturais) socialmente aceitáveis e desejáveis, portanto, “consagrados universalmente”.

Esta concepção de avaliação, de acordo com Romão (1998), enquadra-se no grupo das “positivistas”, onde o que importa é o produto, o resultado de determinado desempenho do aluno em relação a conhecimentos, habilidades e posturas reconhecidos por sua “desejabilidade”. Talvez, por isso, o destaquem tanto as mensurações de aspectos quantitativos, onde a comparação de desempenhos de atores diferentes fica facilitada. Os defensores desta concepção, por outro lado, acabam por se preocupar demasiadamente com o tratamento técnico e estatístico dos resultados.

Até aqui, podemos perceber que o termo “avaliação” é tratado de formas diferentes sob a ótica de diferentes autores. Enquanto um defende fielmente a avaliação enquanto ação qualitativa do processo de ensino e aprendizagem, o outro apresenta duas vertentes desse mesmo processo, caracterizando-os de acordo com visões distintas de escolarização, considerando tanto o processo qualitativo quanto quantitativo do ato de avaliar. Ao tratar do processo quantitativo na avaliação, surge então a discussão sobre o termo “medir”. Nas palavras de Romão (1998), medida e a avaliação são, de fato, dois passos de um mesmo processo, sendo difícil distingui-los em determinadas situações de verificação da aprendizagem.

De fato, entendo que para realizar a avaliação, mesmo a diagnóstica, é necessário mensurar algo desejável. Se desejamos, por exemplo, verificar se o estudante conhece os esportes de invasão, é necessário questioná-los sobre isso, e de algum modo, mensurar o que sabem sobre o assunto. Logo, concordo com Romão, quando diz que medida e avaliação são dois passos do mesmo processo, porém, defendo que a importância disso é somente para potencializar o ensino para que haja ainda mais aprendizado do que o estudante já possui, ou, para que possa atingir aquilo que se almeja com o ensino, e não para associá-lo a uma nota baseada em seu conhecimento atual e futuro.

Na sequência, apresentaremos alguns estudos e pesquisas sobre os processos avaliativos que estão sendo aprofundados atualmente, sobretudo na disciplina de Educação Física.

1.1 A avaliação na Educação Física escolar e sua relação com a prática pedagógica

Neste item, traremos algumas reflexões sobre o processo avaliativo da disciplina de Educação Física, baseada em pesquisas já realizadas por outros autores.

De início, apresentamos as considerações de Darido (2012), em sua pesquisa intitulada “A avaliação da Educação Física na escola”. A autora defende que a avaliação é um processo mais amplo que atribuir uma nota. Na verdade, avaliar é um processo que procura auxiliar o aluno a aprender, mais e melhor. Essa consideração da autora vai ao encontro das observações de Luckesi, já citadas anteriormente, pois o mesmo defende que a avaliação da aprendizagem tem por objetivo diagnosticar a situação da aprendizagem do educando, tendo em vista subsidiar a tomada de decisões para a melhoria da qualidade do desempenho.

Na mesma pesquisa, Darido (2012) apresenta como era realizada a avaliação da Educação Física na perspectiva tradicional de ensino, destacada por ela como sendo esportivista.

Na perspectiva tradicional ou esportivista, aquela que era muito presente no país, a partir da década de 1970, predominavam preocupações avaliativas em Educação e em Educação Física que enfatizavam a medição, o desempenho das capacidades físicas, as habilidades motoras e, em alguns casos, o uso das medidas antropométricas. Na escola, o aluno era avaliado por testes físicos ou pelo seu desempenho nos esportes (DARIDO, 2012, p. 128).

Darido (2012) argumenta ainda que a avaliação dos professores de Educação Física se detinha apenas no resultado final, no desempenho do aluno em relação ao esporte, ou seja, se o aluno (a) dominava os fundamentos e as táticas do jogo, independentemente do que sabia no início.

Esse método de avaliação assemelha-se a uma das concepções de avaliação apresentadas por Romão (2012, p. 23), que justifica ao dizer que “se encaramos a vida como algo dado, tendemos para uma epistemologia positivista e, conseqüentemente, para um sistema educacional perseguidor de “verdades

absolutas” e “padronizadas””. Ou seja, nesse método, o professor não considera o que o aluno já sabia, mas sim, somente aquilo que se espera, o resultado final.

Para Darido (2012), a perspectiva tradicional de avaliação cometeu uma série de equívocos ao considerar que avaliar é “aplicar testes em prazos determinados; restrito ao domínio motor; uma atividade que se realiza somente no final de um prazo; atribuir uma nota ou um conceito; punir; mais importante do que ensinar; medir e quantificar; cumprir uma exigência burocrática”.

Essa mesma crítica é atribuída também por Luckesi (2005) ao argumentar que diversos fenômenos passaram a ser denominados de avaliação, como exames, seleção e outros métodos. Segundo ele, trata-se de uma noção equivocada do que é avaliação. Conforme Silva (2003 apud Schuli, 2008 p. 16), “desenvolver uma nova postura avaliativa requer desconstruir e reconstruir a concepção e a prática da avaliação e romper com a cultura da memorização, classificação, seleção e exclusão tão presente no sistema de ensino. ”

Darido (2012) aponta que as primeiras mudanças vieram a ocorrer em meados de 1980 e 1990. A autora afirma que as pesquisas realizadas na área da Educação Física escolar indicam que, atualmente, a perspectiva tradicional, aquela que prioriza o produto, a quantificação e a avaliação por meio de testes vem sendo substituída por uma visão mais processual, abrangente e qualitativa.

Darido (2012) argumenta que, ao contrário do que ocorria em décadas passadas, para atribuir notas, muitos professores de Educação Física têm preferido utilizar critérios mais relacionados à participação, ao interesse e à frequência do que, exclusivamente, aos resultados do desempenho dos alunos em testes físicos e habilidades motoras. Desse modo, muitos professores atualmente não atribuem nota ou avaliam os seus alunos pelo seu desempenho no jogo, mas sim por meio da observação da sua motivação e de seu interesse nas aulas. Considera ainda que essa é uma mudança positiva, porém insuficiente para ajudar o aluno a aprender Educação Física e incorporá-la na sua vida.

Os estudos apresentados por Darido (2012) indicam também que poucos professores informam os alunos sobre os critérios que utilizam para avaliar e atribuir notas, e conceitos, ou seja, os maiores interessados não conhecem como serão avaliados e, em muitos casos, nem entendem porque receberam esta ou aquela nota. Parece faltar ao professor iniciativa para tratar a avaliação como um processo que interessa a todos.

Darido (2012) apresenta também em um dos tópicos de sua pesquisa, resposta sobre o “como avaliar”, trazendo como resposta as considerações de Smole (2010), que argumenta que na avaliação pode-se utilizar quatro instrumentos de avaliação: observação e registro; análise de registros dos alunos; provas e análises de erros e auto avaliação.

Particularmente, acredito que seja possível ainda a utilização de outros instrumentos de avaliação, como por exemplo, roda de conversa com perguntas e respostas sobre o conteúdo estudado, debate em grupo entre outros, desde que sejam suficientes para descobrir ou não se houve aprendizado por parte do estudante.

Em outro tópico, Darido (2012) apresenta ideias sobre o que avaliar em Educação Física. A autora argumenta que, entre as críticas frequentes ao modelo tradicional de avaliação, aponta o fato de este restringir-se ao domínio motor, como se a Educação Física implicasse somente o rendimento físico e não as relações cognitivas, afetivas e sociais subjacentes. A avaliação em Educação Física deve considerar a observação, análise e conceituação de elementos que compõem a totalidade da conduta humana, ou seja, a avaliação deve estar voltada para a aquisição de competências, habilidades, conhecimentos e atitudes dos alunos.

Ao fazer essas considerações, podemos fazer um paralelo ao currículo educacional em vigor atualmente no Brasil, ou seja, a Base Nacional Comum Curricular, onde a mesma sugere além de conteúdos, habilidades e competências para serem desenvolvidas nos estudantes, logo, podemos considerar que, ao avaliar os estudantes, precisamos levar em consideração também a aquisição dessas habilidades e competências.

Em um outro estudo sobre avaliação na Educação Física escolar, realizado por Schuhli (2008), a autora analisa, discute e propõe novos encaminhamentos para as práticas avaliativas de Educação Física num processo compartilhado/coletivo – professor e aluno. A autora em destaque questiona também o papel da escola quanto ao tipo de sujeito que se pretende formar: Aquele que irá para essa sociedade procurando sobreviver a ela, consumindo o que ela produz, sem questionar e analisar o porquê? Ou indivíduos críticos, humanizados e participativos, que se sentem responsáveis pela formação de uma sociedade mais justa e melhor? Pois, segundo a autora, a organização do trabalho educacional depende exatamente desse tipo de sujeito que se pretende formar.

Segundo Silva (2003 apud Schuhli, 2008 p. 16) “desenvolver uma nova postura avaliativa requer desconstruir e reconstruir a concepção e a prática da avaliação e romper com a cultura da memorização, classificação, seleção e exclusão tão presente no sistema de ensino.”

Assim como Darido (2012), Schuhli (2008) traz alguns questionamentos a respeito da avaliação escolar. Quanto ao porque avaliar, a autora argumenta que, diferente da visão tradicional de avaliação, esta deve servir para o autoconhecimento e para a análise das aprendizagens já realizadas em busca dos objetivos propostos. Deve ser um processo contínuo e diagnóstico da situação, com participação de todos os envolvidos no caminhar do processo educativo. Esse pensamento se assemelha também as ideias de Luckesi, ao abordar o processo diagnóstico da avaliação visando um melhor percurso do ensinar e aprender.

Assim como Darido (2012), Schuhli (2008) também se questiona sobre o como avaliar, destacando alguns instrumentos avaliativos. Para a autora, é importante utilizar uma diversidade de instrumentos, dentre eles: fichas de registros cumulativos, provas, pesquisas, relatórios e apresentações, observações das situações de vivência, auto avaliação, hetero avaliação e portfólios.

Já sobre o que avaliar, Schuhli (2008) cita Darido (2012)

Enquanto professores, é primordial que se tenha no nosso processo avaliativo a totalidade de conduta humana, ou seja, a avaliação deve estar voltada para a aquisição de competências, habilidades, conhecimento e atitudes dos alunos (DARIDO, 2002, p. 128).

Schuhli (2008) então apresenta propostas e sugestões para a avaliação em Educação física. Nessa proposta, a avaliação está presente através das aplicações de atividades lúdicas envolvendo os jogos cooperativos e esporte; no demonstrar de conhecimentos prévios e consequente aplicação dos mesmos no dia a dia, na análise e reflexão crítica durante o processo de auto avaliação e na participação efetiva das atividades propostas.

Quanto aos instrumentos avaliativos, Schuhli (2008) propõe a utilização de fichas de registro das observações, discussões coletivas, auto avaliação, provas, pesquisas, relatórios e apresentações e portfólio.

Analizamos também o estudo de Bratfische (2003). A autora busca compreender os fatores que influenciam o processo de avaliação nas escolas, a partir

de referências bibliográficas sobre a avaliação em Educação, e em Educação Física e, ainda, da sua experiência de vida, como professora de Educação Física em escolas particulares e públicas.

Atualmente, nas palavras da autora, almeja-se que as aulas de Educação Física tenham o intuito de oportunizar o aluno a vivenciar as habilidades físicas por meio de conhecimentos que enfatizam o corpo, esportes, lutas, danças e ginástica, os quais poderão enriquecer o vocabulário motor do aluno. Dever-se-ão abordar nas aulas temas transversais que tratem da ética, saúde, meio ambiente e pluralidade cultural, os quais, possivelmente, contribuirão para o seu aprimoramento intelectual e para sua formação como cidadão.

