



Percepção discente sobre as práticas avaliativas nas aulas de Educação Física no ensino médio integral**Lucas Souza Silvaⁱ** 

Universidade Regional do Cariri, Iguatu, CE, Brasil

Carla Beatriz Rodrigues Gamaⁱⁱ 

Universidade Regional do Cariri, Iguatu, CE, Brasil

Nárgila Mara da Silva Bentoⁱⁱⁱ 

Universidade Regional do Cariri, Iguatu, CE, Brasil

Antonio Evanildo Cardoso de Medeiros Filho^{iv} 

Universidade Regional do Cariri, Iguatu, CE, Brasil

Resumo

O estudo teve como objetivo identificar a percepção discente acerca das práticas e instrumentos avaliativos nas aulas de Educação Física de uma Escola de Ensino Médio Integral da cidade de Iguatu-Ce. A amostra teve composição de 73 alunos, sendo 40 (54,8%) referentes ao sexo masculino e 33 (45,2%) ao sexo feminino com idade média de 16,81 ($\pm 1,20$). A coleta de dados foi por meio de um questionário e as análises no SPSS versão 20,0. Com base nos achados, é possível apontar que os estudantes participantes concordam com as variedades de metodologias avaliativas utilizadas nas aulas de Educação Física. No entanto, os alunos discordam com a utilização de alguns instrumentos avaliativos como “trabalhos orais”, “provas orais” e “provas escritas”.

Palavras-chave

Avaliação educacional. Ensino-aprendizagem. Docência.

Student perception of the evaluation practices in physical education classes at high school**Abstract**

The study aimed to identify the student's perception about the practices and evaluation instruments in the Physical Education classes of a full time high school in the city of Iguatu/CE. The sample consisted of 73 students, 40 (54.8%) males and 33 (45.2%) females, with an average age of 16.81 (+ 1.20). A questionnaire was applied for data collection, and the analyses were performed through the SPSS 20 Software. Based on the findings, it is possible to point out that the participating students agree with the varieties of assessment methodologies used in Physical Education classes. However, students disagree with the use of some evaluative tools such as "oral papers", "oral tests" and "written tests".

Keywords

Educational measurement. Teaching-learning. Teaching.

1 Introdução

A avaliação está inserida no processo educativo na qual acompanha o seguimento de ensino e aprendizagem, constatando se os objetivos propostos que foram alcançados. A mesma ainda oportuniza reconhecer informações relevantes acerca do progresso sobre o processo ensino aprendizagem, contribuindo no melhor desempenho da prática docente do professor e do conhecimento dos alunos (HORTA NETO; JUNQUEIRA; OLIVEIRA, 2016).

Para Luckesi (2002) avaliar significa coletar, analisar, sintetizar os dados, e tomar decisões levando em consideração que são diversas as dificuldades nas avaliações no contexto geral do ensino e aprendizagem. Diante disso, a avaliação desempenha um papel importante no desenvolvimento cognitivo, psicológico e social do ser humano no decorrer da sua vida escolar (TEIXEIRA; MORGADO, 2012).

Gatti (2010) relata sobre a redefinição do papel do Estado e as políticas educacionais no Brasil dos anos 1990, e aponta que, sob influência neoliberal, o destaque às avaliações se caracterizava como instrumento de controle de qualidade (esta entendida como produtividade) despontando a inserção de ideais empresariais no âmbito educacional, ou seja, tratava-se de uma avaliação de sistema.

Além disso, esses aspectos eram importantes para a “Política de Resultados” no âmbito educacional, pois fortaleciam a ação docente e de gestores, iniciativas essas que corroboravam para o ensino e desempenho escolar (SOARES; COLARES, 2020).

Tratando-se do Ensino Médio, vale destacar que este se articula os aspectos relacionados ao mundo do trabalho, ciência, direito e cultura voltados para as dimensões da vida humana (MORAIS; HENRIQUE; SILVA, 2016).

Com base no sítio eletrônico do Instituto de Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) (2012), o Sistema da Avaliação da Educação Básica (Saeb) foi aplicado pela primeira vez em 1990 com a participação de uma amostra de escolas do ensino fundamental nas turmas de 4ª e 8ª séries. A partir de então a ferramenta avaliativa seria aplicada a cada dois anos. Em 1995, as turmas de 3º ano do ensino médio e a rede privada também começaram a participar do processo de avaliação.

Em 2005, o Ministério da Educação (MEC) instituiu a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), Prova Brasil, por meio da Portaria nº 931/2005.

Conforme Santos, Ferreira e Simões (2018), outro exame de aplicação no ensino básico é o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), o qual foi criado em 1998 com o objetivo de avaliar os sistemas de ensino, porém, se tornou peça chave nos vestibulares, a partir de sua incorporação aos programas de seleção para a universidade do Governo Federal, em que o desempenho por aluno se tornou critério para preencher vagas em universidades privadas e públicas (BRASIL, 2005).