Segundo Bratisfische (2003), a avaliação que predomina nos meios escolares é a de domínio psicomotor; a aptidão física é sempre priorizada nas avaliações realizadas em Educação Física, e tal priorização se deve ao destaque dado, na graduação, às disciplinas práticas e à praticidade de sua realização.

Em suas considerações finais, Bratisfische (2003) destaca que existem ainda muitas dúvidas referentes aos reais valores que permeiam a avaliação em Educação Física. Acredita-se que não haverá mudança significativa no processo de avaliar em Educação Física se não houver conscientização por parte dos professores, de que esta mudança se faz necessária.

A autora conclui ressaltando que percebe que a avaliação da aprendizagem, na Educação Física e de uma forma geral, pode e deve ajudar o professor a nortear suas decisões sobre como e onde alterar as suas ações pedagógicas de modo a auxiliar os alunos no processo de aprendizagem.

Mais uma vez podemos ver a defesa da avaliação em prol da mudança de comportamento em favor do aprendizado do estudante, ou seja, funcionando como um diagnóstico do processo de ensino e aprendizagem.

Outro trabalho analisado foi o de Silva e Bankoff (2010), intitulado “Métodos de avaliação em Educação Física no ensino fundamental”, que teve como objetivo identificar quais são os métodos de avaliação empregados pelos professores de Educação Física para avaliar seus alunos.

De início, os autores já salientam que a avaliação em Educação Física Escolar é definida como sendo o processo que permite julgar o ensino-aprendizagem e gerar informações periódicas quantitativas e qualitativas, para o professor e para o aluno. Avaliar em Educação Física, nas visões de Silva e Bankoff (2010), também é realizar

um diagnóstico, mas com o intuito de detectar possíveis falhas no processo ensino-aprendizagem. Defendem também que avaliar não é punir e rotular, que foi a forma militarista e tradicional que influenciou a Educação Física por tanto tempo no Brasil, e que segundo vários autores impera ainda em nossos dias.

Notamos também que os autores apresentam uma orientação sobre os critérios de avaliação, definidos a partir dos PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997; 1998), que na época do estudo ainda era o documento curricular que norteava a educação no Brasil.

afirmam que ao avaliar o aluno, o professor deve utilizar três critérios: Primeiro - Enfrentar desafios colocados em situações de jogos e competições, respeitando as regras e adotando uma postura cooperativa; Segundo - Estabelecer algumas relações entre a prática de atividades corporais e a melhora da saúde individual e coletiva; Terceiro: Valorizar e apreciar diversas manifestações da cultura corporal, identificando suas possibilidades de lazer e aprendizagem (PCN's, p. 76 e 77 apud Silva e Bankoff, 2010).

Com isso, trazemos à tona àquilo que nos leva a acreditar atualmente que o documento curricular deve ser levado em consideração ao definirmos a avaliação escolar. Diante disso, entendemos que a Base Nacional Comum Curricular, atual documento normativo da educação brasileira, merece destaque, e traremos mais sobre ele mais adiante.

Voltando ao estudo de Silva e Bankoff (2010), apresentam em suas considerações finais que a avaliação participativa, não admite um foco somativo, ancorada em notas e conceitos que tem como meta aprovar ou reprovar os alunos. Isto não quer dizer que o professor não deve avaliar seus alunos, mas que ela deve recorrer a diferentes técnicas e instrumentos de medida/avaliação, que possam transmitir-lhe informações, um "*feedback*", que lhe possibilitem verificar como seus alunos assimilaram os conhecimentos e habilidades propostos como componente curricular de Educação Física, com resultados que sirvam de base para tomadas de decisões que proporcionem resultados positivos em todo o processo de ensino e aprendizagem.

Ou seja, para os autores, a avaliação não precisa ser algo feito e acabado, ao contrário, ela serve para que novas decisões sejam tomadas, para que haja um novo processo de ensino que possa colaborar para a aprendizagem do aluno, e ainda cita

como instrumento o “*feedback*”, ou seja, uma resposta, mas não aponta uma única maneira de se chegar a essa resposta, deixando em aberto diferentes possibilidades.

Em um dado mais recente, analisamos o estudo de Ferreira (2020), o qual pesquisou sobre a avaliação na Educação Física escolar sob a perspectiva das dimensões do conhecimento apresentadas na BNCC, por coincidência, também se trata de uma dissertação de mestrado apresentada ao PROEF na Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Ferreira (2020) teve como objetivo problematizar uma experiência pedagógica na Educação Física Escolar, refletindo acerca da avaliação da aprendizagem na perspectiva das dimensões de conhecimento.

Assim como Darido (2012) e outros pesquisadores, Ferreira (2020) também apresenta alguns questionamentos norteadores, como: Por que avaliar?; quem avalia?; quando avalia? E o que avaliar? Partindo desse pressuposto, considerando também o nosso objetivo com esse estudo, nos pautamos exatamente nesse último questionamento. Diante disso, Ferreira (2020) nos apresenta as 8 dimensões do conhecimento estabelecidas na BNCC, e defende que o que deve ser avaliado sejam as habilidades trazidas no documento, e não os conteúdos, como defende Darido e outros autores.

Fato é que, com o passar dos anos, a educação tem-se aprimorado, e sendo modificada em diferentes aspectos, entre eles os métodos de ensino, as didáticas pedagógicas e claro, a avaliação. Se temos um documento que sugere a aquisição de certas habilidades e competências, precisamos considera-lo na elaboração de nossas aulas, buscando alcançar os objetivos essenciais para o desenvolvimento desses parâmetros.

O próprio autor nos traz um exemplo que considero importante destacar. Na hipótese de um professor elencar, para o ensino do objeto de conhecimento “Esporte de rede/parede”, a seguinte habilidade: “(EF89EF02) Praticar um ou mais esportes de rede/parede oferecidos pela escola, usando habilidades técnico-táticas básicas” (BRASIL, 2017, p. 235), o professor deverá organizar aulas que favoreçam a aquisição dessa habilidade, experiências diversas. Em momentos que ele estipulou como adequados para realizar avaliações formais, o mesmo deve utilizar instrumentos que solicitem aos alunos expressar tais habilidades de modo registrável.

O autor defende ainda que o professor poderia se valer de relatórios de desempenho, observando se os alunos expressam ou não tal habilidade; poderia usar

fichas de avaliação prática individual; auto avaliação depurando as possibilidades e dificuldades dos alunos nessa vivência específica; uma vivência prática em que os alunos avaliassem a expressão dessa habilidade uns pelos outros e etc.

Em outro questionamento trazido por Ferreira (2020), sobre “como avaliar? ”, ele cita dois instrumentos: a observação com registros e análises de registros dos alunos. Porém, o que notamos nesse estudo é que em nenhum momento o autor fala sobre a avaliação formativa, que é uma das orientações da BNCC no que tange a avaliação.

BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos. Essas decisões, que resultam de um processo de envolvimento e participação das famílias e da comunidade, referem-se, entre outras ações, a construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos (BRASIL, 2017, p. 14).

Como podemos perceber, a própria BNCC propõe a criação de procedimentos de avaliação formativa. Mas o que vem a ser então essa avaliação formativa? É do que iremos tratar no próximo capítulo.

2 A AVALIAÇÃO FORMATIVA NA EDUCAÇÃO

O que vem a ser então essa avaliação formativa? E qual sua importância dentro do processo de ensino e aprendizagem? É o que iremos desenvolver neste capítulo.

Recorremos de imediato a Barreira e Araújo (2006), que trazem considerações importantes sobre o surgimento do termo “avaliação formativa” e suas nuances em torno da educação. Conforme os autores, Scriven (1967) estabeleceu pela primeira vez a diferença no âmbito da avaliação curricular, que viria a marcar de vez a história da avaliação, tratando-se então da diferença entre avaliação formativa e somativa. Enquanto que esta é feita no final de um período de ensino para decidir a continuação de um determinado programa, a primeira é realizada processualmente, durante o decurso do programa, para introduzir ajustamentos no sentido do seu aperfeiçoamento.

Stufflebeam (1988 apud Barreira e Araújo 2006), argumenta que a função principal da avaliação é a tomada de decisão. Para Barreira e Araújo (2006), este e outros autores, entre eles, Parlett e Hamilton, Stake, MacDonald, Guba e Lincoln, concorreram decisivamente para a mudança na concepção da avaliação e influenciaram autores como Bloom, Allal, Cardinet e Perrenoud.

Segundo Barreira e Araújo (2006) para esses autores, a avaliação deixa de estar centrada nas questões da objetividade e da subjetividade, e começa então a estar mais preocupada com as questões práticas relacionadas com a regulação e o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem. A avaliação então, passa a ter uma importante função pedagógica, de ajuda, de reflexão, de tomada de decisão. Nesse sentido, ao percebermos as dificuldades do estudante, é indispensável propormos meios, estratégias, para que o estudante as supere.

Surge então, nas palavras de Barreira e Araújo (2006), uma pedagogia para a maestria (mastery learning). Trata-se então de uma pedagogia corretiva ou compensatória, que se tem início com a avaliação.

A avaliação deixa de ser considerada numa perspectiva final e começa a ser encarada como uma avaliação formativa, processual, preocupando-se com as tomadas de decisão respeitantes ao processo de aprendizagem do aluno e ao processo de ensino do professor”. Verifica-se, assim, um certo rejuvenescimento na avaliação, uma vez que esta retoma, em parte, a sua credibilidade, passando a ser considerada uma das componentes fundamentais da prática educativa. Ao funcionar de forma sistematizada - e inter-relacionada com todas as outras componentes - pode servir também

como elemento regulador do processo de ensino-aprendizagem e de controle de qualidade do sistema educativo (BARREIRA E ARAÚJO, 2006, p. 96).

Segundo Bloom, Hastings e Madaus (1971 apud Barreira e Araújo 2006), a avaliação formativa preocupa-se em determinar o grau de domínio de uma determinada tarefa de aprendizagem e indicar a parte da tarefa não dominada, por isso mesmo o objetivo não é atribuir uma nota ou um certificado ao aluno, mas sim ajudar tanto o aluno quanto o professor a deterem-se na aprendizagem específica necessária ao domínio da matéria.

Esse pensamento se assemelha a ideia de Luckesi (2005) quanto a preocupação com a nota, pois, para o autor a nota é um recurso de registro da aprendizagem dos educandos. Todavia, não podemos confundir essa forma de registro com avaliação. A nota é um registro sintético da qualidade da aprendizagem do educando, já a avaliação é o recurso subsidiário da aprendizagem e da construção do conhecimento por parte dele.

O processo de aquisição das aprendizagens é, portanto, regulado pela avaliação formativa. Pode-se, então, dizer que esta modalidade de avaliação ajuda o aluno a aprender e o professor a ensinar, isto é,

permite, por um lado, ajudar o aluno a ultrapassar as dificuldades de aprendizagem, e, por outro, auxiliar o professor a diferenciar o ensino e a fazer alterações de modo a caminhar no sentido de uma pedagogia diferenciada. (Pacheco, 1994b, p. 32 apud Barreira e Araújo 2006).

Deste modo, Bloom, Hastings e Madaus (1971), Reuchlin (1974), Noizet e Caverni (1985), Ribeiro (1989), apresentados por Barreira e Araújo (2006) consideram que a avaliação formativa tem como função fornecer um feedback, ao aluno e ao professor, informando sobre o seu rendimento, as etapas que transpôs e as dificuldades ainda encontradas, no sentido de identificar os obstáculos e lhes dar uma solução. Sendo assim, avaliação formativa poderá ter lugar tantas vezes quantas o professor achar conveniente ao longo de uma unidade de aprendizagem, devendo tal avaliação, sempre que possível, ser “permanente ou contínua” (Ribeiro, 1989, p. 84 apud Barreira e Araújo 2006 p. 97).

De forma prática, a avaliação formativa deve fornecer ao professor a resposta para sua objetividade de ensino, de modo que, com isso, possa refletir e orientar uma nova prática para que seus objetivos de ensino sejam alcançados pelo estudante.

Para Allal (1986, apud Barreira e Araújo 2006), existem três etapas essenciais que caracterizam a avaliação formativa. Na primeira, o professor recolhe informações relativas aos progressos e dificuldades de aprendizagem dos alunos; na segunda interpreta estas informações numa perspectiva de referência criterial, procurando diagnosticar os fatores na origem das dificuldades de aprendizagem observadas. Por fim, o professor tenta adaptar as atividades de ensino e de aprendizagem de acordo com a interpretação das informações recolhidas, procurando flexibilizar e diversificar as estratégias pedagógicas, de forma a responder à especificidade de cada situação educativa.

Este movimento veio, de uma vez por todas, diferenciar a avaliação formativa de outras modalidades de avaliação, dando ênfase ao enriquecimento que esta modalidade de avaliação pode proporcionar à prática pedagógica, uma vez que o professor tem que procurar meios e métodos para fazer face às necessidades educativas dos alunos (Barreira e Araújo, 2006, p. 101).

Considerando a evolução do conceito de avaliação formativa, apoiada nos trabalhos de Allal e dos cognitivistas, Hadji (1990, 1992 apud Barreira e Araújo 2006) defende que a avaliação deve ser uma atividade de regulação permanente da aprendizagem, a partir da informação obtida (feedback) com vista ao aperfeiçoamento da prática educativa levado a efeito pela orientação com base na utilização de estratégias pedagógicas adequadas.

Hadji (1990, 1992 apud Barreira e Araújo 2006), ao criar o conceito de “aprendizagem assistida pela avaliação” (A.A.A), afirma:

“[uma] avaliação inteligente ao serviço de uma ação educativa mais eficaz é a intenção diretriz da A.A.A., que tem como objetivo criar as condições para uma regulação otimizante”, ajudando o aluno a orientar-se com base nos sucessivos retornos que lhe são fornecidos. O que significa que a avaliação deve passar a: verificar se o (s) dispositivo (s) pedagógico (s) utilizado (s) pelo professor é (são) adequado (s); - verificar como se estão a realizar as aprendizagens; - e proceder a regulações adequadas e permanentes de forma a introduzir eventuais alterações ou ajustamentos com vista ao seu aperfeiçoamento (Hadji 1992, 1994 apud Barreira e Araújo 2006).

Fernandes (2006), em sua obra “Para uma teoria da avaliação formativa” apresenta contribuições para a construção de uma teoria da avaliação formativa. O autor retrata que os investigadores anglo-saxónicos abordam a avaliação formativa numa perspectiva teórica pragmática, mais relacionada com o apoio e a orientação

que os professores podem prestar aos alunos na resolução de tarefas e no desenvolvimento das aprendizagens previstas no currículo.

Ou seja, a avaliação formativa é um processo eminentemente pedagógico, muito orientado e controlado pelos professores, destinado a melhorar as aprendizagens dos alunos. Talvez por isso mesmo, o feedback seja um conceito tão central na visão anglo-saxónica de avaliação formativa pois é através dele que os professores comunicam aos alunos o seu estado em relação às aprendizagens e as orientações que, supostamente, os ajudarão a ultrapassar eventuais dificuldades (Sadler, 1989 apud Fernandes 2006 p. 28).

Considerando tudo o que foi apresentado sobre a avaliação formativa, entende-se então a sua importância no processo de ensino-aprendizagem, visto que esse modelo avaliativo visa compreender o processo educacional do estudante dando suporte para seu desenvolvimento durante o ensino do conteúdo. Trazendo isso para o chão da escola, percebe-se a necessidade de um olhar mais cauteloso para o aprendizado do estudante, que muitas vezes carece dessa atenção consolidada de forma mais particular, pois o que se vê é uma avaliação mais generalizada, sem a preocupação individual com o aprendizado do estudante.

2.1 A avaliação formativa na Educação Física

Trazendo esse conceito de avaliação formativa para o campo específico da disciplina de Educação Física na escola, como seria então esse tipo de avaliação nas aulas de Educação Física?

Em um estudo de Gomes e Borges (2022), os autores pesquisaram sobre quais os instrumentos de avaliação utilizados pelos professores de Educação Física nas aulas do ensino fundamental (1º ao 5º ano) da Rede Municipal de Ensino de Porto Velho-RO. Nesse estudo, os autores verificaram que a maioria dos professores não utilizam nenhum instrumento de avaliação, demonstrando, infelizmente, um descaso com a disciplina e principalmente com os alunos, pois se não há avaliação, como verificar se está havendo aprendizado? Essa é uma realidade que permeia a realidade de várias redes de ensino no Brasil, ressaltando ainda mais a necessidade de contribuição para a avaliação da Educação Física na escola.

No mesmo estudo, Gomes e Borges (2022) citam Darido (2012) e Tavares (2014) que apontam que na Educação Física a avaliação esteve sempre ancorada em

diversas abordagens pedagógicas, pautados em características tradicionais e excludentes que tem como proposta central medir os alunos para atribuir uma nota ao final do processo de ensino.

Em outro estudo, Duarte (2018) pesquisou as concepções e práticas de avaliação das aprendizagens e para as aprendizagens tendo como referência de análise os fundamentos da avaliação formativa. A autora faz uma crítica a avaliação tradicional, assim como autores já citados. Para Duarte (2022) “a avaliação tradicional é excludente, seletiva e tem o intuito de reforçar a ideia de selecionar os/as melhores”, e ressalta ainda que “nossa função como professores/as é mostrar resistência a essa ideia de avaliação”.

Duarte (2022) defende uma educação transformadora, crítica, que forme cidadãos pensantes e não alienados, que não se conformem com o que é imposto. É nesta perspectiva que o planejamento, a avaliação e a forma de pensar do/da professor/a influenciam a formação crítica dos/das discentes. A proposta de uma avaliação formativa se contrapõe à avaliação tradicional, ao buscar a aprendizagem significativa.

Soares et al. (1992) também apresentam uma crítica a avaliação tradicional na obra denominada de Metodologia do Ensino da Educação Física. Para esses autores

a avaliação do processo ensino-aprendizagem é muito mais do que simplesmente aplicar testes, levantar medidas, selecionar e classificar alunos. E para compreender isso é necessário considerar que a avaliação do processo ensino-aprendizagem está relacionada ao projeto pedagógico da escola, está determinada também pelo processo de trabalho pedagógico, processo inter-relacionado dialeticamente com tudo o que a escola assume, corporifica, modifica e reproduz e que é próprio do modo de produção da vida em uma sociedade capitalista, dependente e periférica (SOARES et al. 1992, p. 68).

Nessa perspectiva, Soares et al. (1992) apontam novas possibilidades tanto para a Educação Física quanto para a avaliação. E, apresentam finalidades, conteúdos e formas para uma proposta de avaliação do processo ensino-aprendizagem da Educação Física, na perspectiva da reflexão de uma pedagogia crítico-superadora, pedagogia esta que veio para quebrar os paradigmas do ensino tradicional.

Segundo Soares et al. (1992, p.113) a “avaliação deve servir para indicar o grau de aproximação ou afastamento do eixo curricular fundamental, norteador do projeto

pedagógico que se materializa nas aprendizagens dos alunos. ” É muito mais do que apenas testar, levantar medidas, selecionar, classificar os/as estudantes ou analisar condutas esportivo-motoras, gestos técnicos e táticas. Não se limita a partes específicas no início, meio ou fim de um planejamento ou a períodos determinados.

Na mesma obra, os autores apresentam uma série de finalidades, conteúdos e forma para uma proposta de avaliação do processo ensino-aprendizagem da Educação Física, na perspectiva da reflexão de uma pedagogia crítico-superadora. Destacamos aqui a finalidade das práticas avaliativas, onde os autores defendem a superação de práticas mecânico-burocráticas (aplicar testes, selecionar alunos, dar notas, detectar talentos) pela busca de práticas produtivo-criativas e reiterativas, que possibilitem mobilizar plenamente a consciência dos alunos, seus saberes e suas capacidades cognitivas, habilidades e atitudes para enfrentar problemas e necessidades, buscando novas soluções para as relações consigo mesmo, com os outros e com a natureza, e que estas soluções criativamente encontradas sejam estendidas a outras situações semelhantes.

Entendemos com isso que esse coletivo de autores, ao propor essa superação da avaliação tradicional, e proporem práticas criativas de avaliação, que busquem ampliar seus saberes, habilidades e atitudes, caminham para uma proposta de avaliação formativa, pois fica claro que pretendem com isso desenvolver a formação do indivíduo para a vida em sociedade.

Em síntese, Duarte (2022) complementa que a avaliação em Educação Física Escolar, segundo autores da área, tem buscado apropriar-se das concepções críticas, progressistas, ao menos no campo dos estudos e pesquisas. Pautando-se e orientando para uma avaliação processual, contínua, que busque acompanhar e melhorar as aprendizagens durante todo processo, em que estudantes possam participar ativamente, receber e oferecer feedbacks pelos/pelas e para os/as docentes e em que sejam claros os objetivos e critérios.

Em outro estudo, Mauad (2003) discute a avaliação do processo de ensino-aprendizagem na educação física escolar e faz um paralelo a sua experiência profissional por meio de um relato de experiência. A autora buscou caminhos para trabalhar com a avaliação em Educação Física Escolar, não objetivando a criação de um modelo pronto e acabado, mas como uma forma de possibilitar novas discussões na área e mostrar que existem caminhos possíveis para trabalhar a avaliação em Educação Física além dos métodos tradicionais.

Em relação ao processo de avaliação utilizado por Mauad (2003), ela aplicou diversos procedimentos, como a auto avaliação, debates, seminários, textos, registros e trabalhos em grupo. E o processo de avaliação foi realizado em três momentos: ao final da aula, com um diálogo, em que os estudantes exteriorizaram sobre o que acharam da atividade, examinaram o que havia ocorrido e sugeriram soluções para os problemas que apareceram; na organização de atividades em grupos, em que a docente propunha situações problemas; e no registro de atividades por meio produções práticas de textos e desenhos, individuais ou em grupos.

Nota-se então um modelo de avaliação formativa realizado pela professora, pois após examinar e verificar a aprendizagem dos estudantes, discutia-se soluções para os problemas que apareceram, ou seja, por meio do feedback, o ensino era retomado visando a aquisição do conhecimento em outro momento de aula.

Já no estudo de Silva (2010), teve como objetivo identificar, analisar e avaliar a organização do trabalho pedagógico e a avaliação da aprendizagem na Educação Física realizada no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Goiás (UFG). Sobre a avaliação em Educação Física, o autor destaca que ela é feita com base em critérios que levam em consideração a assiduidade, a produção intelectual, a pontualidade e a participação. Aponta que a participação baseada na observação é o elemento mais subjetivo, que deixa espaço para uma avaliação informal. Com base em sua investigação, o autor verifica que a avaliação expressa no contexto investigado ainda reproduz aspectos da lógica capitalista e aponta que, nos Conselhos de Classe, os/as professores/as continuam reproduzindo ações que se refletem no autoritarismo, na reprovação, na avaliação informal em que os/as educandos/as são coagidos a se submeter. O autor então faz uma crítica a esse método tradicional de avaliação e apresenta então que ele chama de novas formas de avaliação do processo ensino-aprendizagem, sendo algumas delas: Facilitar a auto-organização dos estudantes; superar práticas avaliativas de mensuração e quantificação; ressignificar o erro; selecionar conhecimento conforme relevância social; possibilitar que a avaliação ocorra sobre o ensino e aprendizagem. Tais sugestões possuem pressupostos da avaliação formativa. Nesse contexto, entende-se que o autor utiliza o termo “novas formas” de avaliação, no entanto, parece mais se tratar de princípios de uma avaliação formativa.

Já Silva (2010), objetivou em sua tese de doutorado investigar os métodos de avaliação empregados em Educação Física, em dez escolas da Rede Pública

Estadual, no Ensino Fundamental de quinta a oitava séries. Além disso, procurou identificar a relação existente entre a teoria e a prática que envolve o processo de ensino e aprendizagem, como esses/essas docentes veem o que é avaliação e como a avaliam. Em sua conclusão, compreendeu a importância de uma avaliação formativa, contínua, que valorize o processo, e com um caráter participativo, que priorize aspectos qualitativos e quantitativos. Aponta para a utilização de diferentes técnicas que ofereçam um feedback e possibilitem verificar como estão as aprendizagens, como a base para tomadas de decisões.

Em outra pesquisa, Macedo (2016) buscou investigar e analisar as expectativas de aprendizagem e também os processos avaliativos na Educação Física para os primeiros, segundos e terceiros anos do Ensino Fundamental. A perspectiva de sua proposta foi ter um cenário geral de como os professores investigados veem as expectativas de aprendizagem e a avaliação em Educação Física.

Macedo (2016) percebeu que os docentes acreditam na importância de realizar a avaliação em suas aulas, seja para reavaliar o próprio trabalho, seja para avaliar o progresso e a evolução dos/das estudantes, seja para avaliar se os objetivos foram ou não alcançados e o que o/a educando/a aprendeu. Em relação, ao “o que avaliam”, os investigados possuem como foco a avaliação das dimensões dos conteúdos (atitudinais, procedimentais e conceituais). Quanto aos momentos em que avaliam, a maioria dos professores fundamentam-se em um processo contínuo, planejado ao longo de todo o tempo da aprendizagem, bem como realizam avaliações de diagnóstico. Sobre os instrumentos avaliativos, a autora encontrou vários instrumentos avaliativos usados pelos/pelas docentes, os mais mencionados foram: observação, roda de conversa e desenhos, com menos professores/as realizando, mas também mencionados: feedback, registro da escrita, anotações sobre o desenvolvimento dos/das discentes, auto avaliação, oralmente, filmagens e fotografias.

Quanto a dificuldade para avaliar, os resultados encontrados foram que 13 dos 30 professores entrevistados/as, disseram não terem dificuldades para realizar a avaliação, sendo os motivos citados para tal: ter claros os objetivos que querem alcançar, a não atribuição de notas e a faixa etária em que o fazer/participação se destacam. Os outros dezessete professores afirmaram ter dificuldades para avaliar a aprendizagem, algumas justificativas mais apontadas foram o tempo escasso para realizar as avaliações, o número de estudantes por sala, a quantidade elevada de

aulas por semana ministrada pelos professores de Educação Física, o estabelecimento dos objetivos quando se ensina Educação Física, a avaliação da questão atitudinal, a atribuição de notas. Nessa categoria, a autora destaca a fala de uma professora que chamou a atenção para a frágil formação inicial docente em relação à avaliação na Educação Física Escolar.

Já quanto às “Expectativas para facilitar o processo avaliativo” a autora apresentou as opiniões dos professores sobre o que poderia ser feito para facilitar o processo de avaliação. Alguns aspectos mencionados foram em relação a se ter um tempo maior para avaliar e ter mais aulas de Educação Física na semana, bem como um número menor de educandos por turma. E ainda, os docentes destacaram pontos relacionados ao registro do professor, o registro dos discentes, os instrumentos de avaliação, a demarcação dos objetivos para cada ano escolar, e a implementação de uma proposta curricular estadual de Educação Física.

No nosso caso, atual, temos o currículo comum, que é a Base Nacional Comum Curricular, e a mesma também demarca os objetivos de aprendizagens, por meio das habilidades e competências apontadas para serem desenvolvidas em cada disciplina.

Após a leitura dessas produções, podemos identificar um movimento de reconhecimento da necessidade de uma avaliação diferente da tradicional, que busca classificar os estudantes, principalmente por meio da nota e da realização de provas, que se preocupa com os resultados finais, com a aprovação e reprovação, com uma seleção e promoção dos melhores, esquecendo-se do mais importante, que é o processo ensino-aprendizagem.

Luckesi (2008) aponta que

A atual prática da avaliação escolar estipulou como função do ato de avaliar a classificação e não o diagnóstico, como deveria ser constitutivamente. Ou seja, o julgamento de valor que teria a função de possibilitar uma nova tomada de decisão sobre o objeto avaliado, passa a ter a função estática de classificar um objeto ou um ser humano histórico num padrão definitivamente determinado. Do ponto de vista da aprendizagem escolar, poderá ser definitivamente classificado como inferior, médio ou superior. Classificações essas que são registradas e podem ser transformadas em números e, por isso, adquirem a possibilidade de serem somadas e divididas em médias. (LUCKESI, 2008, p. 34).

Nas palavras de Duarte (2018), uma concepção de ensino vinculada a perspectiva tradicional, conseqüentemente, tratará a avaliação de maneira idêntica, portanto, uma reestruturação, no sentido de possibilitar a construção de novos

paradigmas para a tríade ensino-aprendizagem-avaliação é necessária, reconhecendo que essas três categorias estão interligadas e que a avaliação não deve estar desvinculada do processo ensino-aprendizagem.

A autora defende que a avaliação deve estar comprometida com o aprimoramento contínuo tanto dos indivíduos, quanto do processo de ensino e aprendizagem. Bem como, que “[...] No contexto do ensino da disciplina Educação Física, é fundamental que a avaliação da aprendizagem esteja presente ao longo de todo o processo educativo (avaliação processual, formativa). ” (KLEHM, 2015, p. 48 apud Duarte, 2018, p. 63).

Como vimos, em algumas das produções analisadas, o currículo educacional foi citado como uma necessidade para orientar o trabalho pedagógico dos professores, diante disso, apresentaremos a seguir como está organizado o currículo educacional de Educação Física a partir da Base Nacional Comum Curricular, ao mesmo tempo discutindo a avaliação formativa a partir dessa organização curricular.

3 A EDUCAÇÃO FÍSICA NA BNCC E A AVALIAÇÃO FORMATIVA

A Base Nacional Comum Curricular foi criada em consideração ao artigo 210 da Constituição Federal, o qual define que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”, e também o que rege o artigo 9º da LDB, ao definir umas das incumbências da União, em seu inciso V, como a de

estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (Brasil, 2017, p.10).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), segundo Brasil (2017), é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).

De acordo com Impolcetto e Moreira (2023) a BNCC é um conjunto de orientações criada para nortear os currículos das escolas, redes públicas e privadas de ensino de todo o Brasil.

Ele apresenta competências gerais – que os alunos devem desenvolver em todas as áreas – e competências específicas – de cada área e respectivos componentes curriculares. Além disso, a indicação de conteúdos que os alunos devem aprender e habilidades a serem desenvolvidas em cada etapa da Educação Básica, da Educação Infantil ao Ensino Médio. A progressão e sequenciamento dos conteúdos e habilidades de cada componente curricular é proposta para todos os anos da Educação Básica, no caso específico da Educação Física, se dá por ciclos dentro do Ensino Fundamental (do 1º ao 4º) (IMPLCETTO; MOREIRA, 2023, p. 4).

Nesse sentido, espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e /escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental.

A BNCC sugere uma série de ações, com intuito de adequar as proposições do documento à realidade local dos sistemas e instituições de ensino, dentre elas está a construção e aplicação de procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos.

Percebemos então que o próprio documento curricular que norteia a educação brasileira orienta a utilização da avaliação formativa na educação. Então como pode ocorrer essa avaliação formativa na disciplina de Educação Física? Considerando as orientações da Base Nacional Comum Curricular. De início precisamos entender e compreender como é estabelecido o currículo de Educação Física na BNCC.

A Educação Física é o componente curricular que tematiza a cultura corporal em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo.

É fundamental frisar que a Educação Física oferece uma série de possibilidades para enriquecer a experiência das crianças, jovens e adultos na Educação Básica, permitindo o acesso a um vasto universo cultural. Esse universo compreende saberes corporais, experiências estéticas, emotivas, lúdicas e agonistas, que se inscrevem, mas não se restringem, à racionalidade típica dos saberes científicos que, comumente, orienta as práticas pedagógicas na escola. Experimentar e analisar as diferentes formas de expressão que não se alicerçam apenas nessa racionalidade é uma das potencialidades desse componente na Educação Básica. Para além da vivência, a experiência efetiva das práticas corporais oportuniza aos alunos participar, de forma autônoma, em contextos de lazer e saúde (BRASIL, 2017 p. 213).

Na BNCC, cada uma das práticas corporais tematizadas compõe uma das seis unidades temáticas abordadas ao longo do Ensino Fundamental, são elas: brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, dança, lutas e práticas corporais de aventura. Cabe destacar que a categorização apresentada não tem pretensões de universalidade, pois se trata de um entendimento possível, entre outros, sobre as denominações das manifestações culturais tematizadas na Educação Física escolar.

A BNCC apresenta ainda as dimensões de conhecimento, sendo oito categorias: experimentação, uso e apropriação, fruição, reflexão sobre a ação, construção de valores, análise, compreensão e protagonismo comunitário.

Vamos entender cada uma delas.

1. Experimentação, de acordo com Brasil (2017), refere-se à dimensão do conhecimento que se origina pela vivência das práticas corporais, pelo envolvimento corporal na realização das mesmas. São conhecimentos que não podem ser acessados sem passar pela vivência corporal, sem que sejam efetivamente experimentados. Trata-se de uma possibilidade única de apreender as manifestações culturais tematizadas pela Educação Física e do estudante se perceber como sujeito “de carne e osso”. Faz parte dessa dimensão, além do imprescindível acesso à experiência, cuidar para que as sensações geradas no momento da realização de uma determinada vivência sejam positivas ou, pelo menos, não sejam desagradáveis a ponto de gerar rejeição à prática em si.

A experimentação é uma importante dimensão do conhecimento, pois por meio dela o estudante vivencia cada uma das unidades temáticas subscrevidas, e com isso, o professor tem a oportunidade de avaliar o conhecimento do estudante de acordo com cada objetivo planejado. Por meio da experimentação é possível verificar e analisar se o estudante entendeu o jogo ou a brincadeira, se compreendeu e aprendeu os movimentos da ginástica ou qualquer outra modalidade, e com isso, executar a avaliação e corrigir, possibilitando ao estudante o aprendizado integral em seus aspectos didáticos educacionais da disciplina.

Além de tudo isso, essa dimensão do conhecimento contribui para o aprendizado do estudante, pois ele realiza na prática cada uma das unidades temáticas, vivenciando e desenvolvendo suas habilidades motoras e suas capacidades físicas, desenvolvendo assim seu repertório motor que são essenciais na realização de cada atividade.

Farias et. al. (2023) mencionam que a Experimentação não é apenas uma vivência sem finalidade como por exemplo a simples realização de jogos, a reprodução de meros fundamentos esportivos, cópia e aplicação de uma atividade de um livro/internet ou brincadeiras sem propósito de ensino. Nesse tipo de aula os

discentes apenas reproduzem movimentos sem contextualização e não se apropriam da aprendizagem da cultura corporal.

A experimentação é uma grande aliada do professor no trabalho didático da avaliação, pois possibilita ao professor realizar as intervenções necessárias para que o aprendizado aconteça, podendo diagnosticar e reorganizar seu trabalho pedagógico de diferentes maneiras buscando um ensino de qualidade.

Observando as dimensões de ensino da Educação Física, percebe-se uma relação com as dimensões de conhecimento defendidas por Darido (2005), a qual classifica três dimensões do conhecimento. Esta classificação, baseada em Coll, corresponde às seguintes questões: “o que se deve saber?” (Dimensão conceitual); “o que se deve saber fazer?” (Dimensão procedimental); e “como se deve ser?” (Dimensão atitudinal), com a finalidade de alcançar os objetivos educacionais.

2. Uso e apropriação, para Brasil (2017) refere-se ao conhecimento que possibilita ao estudante ter condições de realizar de forma autônoma uma determinada prática corporal. Trata-se do mesmo tipo de conhecimento gerado pela experimentação (saber fazer), mas dele se diferencia por possibilitar ao estudante a competência necessária para potencializar o seu envolvimento com práticas corporais no lazer ou para a saúde. Diz respeito àquele rol de conhecimentos que viabilizam a prática efetiva das manifestações da cultura corporal de movimento não só durante as aulas, como também para além delas.

O uso e apropriação é outra importante dimensão do conhecimento indicado na BNCC, pois possibilita ao estudante a autonomia no desenvolvimento das práticas corporais. Essa autonomia é um ponto crucial no âmbito avaliativo do professor, visto que, se há essa autonomia, significa que o estudante aprendeu de fato o que lhe foi ensinado, logo, é uma sequência da experimentação, onde o estudante pratica e conhece a prática corporal, desenvolvendo então para o uso e apropriação. Logo, no trabalho pedagógico do professor, essa dimensão deve ser considerada, levando em conta seus objetivos em cada unidade temática.

Para Farias et. al. (2023) essa dimensão tem como foco também o saber-fazer, no entanto, a principal diferença é o fato dos aprendentes desenvolverem a

competência necessária para o seu envolvimento com as práticas corporais no lazer ou para a saúde.

Na prática pedagógica da avaliação, o uso e apropriação do conhecimento pode ser avaliado em momentos específicos, quando o professor perceber que a turma já domina parte do conhecimento necessário e objetivo para a execução da prática corporal.

3. Fruição, para Brasil (2017), implica a apreciação estética das experiências sensíveis geradas pelas vivências corporais, bem como das diferentes práticas corporais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos. Essa dimensão está vinculada com a apropriação de um conjunto de conhecimentos que permita ao estudante desfrutar da realização de uma determinada prática corporal e/ou apreciar essa e outras tantas quando realizadas por outros.

A fruição já é uma dimensão do conhecimento um pouco mais avançada, pois aqui o estudante já vai ter experimentado, vivenciado, feito uso e apropriação, e agora estará pronto para fruir, para apreciar, podendo entender o que está acontecendo. Imaginamos uma situação em que um pai ou mãe leva seu filho para assistir uma partida de futebol no estádio, e este filho consiga entender o que se passa. Quando ocorre uma falta no jogo, um lateral e como ele deve ser executado, ou seja, possibilita a esse filho/estudante apreciar aquela prática corporal de forma compreensiva. Na escola, essa fruição pode ser percebida por meio de ações simples, como solicitar ao estudante que comente o que está sendo realizado na aula, ou que responda perguntas simples sobre as ações dos jogadores, no caso de um jogo, ou narre e explique uma brincadeira aos seus colegas.

Farias et. Al. (2023) pensam a dimensão Experimentação juntamente com a Fruição, já que esta se concretiza ao desfrutar dos saberes atrelados às experiências. De acordo com Guimarães e colaboradores (2017 citado por Farias et. Al. 2023) a BNCC reforça o que já estabeleciam os PCNs na disciplina de Artes, indicando que não seria possível fruir se o que for feito ou apreciado pelo sujeito, não tiver sentido sobre o contexto sociocultural.

A dimensão da Fruição se concretiza de forma mais efetiva por meio da Experimentação das vivências corporais. Como exemplo de materialização dessas dimensões, utilizamos como situação de ensino a proposta sugerida por Guimarães e

colaboradores (2017 citado por Farias et. Al. 2023) por meio da habilidade “Experimentar e fruir diferentes brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais de desempenho dos colegas”.

4. Reflexão sobre a ação, para Brasil (2017), refere-se aos conhecimentos originados na observação e na análise das próprias vivências corporais e daquelas realizadas por outros. Vai além da reflexão espontânea, gerada em toda experiência corporal. Trata-se de um ato intencional, orientado a formular e empregar estratégias de observação e análise para: (a) resolver desafios peculiares à prática realizada; (b) apreender novas modalidades; e (c) adequar as práticas aos interesses e às possibilidades próprias e aos das pessoas com quem compartilha a sua realização.

A reflexão sobre a ação é ainda mais avançada que a fruição, pois requer do estudante um senso de criticidade sobre a prática corporal, relacionando além dos fatores internos, fatores externos àquela prática. Voltando ao exemplo do pai ou mãe que leva seu filho ao estádio para assistir a um jogo de futebol, a reflexão sobre a ação entra em pauta quando o estudante questiona por exemplo a formação escolhida por uma equipe, os motivos que fizeram um jogador cometer uma falta em determinado momento do jogo, uma jogada ensaiada e outras mais. Refletir sobre os porquês, sobre as ações realizadas. Na escola, na aula de Educação Física, essa reflexão pode ser percebida, ou induzida, nas rodas de conversa sobre a aula, ou até mesmo durante uma ação, o professor parar o que está acontecendo e debater sobre aquilo, questionar a opinião de cada um de modo que possam eles mesmos verbalizar sobre determinadas ações, possibilitando e contribuindo para o desenvolvimento dessa dimensão. Refletir sobre a ação é um diferencial na formação de indivíduos críticos para atuarem na sociedade.

Farias et. Al. (2023) argumentam que a Reflexão sobre a ação possibilita criar “curvas” na trilha de saberes das práticas corporais. Neste sentido, seria uma oportunidade para instigar os alunos a refletirem sobre questões que emergem das experimentações e necessitam de uma análise mais rebuscada, seguindo à prática de agir, refletir, como um ato inerente da aula de Educação Física.

5. Construção de valores, segundo Brasil (2017), vincula-se aos conhecimentos originados em discussões e vivências no contexto da tematização das práticas corporais, que possibilitam a aprendizagem de valores e normas voltadas ao exercício da cidadania em prol de uma sociedade democrática. A produção e partilha de atitudes, normas e valores (positivos e negativos) são inerentes a qualquer processo de socialização. No entanto, essa dimensão está diretamente associada ao ato intencional de ensino e de aprendizagem e, portanto, demanda intervenção pedagógica orientada para tal fim. Por esse motivo, a BNCC se concentra mais especificamente na construção de valores relativos ao respeito às diferenças e no combate aos preconceitos de qualquer natureza. Ainda assim, não se pretende propor o tratamento apenas desses valores, ou fazê-lo só em determinadas etapas do componente, mas assegurar a superação de estereótipos e preconceitos expressos nas práticas corporais.

A construção de valores, como já explicada na BNCC, se concentra na construção de valores relativos ao respeito às diferenças e no combate aos preconceitos de qualquer natureza. Durante as aulas de Educação Física ainda percebemos, desencadeados ainda pelo exemplo de uma sociedade “mal-educada”, atos de desrespeito e preconceitos, e cabe ao professor orientar isso aos alunos, tentando bloquear ou impedir que isso ocorra em suas aulas e orientando para que também não ocorra na sociedade. Infelizmente é algo que ocorre cotidianamente. Ouvimos um linguajar impróprio, xingamentos e ofensas e até agressões físicas, ocorridas quando num contato físico numa brincadeira ou jogo, ou ao não saber ganhar ou perder, quando um colega tira sarro do outro. Saber mediar essas situações não é tão fácil, mas é necessário. E cabe ao professor diagnosticar isso durante as aulas e orientar para que haja a mudança de comportamento. Avaliar a construção de valores é primordial para a formação de cidadãos para viver em sociedade.

Farias et. Al. (2023) percebem que essa é uma das dimensões de conhecimento engajada com uma sociedade que valoriza a justiça social por meio das aulas de Educação Física. Na própria definição, surgem terminologias como democracia e cidadania. Por essa razão, as aulas de Educação Física podem ser uma oportunidade para melhor compreender o “eu” no mundo em uma sociedade. E se perceber no mundo não é algo fácil do ponto de vista dos valores humanos, pois nem

sempre adotamos atitudes e posturas sensatas nas demandas da vida. Por isso, observamos de forma satisfatória a ideia de uma Construção de valores, por admitir o inacabamento e a vulnerabilidade humana.

Darido e colaboradores (2018 citados por Farias et.al. 2023) destacam que essa dimensão oportuniza a aprendizagem dos valores com ênfase na formação de um cidadão crítico. Reforçam ainda que a Construção de valores deverá proporcionar um trabalho planejado com valores e não de forma esporádica com ações pontuais.

6. Análise, em Brasil (2017), está associada aos conceitos necessários para entender as características e o funcionamento das práticas corporais (saber sobre). Essa dimensão reúne conhecimentos como a classificação dos esportes, os sistemas táticos de uma modalidade, o efeito de determinado exercício físico no desenvolvimento de uma capacidade física, entre outros.

A Análise “refere-se aos conceitos necessários para entender as características e funcionamento das práticas corporais (saber sobre) ” (BRASIL, 2018, p. 178). A análise é uma dimensão do conhecimento ainda mais avançada que as anteriores. Como podemos perceber, as dimensões do conhecimento seguem uma sequência evolutiva de conhecimento, da mais simples para a mais complexa, desencadeando com isso uma formação completa do estudante em relação ao conteúdo estudado. A análise pode ser percebida em diferentes níveis de aprendizagem, visto que as unidades temáticas da Educação Física são praticamente as mesmas desde o 1º ano do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio, logo, essa análise em cada unidade temática será construída ao longo dos anos de estudo. Porém, em cada ano é possível construir essa análise dentro do que é possível de ser ensinado e de ser aprendido pelo estudante. Por exemplo, no futebol. O estudante irá experimentar, vivenciar, fruir, desfrutar, refletir, construir valores para depois analisar. Depois de tudo isso ele deverá ser capaz de analisar a classificação dos esportes, os motivos dessa classificação, o funcionamento dos sistemas táticos. A análise é outra importante dimensão de conhecimento na formação do cidadão.

7. Compreensão, segundo Brasil (2017), está também associada ao conhecimento conceitual, mas, diferentemente da dimensão anterior, refere-se

ao esclarecimento do processo de inserção das práticas corporais no contexto sociocultural, reunindo saberes que possibilitam compreender o lugar das práticas corporais no mundo. Em linhas gerais, essa dimensão está relacionada a temas que permitem aos estudantes interpretar as manifestações da cultura corporal de movimento em relação às dimensões éticas e estéticas, à época e à sociedade que as gerou e as modificou, às razões da sua produção e transformação e à vinculação local, nacional e global. Por exemplo, pelo estudo das condições que permitem o surgimento de uma determinada prática corporal em uma dada região e época ou os motivos pelos quais os esportes praticados por homens têm uma visibilidade e um tratamento midiático diferente dos esportes praticados por mulheres.

A Compreensão, está relacionada “ao esclarecimento do processo de inserção das práticas corporais no contexto sociocultural, reunindo saberes que possibilitam compreender o lugar das práticas corporais no mundo” (BRASIL, 2018, p. 178).

Como é visto, a compreensão aparece logo após a análise, pois é por meio da análise das práticas corporais que o estudante irá compreendê-la de fato. Compreender aqui significa entender, significa aprender, aprender sobre as práticas corporais, sua história, sua cultura. Essa compreensão pode ser avaliada analisando o conhecimento geral do estudante em cada unidade temática, em cada conteúdo, por meio de uma conversa, um feedback, uma explicação, uma explanação sobre determinada prática. A compreensão é construída a partir de cada passo pedagógico, de cada passo em direção as dimensões do conhecimento. Se cada uma das dimensões anteriores for executada e avaliada, a compreensão irá ocorrer de forma natural.

Darido e colaboradores (2018 citados por Farias et. Al. 2023) afirmam que as dimensões Análise e Compreensão estão relacionadas aos saberes conceituais, porém a primeira está diretamente ligada às características intrínsecas, isto é, à lógica interna, já a segunda contempla a lógica externa, ou seja, à interpretação dessas práticas no contexto sociocultural.

8. Protagonismo comunitário, ainda em Brasil (2017), refere-se às atitudes/ações e conhecimentos necessários para os estudantes participarem de forma

confiante e autoral em decisões e ações orientadas a democratizar o acesso das pessoas às práticas corporais, tomando como referência valores favoráveis à convivência social. Contempla a reflexão sobre as possibilidades que eles e a comunidade têm (ou não) de acessar uma determinada prática no lugar em que moram, os recursos disponíveis (públicos e privados) para tal, os agentes envolvidos nessa configuração, entre outros, bem como as iniciativas que se dirigem para ambientes além da sala de aula, orientadas a interferir no contexto em busca da materialização dos direitos sociais vinculados a esse universo.

O protagonismo comunitário já é uma dimensão do conhecimento bastante avançada. Podemos entender que é a real formação do cidadão, quando o indivíduo atua como membro da sociedade, podendo disseminar seus conhecimentos adquiridos na escola. O protagonismo comunitário então é o objetivo final do processo educacional, logo, entende-se que se todas as dimensões do conhecimento anterior forem executadas de forma objetiva, é possível que o protagonismo será desenvolvido. Um método avaliativo possível para o protagonismo comunitário é perceber se o estudante está preparado para desenvolver suas ações como cidadão. Isso é possível por meio da avaliação geral sobre as dimensões do conhecimento já desenvolvidas e também por meio da disposição do estudante em desenvolver tais aspectos em sua comunidade. Pode ser oferecido ao estudante a possibilidade de pensar em maneiras de fazer isso em sua comunidade, por meio da escrita de redação, projetos ou até mesmo por meio de uma explanação.

Para Farias et. al. (2023) essa dimensão pode favorecer o protagonismo dos estudantes em ações na sua comunidade local, proporcionando assim a formação de um estudante crítico, autônomo e reflexivo. Cabe salientar que o componente curricular Educação Física sempre foi alvo de questionamentos sobre o real papel dessa disciplina na escola. Acredita-se que essa situação pode ser minimizada com ações integrativas entre a escola e a comunidade local.

Além das dimensões de conhecimento e das habilidades, a BNCC sugere também que sejam desenvolvidas as competências específicas para cada disciplina. As competências sugeridas pela BNCC para a disciplina de Educação Física são:

1. Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual.

2. Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo.
3. Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais.
4. Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas.
5. Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes.
6. Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam.
7. Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos.
8. Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde.
9. Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário.
10. Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.

As competências se assemelham muito às dimensões do conhecimento, e devem ser desenvolvidas ao longo das etapas da educação. Tanto as competências quanto as habilidades devem ser consideradas no momento de planejamento das aulas pelo professor, e logo, devem ser consideradas também na avaliação.

Importante destacar que esse estudo pretende delimitar sobre a avaliação no primeiro ciclo do ensino fundamental, logo, nos anos iniciais. A progressão das dimensões do conhecimento deve ocorrer tanto dentro do ciclo quanto ao longo dos anos escolares, visto que, tais dimensões só serão desenvolvidas por completo ao final de todas as fases da educação básica. A seguir, faremos uma narrativa sobre a avaliação no atual cenário que se apresenta a BNCC nos anos iniciais do ensino

fundamental, considerando a prática pedagógica dos professores de Educação Física, as competências e as habilidades sugeridas pelo documento curricular que norteia a educação básica.

4 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Como vimos no capítulo anterior, a BNCC sugere competências e habilidades para serem desenvolvidas ao longo de cada etapa do ensino fundamental. Essas competências e habilidades devem ser consideradas no desenvolvimento das aulas de Educação Física, assim como na prática pedagógica da avaliação.

Vejamos um exemplo de como isso pode acontecer.

No primeiro bimestre do ano letivo, o professor de Educação Física planejou ministrar a unidade temática de jogos e brincadeiras, num total de 20 aulas, sendo 2 aulas por semana, em uma turma de 1º ano do ensino fundamental de anos iniciais. Como objetos de conhecimento, a BNCC sugere brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional.

Além da unidade temática, dimensões do conhecimento e objetos de conhecimento, a BNCC estabelece ainda as habilidades para serem desenvolvidas em cada unidade temática. Vejamos as habilidades para o 1º ano do ensino fundamental na unidade temática de jogos e brincadeiras:

- (EF12EF01). Experimentar, fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais de desempenho dos colegas.

A própria habilidade já estabelece as dimensões do conhecimento que devem ser observadas pelo professor. Então, nessa habilidade o professor deve planejar atividades que possibilitem aos estudantes experimentar, fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos. Como deve ser então a avaliação nesse sentido? Por meio da observação o professor pode verificar a atuação dos estudantes diante dessa experimentação, e fazer questionamentos ao mesmo, buscando o feedback. O que acham dessa brincadeira? Já haviam brincado dessa brincadeira alguma outra vez? Gostaram? De que outra maneira podemos brincar? Temos um colega com deficiência física, como podemos incluí-lo nessa brincadeira? Como adaptar essa brincadeira para a participação de todos? Esses questionamentos contribuem para que o professor compreenda se houve aprendizado dentro daquilo que foi proposto, o que os autores defendem como feedback. Dessa forma, a avaliação formativa

acontece. Os estudantes pensam, criam, recriam, estabelecem mudanças, se tornando cidadãos ativos e críticos perante as necessidades sociais.

- (EF12EF02). Explicar, por meio de múltiplas linguagens (corporal, visual, oral e escrita), as brincadeiras e os jogos populares do contexto comunitário e regional, reconhecendo e valorizando a importância desses jogos e brincadeiras para suas culturas de origem.

Para que haja aprendizado, é necessário ir além do somente praticar, vivenciar ou experimentar, mas é necessário também que os estudantes saibam explicar de diferentes formas aquilo que aprendeu. Algumas alternativas para avaliar os estudantes dentro dessa habilidade é solicitar que os mesmos expliquem aos colegas as brincadeiras que conhecem, ou mesmo as que aprendeu com os colegas nas aulas, pode ser solicitado que representem por meio de desenho, ou que interpretem uma figura e relacionem com determinados jogos e brincadeiras. Ou seja, explicando de diferentes maneiras as brincadeiras e os jogos populares, o professor poderá avaliar se houve aprendizado dentro desse contexto, e caso não tenha havido o aprendizado esperado, o professor deverá contemplar esse conhecimento, reafirmando o que já foi ensinado, ou ensinando de uma forma diferente, contribuindo para a compreensão do ensino pelo estudante. É isso que defende a avaliação formativa, que o ensino e o aprendizado aconteçam em sua totalidade. Não é uma simples prova que vai dizer se o estudante aprendeu ou não aprendeu, de modo que aquele que aprendeu fica com uma nota maior do que aquele que aprendeu menos. A avaliação tem como premissa perceber se houve o aprendizado, e caso não, que haja uma mudança na prática pedagógica para que haja o aprendizado. É esse o objetivo da escola, da disciplina e dos professores.

Voltando ao exemplo, seguimos então para outra habilidade sugerida pelo documento.

- (EF12EF03). Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios de brincadeiras e jogos populares do contexto comunitário e regional, com base no reconhecimento das características dessas práticas.

Nessa outra habilidade, cabe ao professor estabelecer maneiras para que os estudantes possam planejar e utilizar estratégias para resolver desafios. O professor pode propor um problema e solicitar aos estudantes que resolvam esse problema, possibilitando a eles autonomia, criticidade, desenvolvimento intelectual. Percebemos com isso que o professor deixa de ser um mero transmissor de conhecimento, e passa a ser um mediador do processo de ensino-aprendizagem.

- (EF12EF04). Colaborar na proposição e na produção de alternativas para a prática, em outros momentos e espaços, de brincadeiras e jogos e demais práticas corporais tematizadas na escola, produzindo textos (orais, escritos, audiovisuais) para divulgá-las na escola e na comunidade.

Essa habilidade desenvolve autonomia do estudante no desenvolvimento de iniciativas voltadas a sua comunidade e a comunidade escolar. É uma alternativa também para o professor avaliar o desenvolvimento dos estudantes no tema estudado durante o período, e com isso, perceber o que foi ensinado e aprendido pelos estudantes.

Conforme Da Silva e Mont'Alverne (2021), quando o professor conhece a importância dessas dimensões de conhecimento para o desenvolvimento dos alunos em suas aulas, o processo de ensino e aprendizagem de cada sujeito é garantido. Assim, a disciplina de Educação Física vai apresentando a sua relevância dentro do âmbito escolar, e sobretudo, para construção de uma sociedade mais justa, na qual os seres humanos sejam responsáveis pelas suas ações e atitudes como agente transformador para um mundo melhor.

Percebemos até aqui que as habilidades sugeridas pela BNCC apresentam consigo também possibilidades de avaliação, logo, cabe ao professor se adequar a cada uma delas, e com isso, fazer de sua prática um momento de ensino, aprendizado e avaliação de forma simultânea.

Ressalta-se também que, além das habilidades, o professor deve considerar as competências da área para serem avaliadas, logo, como avaliar essas competências nas aulas de Educação física?

Acreditamos que a melhor solução para isso seja perceber quais competências já aparecem dentro das habilidades. Nesse primeiro exemplo podemos perceber que as competências 2, 8 e 10 já estão implícitas nas habilidades de experimentar, usufruir

e planejar, logo, ao avaliar essas habilidades estarão sendo avaliadas também tais competências. As demais competências, como compreender a origem da cultura corporal de movimento, refletir criticamente, interpretar e recriar valores são competências que serão avaliadas ao longo do ano letivo, pois essas competências são gerais da disciplina para todo o período escolar, ou seja, ao final do 3º ano do ensino médio o estudante deverá concluir tendo essas competências atreladas ao seu conhecimento sobre Educação Física. Muitas delas poderão ser compreendidas ao longo de cada ano escolar, porém, como defende Soares et al (1992), ao falar sobre o ensino em espiral, em cada etapa do ensino escolar o estudante estará aprimorando seu conhecimento sobre um conteúdo ou tema que ele já tenha estudado, e assim, ao longo dessas etapas estará complementando seu aprendizado sobre cada conteúdo ou tema. Cabe ao professor perceber o que é possível de ser aprendido em cada ano escolar considerando as competências da disciplina.

Imaginemos então que o professor concluiu suas aulas no primeiro bimestre, atingiu seus objetivos de ensino e aprendizado para com os estudantes, e agora partirá então para a segunda unidade temática da disciplina. Nessa segunda etapa, o documento sugere a unidade temática de ginástica.

Esses mesmos estudantes do 1º ano do ensino fundamental irão estudar agora sobre a ginástica. Vejamos a seguir:

Para a unidade temática de ginástica, no primeiro ano do ensino fundamental, a BNCC apresenta 4 habilidades:

- (EF12EF07). Experimentar, fruir e identificar diferentes elementos básicos da ginástica (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais) e da ginástica geral, de forma individual e em pequenos grupos, adotando procedimentos de segurança.

Em comparação a primeira unidade temática, que foi jogos e brincadeiras, percebemos que algumas habilidades também aparecem na unidade de ginástica, como experimentar por exemplo. Com isso, cabe ao professor organizar aulas que possibilitem aos estudantes experimentar, fruir e identificar elementos da ginástica, como equilíbrios, saltos, giros e rotações. Nesse contexto, o professor poderá planejar de início que os estudantes assistam vídeos de ginástica, apresentando e solicitando aos estudantes que identifiquem os movimentos, de forma diagnóstica para a

sequência das suas aulas, avaliando o que os alunos já conhecem sobre os movimentos da ginástica. Pode também apresentar figuras e solicitar que escrevam o nome dos movimentos que conhecem, e aqueles que não conhecem, pode solicitar que os estudantes perguntem aos colegas, e que executem tais movimentos de forma prática. Fazendo isso, o professor estará contribuindo para que essa habilidade seja desenvolvida e aprendida pelos mesmos.

- (EF12EF08). Planejar e utilizar estratégias para a execução de diferentes elementos básicos da ginástica e da ginástica geral.

Nessa habilidade, o professor deverá planejar uma aula para que os estudantes possam planejar estratégias para a execução de diferentes elementos da ginástica. Com isso, haverá um desenvolvimento no aprendizado dos estudantes, pois estarão pensando em estratégias lógicas para o desenvolvimento de movimentos, principalmente daqueles que possuem mais dificuldades em realizar na prática. Poderá ser solicitado que troquem ideias entre eles, avaliem as diferentes formas de aprender um movimento, contribuam uns com os outros para o desenvolvimento dos movimentos da ginástica. Com tudo isso, o professor estará avaliando o aprendizado dos estudantes. Ao final de cada aula poderá questionar os estudantes sobre o que aprendeu naquela aula. Quais movimentos não consegui realizar e agora conseguem? Como aprendeu a realizar o movimento? Quantas maneiras diferentes são possíveis para realizar o movimento? E novamente o feedback aparece como sendo um precursor da prática pedagógica do professor.

- (EF12EF09). Participar da ginástica geral, identificando as potencialidades e os limites do corpo, e respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal.

Para essa habilidade, participar da ginástica geral pode ser interpretado de diferentes formas, como a participação prática, por meio da vivência e experimentação, ou até mesmo por meio da participação assistida, onde o estudante visualiza os demais colegas realizando a atividade. Cabe ao professor então, organizar aulas que contribuem para que os estudantes possam identificar as potencialidades e os limites do corpo, seja o seu ou até mesmo dos seus colegas, e

com isso aprendam a respeitar as diferenças individuais e de desempenho corporal de cada um. Aulas como essa podem contribuir para que os estudantes compreendam e identifiquem as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes, sendo esta uma das competências da disciplina.

Podemos perceber com isso que as habilidades e as competências caminham juntas, pois uma complementa a outra no sentido formativo dos objetivos da disciplina. O professor, como articulador de sua prática pedagógica, deve ser capaz de perceber quando e onde utilizar as competências da disciplina de modo a contribuir para a formação do estudante em cada uma das habilidades sugeridas pelo documento, e com isso, avaliar, reavaliar e ensinar as unidades temáticas.

- (EF12EF10). Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita e audiovisual) as características dos elementos básicos da ginástica e da ginástica geral, identificando a presença desses elementos em distintas práticas corporais.

Já nessa habilidade, os estudantes estarão novamente, dessa vez com a ginástica, mostrando aquilo que foi aprendido por meio da descrição em diferentes linguagens. Nessas etapas, o professor tem a oportunidade de reavaliar o conteúdo ensinado, e concluir se houve ou não o aprendizado objetivado, e assim, replanejar sua prática pedagógica, se necessário for.

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, restariam como unidades temáticas para o 1º ano do ensino fundamental os esportes e as danças, cada uma com suas particularidades em relação as habilidades sugeridas pelo documento curricular.

A BNCC sugere as mesmas habilidades para serem desenvolvidas nas fases de ensino de 1º e 2º anos assim como de 3º a 5º anos. Ressalta-se que as habilidades sugeridas pela BNCC são apenas norteadoras, a saber que cada rede de ensino pode desenvolver seu próprio currículo tendo como base o documento curricular nacional, e com isso, acrescentar novas habilidades a cada uma das fases de ensino. Como exemplo, podemos citar o DC-GO (Documento Curricular da rede Estadual de Goiás), o qual serve de base também para alguns municípios que não possuem currículo próprio, como é o caso da Rede Municipal de Ensino de Santa Helena de Goiás, cidade a qual realizo minhas atividades profissionais.

Dando sequência, nas fases de 3º ao 5º ano, essas mesmas unidades temáticas serão desenvolvidas novamente com os mesmos estudantes, porém, com outras habilidades. Vejamos:

- (EF35EF01). Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico cultural.

Comparando essa habilidade na unidade temática de jogos e brincadeiras com as habilidades da fase de 1º e 2º, notamos que as dimensões de conhecimento se apresentam as mesmas, sendo experimentar e fruir, porém, o conteúdo a ser ministrado é mais amplo, enquanto na fase de 1º e 2º anos trata-se de jogos e brincadeiras da cultura popular, na fase de 3º a 5º anos trata-se de jogos e brincadeiras do Brasil e do mundo, de matriz africana e indígena. Nessa fase os estudantes já conheceram os jogos e brincadeiras da nossa cultura, e agora irão ampliar seu conhecimento com jogos e brincadeiras que são realizadas em outras partes da terra, irão conhecer também jogos e brincadeiras da cultura indígena e africana, porém, seguindo a mesma dinâmica pedagógica, por meio da experimentação e da fruição dessas atividades. Com isso, o professor irá diagnosticar o conhecimento dos estudantes acerca do tema, por meio de conversas, questionamentos, sugerir sugestões de atividades que conheçam, e caso não, o próprio professor irá apresentar essas atividades aos estudantes, explicar a história por trás de cada uma delas, desenvolvendo nos estudantes o conhecimento sobre o tema. O feedback em rodas de conversa se torna então a principal ferramenta de avaliação do professor, mas não a única.

- (EF35EF02). Planejar e utilizar estratégias para possibilitar a participação segura de todos os alunos em brincadeiras e jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana.

Essa habilidade também se assemelha a habilidade citada na fase de 1º e 2º ano, alterando também o conteúdo ao qual se direciona. Enquanto nas turmas de 1º e 2º sugere-se jogos e brincadeiras populares e regionais, nas turmas de 3º a 5º sugere-se além dessas, jogos e brincadeiras de matriz indígena e africanas. Da

mesma forma, cabe ao professor mediar sua prática para que os estudantes sejam capazes de planejar e utilizar estratégias que possibilite a participação de todos nessas atividades. Esse desenvolvimento da autonomia dos estudantes pode ser avaliado no decorrer da aula, mediante observação da participação ativa desses estudantes, por meio do debate e discussões da solução de problemas entre os grupos e a turma, por meio de uma roda de conversa, questionamentos, e claro, o feedback apresentado pelos estudantes.

- (EF35EF03). Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), as brincadeiras e os jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana, explicando suas características e a importância desse patrimônio histórico cultural na preservação das diferentes culturas.

Essa outra habilidade direcionada para turmas de 3º a 5º conforme o documento curricular nacional, também se emparelha a uma habilidade sugerida para turmas de 1º e 2º ano, enquanto na fase dos primeiros anos escolares presa pela explicação por meio de múltiplas linguagens, nas fases de 3º ano em diante sugere-se a descrição também por meio de múltiplas linguagens, ressaltando a necessidade da explicação das características e a importância desse patrimônio histórico cultural. Ao ressaltar essa necessidade, voltamos novamente as competências da disciplina, onde uma delas é exatamente “compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual”, e também “reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos”. Ambas se localizam como sendo competências básicas da disciplina, que não se apresentam de forma clara nas habilidades propostas para a disciplina, mas que devem ser desenvolvidas com os estudantes, logo, confirmando a necessidade de realizar um planejamento prezando por essas competências em paralelo as habilidades discriminadas em cada unidade temática, prezando pela formação do estudante de forma ampla e contextualizada. Cabe ao professor também avaliar o conhecimento do estudante, considerando tanto as habilidades propostas quanto as competências da disciplina.

Aqui, o professor pode questionar os estudantes por meio de atividades escritas, de modo que possam responder no caderno se compreendem a origem dos

jogos e brincadeiras de matriz indígena e africana, se reconhecem essas práticas corporais como elementos da identidade cultural dos povos.

Parece óbvio tudo que está sendo apresentado aqui, mas, muitas vezes, os professores de Educação Física não se preocupam com a parte teórica do conhecimento que a disciplina propõe, ficando a mercê apenas da parte prática. Levam os estudantes para fora da sala de aula, aplicam os jogos e brincadeiras, mas não questionam o estudante, não explicam de onde surgiu, como surgiu cada brincadeira, não registram o conhecimento adquirido, e a disciplina passa a ser vista apenas como um momento de lazer e diversão. Considerar esses conhecimentos torna-se de grande valia não só para a reputação da disciplina, mas principalmente para os estudantes, que serão formados como devem ser como propõe o documento curricular que norteia a educação do Brasil.

- (EF35EF04). Recriar, individual e coletivamente, e experimentar, na escola e fora dela, brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e demais práticas corporais tematizadas na escola, adequando-as aos espaços públicos disponíveis.

Outra habilidade sugerida pelo documento curricular para turmas de 3º a 5º ano é recriar e experimentar esses jogos e brincadeiras do Brasil e do mundo para serem realizados na escola e fora dela. Percebemos com isso que essa habilidade contribui na formação do estudante ao ponto de o mesmo desenvolver capacidade de recriação para a sociedade. Essa habilidade vai ao encontro de outra habilidade sugerida para turmas de 1º e 2º ano, colaborar na proposição e na produção de alternativas para a prática, em outros momentos e espaços, de brincadeiras e jogos e demais práticas corporais tematizadas na escola, produzindo textos (orais, escritos, audiovisuais) para divulgá-las na escola e na comunidade. A avaliação nesse sentido ocorre de modo que o professor possa perceber a capacidade de criação dos estudantes tendo como base o conteúdo e o tema estudado. O estudante é capaz de recriar jogos e brincadeiras de forma individual e coletiva? É capaz de compreender a origem dos jogos e brincadeiras de matriz indígena e africana e de outros lugares do mundo? Consegue perceber a influência dessas culturas na cultura brasileira? São algumas questões que podem ser respondidas ao final do período em que o conteúdo foi aplicado.

Entendemos com isso que as habilidades na BNCC caminham de forma espiralada, ou seja, nos primeiros anos escolares a mesma habilidade refere-se a um conteúdo mais básico e no decorrer dos demais anos escolares esse mesmo conteúdo vai se ampliando de forma mais completa. De acordo com Ferreira (2019)

Isso se desenvolve de forma espiralada, tendo seu ponto de partida no senso comum, seguindo para a ascendência que leva à ampliação das evidências do sentido e o significado dos conteúdos e da prática social, ampliando assim o acervo do conhecimento com profundidade (FERREIRA, 2019 p. 75).

Pensando em avaliação, esse modelo de organização espiralado contribui para que o conhecimento seja ampliado em cada fase de ensino, buscando uma formação mais completa do indivíduo estudante. Porém, não podemos deixar de formar o estudante de acordo com aquilo que é possível de ser aprendido dentro da fase de ensino atual, ou seja, não é porque o estudante irá revisitar esse mesmo conteúdo, tema e habilidade futuramente que não seja necessário seu aprendizado agora. É necessário que haja um processo de aprendizagem agora, de forma mais básica, para que futuramente possa haver um avanço no tema já conhecido.

Muitas são as possibilidades de avaliação no campo da Educação Física escolar, e essas escolhas, feitas pelo professor, depende principalmente da fase de ensino em que se encontra o estudante. No primeiro ano do ensino fundamental por exemplo, aplicar uma prova escrita para avaliar o conhecimento do estudante talvez não seja a melhor opção, pois o estudante ainda não está formado para escrever totalmente. Mas nessa fase de ensino ele consegue verbalizar, explicar, desenhar, representar de diferentes formas aquilo que ele aprendeu. Logo, é importante considerar o que o estudante consegue fazer para que a avaliação aconteça da melhor forma possível.

Conforme nos aponta Darido (2012 p. 131),

a avaliação do aluno deve auxiliar o professor a perceber o que está dando certo, o que deve ser revisto para atingir os objetivos propostos. Avaliar é, então, um processo que se relaciona não só com o esforço do aluno de aprender, mas também com o do professor de mudar suas práticas, caso os alunos apresentem dificuldades de aprendizagem.

Com isso, percebemos que escolher o melhor método de avaliação é consideravelmente importante, para que assim seja possível reconhecer o que de fato foi aprendido e o que falta ser aprendido, para que essa prática pedagógica seja alterada de forma eficiente para atingir às necessidades dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos então ao final desse estudo, que teve como objetivos iniciais identificar na literatura pesquisas e reflexões sobre processos avaliativos que estão sendo utilizados na disciplina de Educação Física na escola, assim como analisar a proposta de avaliação formativa e sua presença na literatura que aborda a Educação Física escolar e por fim elaborar uma proposta avaliativa, pautada nos princípios da avaliação formativa, que atenda às necessidades da disciplina e do documento curricular nacional (BNCC).

Muitas são as conclusões que essa pesquisa nos apresenta. Apesar de ser um tema bastante discutido no cenário educacional, o tema avaliação ainda se mostra inconcluso em muitos aspectos, principalmente no que tange ao seu significado prático. As divergências conceituais refletem ainda a grande dificuldade enfrentada por muitos educadores em sua prática avaliativa. Encontramos ao longo dessa pesquisa diferentes métodos avaliativos, e por mais que cada um deles possua sua importância dentro da educação, consideramos nesse estudo os aspectos avaliativos que dizem respeito a aprendizagem dos estudantes perante aquilo que lhe é apresentado em sala de aula, baseando-se em documentos curriculares normativos que norteiam a prática pedagógica dos professores na escola. Diante disso, a avaliação do tipo formativa se apresenta como uma abordagem primordial ao trabalho pedagógico do professor, pois possui características necessárias para que os professores possam identificar a constituição do aprendizado dos estudantes, e com isso, possibilitar reorganizações ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Na disciplina de Educação Física, percebemos que ao longo dos anos a avaliação escolar passou por diferentes perspectivas, e ainda hoje não se há um consenso sobre o melhor método de se avaliar, e nem haverá, até porque, não há porque engessar o método avaliativo dos professores. Porém, podemos considerar que existem caminhos que nos levam para uma prática avaliativa mais direcionada àquilo que nos é proposto como documento orientador. Atualmente, os professores precisam se orientar pela BNCC que é o documento que aponta aquilo que deve ser ensinado aos estudantes e, por isso, deve ser um dos norteadores da prática pedagógica.

Esta pesquisa mostrou que as habilidades e as competências podem ser consideradas pelos professores no planejamento de suas aulas de forma articulada

com a avaliação. Essas habilidades e competências apresentam consigo os objetos de conhecimento que os estudantes precisam aprender e desenvolver no seu cotidiano escolar, logo, é isso que deve ser considerado na avaliação, para que possamos identificar se o aluno está preparado para passar para um outro patamar educacional, bem como, se há necessidades em adequações no planejamento por parte do professor. A avaliação é quem vai definir nossos próximos passos no campo pedagógico da disciplina.

Atualmente, muitas pesquisas nos mostram que os professores ainda se encontram dispersos perante a avaliação na Educação Física escolar, pois muitas são as dúvidas sobre o que avaliar, como avaliar ou até mesmo quando avaliar. Diante disso, concluímos que uma alternativa para contribuir com tais dificuldades foi a construção de um Produto Educacional que auxilie o professor em sua prática pedagógica avaliativa, visando atingir seu melhor aproveitamento do ensino e do aprendizado dos estudantes em cada uma das etapas que o documento curricular nos apresenta. Trata-se de uma ficha avaliativa com componentes para que os professores tenham um maior controle do aprendizado dos estudantes baseando-se nas habilidades e competências propostas pela Base Nacional Comum Curricular. Ressaltamos que o objetivo da ficha avaliativa é contribuir para que os professores avaliem os estudantes no seu processo de aprendizagem dos conteúdos, visando sempre atingir o maior potencial possível de cada um.

REFERÊNCIAS

BARREIRA, C.; Boavida, J; Araújo, N. **Avaliação formativa: Novas formas de ensinar e aprender**. Universidade de Coimbra. 2006. Disponível em: https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_40-3_4/619. Acesso em 22 set 2024.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

BRATISFICHE, S. A. Avaliação em educação física: um desafio. **Revista da Educação Física/UEM Maringá**, v. 14, n. 2, p. 21-31, 2 sem 2003.

CORDEIRO, A. M., Oliveira, G. M. de ., Rentería, J. M., & Guimarães, C. A.. (2007). Revisão sistemática: uma revisão narrativa. **Revista Do Colégio Brasileiro De Cirurgiões**, 34(6), 428–431. <https://doi.org/10.1590/S0100-69912007000600012>

DARIDO, S.C. A avaliação da educação física na escola. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 127-140, v. 16.

DA SILVA, J. M. Santos;MONT´ALVERNE, Clara Roseane da Silva Azevedo. **A base nacional comum curricular e a educação física escolar**. Entre saberes, práticas e ações: Revista eletrônica SEMEDE Palmeira dos Índios. Volume 1, número 2. 2021.

DUARTE, L.R. Avaliação em educação física escolar: em busca de aproximações a uma avaliação formativa. **Dissertação de mestrado**. Programa de Pós-graduação em educação da faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. 2018. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/21523/1/Avalia%c3%a7%c3%a3oEduca%c3%a7%c3%a3oF%c3%adsica.pdf>. Acesso em 11 de novembro de 2021.

FARIAS, A. N.; Martins, R. M.; Impolcetto, F. M. As dimensões de conhecimento na Base Nacional Comum Curricular: reflexões para a Educação Física escolar. **Revista Corpoconsciência**. Cuiabá-MT, v. 27, e16028, p. 1-17, 2023. Disponível em: https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2019/06/2018_12_keyshift_Educac%CC%A7a%CC%83o-Fi%CC%81sica-na-BNCC_v01.pdf. Acesso em 10 janeiro de 2024.

FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5495/1/Para%20uma%20teoria%20da%20avaliac%cc%a7a%cc%83o%20formativav19n2a03%283%29.pdf>. Acesso em 26 de setembro de 2024.

FERREIRA, H.S. **Abordagens da Educação Física Escolar: da teoria à prática**. 1ª edição. Fortaleza – CE. 2019.

FREIRE, J. B. **Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática da educação física**. São Paulo: Scipione, 2009.

FREITAS, L. C. de; et. Al. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Editora Vozes. Petrópolis – RJ. 2017. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/citations?user=6D237JwAAAAJ>. Acesso em 04 de março de 2025.

FREITAS, L. C. de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. São Paulo, Papirus, 11º edição, 1995

GOMES, J. A.; BORGES, Célio José. Instrumentos de avaliação utilizados pelos professores de educação física nos anos iniciais do ensino fundamental. In: **Anais do X Seminário Nacional EDUCA PPGE/UNIR**. Anais. Porto Velho(RO) UNIR, 2022. Disponível em: <https://www.event3.com.br/anais/xseminarioeduca/442062-instrumentos-de-avaliacao-utilizados-pelos-professores-de-educacao-fisica-nos-anos-iniciais-do-ensino-fundamental>. Acesso em: 10/11/2024.

HOFFMANN, J. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre, Mediação, 31ª Ed, 2002.

IMPOLCETTO, F. M.; MOREIRA, E.C. A educação física escolar na BNCC: avanços e desafios. **Corpoconsciência**, v. 27, e15228, p. 1-14, 2023.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2005a.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. 2.ed. rev. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2005.

MACEDO, T. F. O. Expectativas de aprendizagem e processos avaliativos na Educação Física para os anos iniciais do Ensino Fundamental: análise de proposições teóricas e de perspectivas de professores. **Dissertação de mestrado – Universidade Estadual Paulista. Bauru**, SP. 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/84f05447-b784-4bbc-a275-8109a5aa4eb2>. Acesso em 20 nov. 2024.

MAUAD, J.M. Avaliação em Educação Física escolar: relato de uma experiência. **Dissertação de Mestrado. Dissertação (mestrado)** - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, SP. 2003. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1593845>. Acesso em: 17 nov. 2024.

ROMÃO, J.E. **Avaliação dialógica: Desafios e perspectivas**. Editora Cortez, São Paulo, 1998. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Jose-Romao-2/publication/304038150_Avaliacao_dialogica/links/57641e1908aedbc345ecb6bf/Avaliacao-dialogica.pdf. Acesso em 08 jul 2024.

SCHUHLLI, M.S. Um novo olhar sobre avaliação em Educação Física escolar: os desafios das construções coletivas. **Secretaria de Estado da Educação do Amazonas**. 2008. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1546-6>. Acesso em 22 set 2024.

SILVA, A. H. da. A organização do trabalho pedagógico e a avaliação da aprendizagem na Educação Física no Colégio de Aplicação da UFG. **Revista Polyphonia**, Goiânia, v. 21, n. 2, 2012. DOI: 10.5216/rp.v21i2.18983. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/18983>. Acesso em: 17 nov. 2024.

SILVA, J. F. da; BANKOFF, A. D. P. Métodos de avaliação em Educação Física no ensino fundamental. **Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP**, Campinas, v. 8, n.1. 2010.