De acordo com o Artigo 24 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) nº 9394/96 (BRASIL, 1996) exalta a importância e necessidade da avaliação, dos aspectos qualitativos que devem se sobressair em relação aos quantitativos, no qual o aluno deve ser avaliado de forma integral e não apenas atribuir notas e números para representar a aprendizagens.

De tal modo, quando consultamos a história da Educação Física Escolar, percebemos que a avaliação nessa área de conhecimento tinha como objetivo avaliar o desenvolvimento motor e aperfeiçoamento do desempenho, apresentando um caráter predominantemente quantitativo (PONTES JUNIOR, 2012).

Na avaliação qualitativa é considerado não somente a nota ou o resultado de algum exame avaliativo, mas considera-se o processo de ensino-aprendizagem de forma contínua, acumulativa e sistematizada. Para que esse processo se torne eficiente e benéfico é necessário que os indivíduos envolvidos indaguem a relação do ensino-aprendizagem na qual estão contidos, identificando os conhecimentos adquiridos e as dificuldades encontradas (SAPELLI, 2016).

A avaliação precisa abranger o aluno na sua formação integral, cujo objetivo seja direcionado para que os alunos atinjam resultados máximos na organização das diversas competências a serem desenvolvidas com o passar das aulas (LUCKESI, 2002). Diante disso, é importante salientar que tal prática não ocorre de forma diferente na Educação Física escolar, uma vez que os aspectos avaliados não se limitam à cognição, mas que também abrange os aspectos motores, socioafetivos e sobretudo, ligada a uma práxis ressignificada em seu trabalho de formação docente (ABREU; SABÓIA; NOBREGA-THERRIEN, 2019).

No que compete aos aspectos cognitivos, a Educação Física escolar pouco contemplou no decorrer da sua história. No entanto, a produção científica e acadêmica vem buscando despertar reflexões para essa dimensão, onde os instrumentos mais

citados são as provas escritas teóricas, os trabalhos de pesquisa, relatórios e anotações. Já a dimensão motora foi considerada como a principal forma de avaliação e atribuição de notas na disciplina de Educação Física, na qual provas práticas, observações sistemáticas, testes físicos-motores foram os instrumentos mais utilizados para avaliação dessa dimensão em sua história. Por sua vez, na dimensão atitudinal os instrumentos mais utilizados para a avaliação foram a observação do professor, os testes sociométricos e a autoavaliação (VAGHETTI; BOTELHO, 2010).

Para Haydt (2008) o processo avaliativo se dá em três dimensões: diagnosticar, acompanhar e classificar. A autora também ressalta os três tipos de avaliação que se encontram ligados a essas dimensões: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação somativa. No que concerne à avaliação diagnóstica, podemos mencionar que a mesma possui o objetivo de diagnosticar os conhecimentos prévios dos alunos acerca de determinados conteúdos, para partir disso, adequar os programas de ensino com o objetivo de garantir que as dificuldades sejam superadas.

Dessa forma, é notória a importância de se avaliar de modo a fortalecer e ampliar os conhecimentos e as habilidades, mantendo o respeito com o tempo e o desenvolvimento individual de cada aluno, além de atribuir valores como responsabilidade e autonomia nos discentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (LUCKESI, 2011).

Diante dos expostos, o objetivo do estudo foi identificar a percepção discente acerca das práticas e instrumentos avaliativos nas aulas de Educação Física de uma Escola de Ensino Médio Integral da cidade de Iguatu-Ce.

2 Metodologia

Trata-se de uma pesquisa descritiva, quantitativa de delineado transversal (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2012). A amostra teve composição de 73 alunos de uma escola da rede Estadual de Ensino Médio em Tempo Integral, situada no município de Iguatu-CE, sendo 40 (54,8%) referentes ao sexo masculino e 33 (45,2%) ao sexo feminino com idade média de $16,81 \pm 1,20$. As coletas de dados foram realizadas no 1º (29 alunos), 2º (27 alunos) e 3º (17 alunos) ano do Ensino Médio.

Para coleta de dados foi utilizado um questionário validado por Pontes Junior (2012) de escala do tipo Likert. Os dados foram tabulados a partir do Microsoft Excel

2016 e posteriormente analisados pelo software estatístico SPSS versão 22.0, na qual foi utilizado análise estatística descritiva (frequência absoluta e relativa) e o teste de Qui-quadrado (χ^2) considerando significância menor que 0,05.

Destacamos que o Termo de Anuência foi devidamente assinado pelo diretor escolar da unidade de ensino, e que nenhum dos participantes recebeu algo em troca a sua participação na pesquisa, sendo todos voluntários e cientes que a não participação na mesma pode ser dada a qualquer momento.

3 Resultados e Discussão

A Tabela 1 apresenta o nível de concordância dos alunos acerca das práticas avaliativas utilizadas pelos professores nas aulas de Educação Física. Notoriamente, é possível apontar que a maioria dos participantes concorda com a avaliação da aprendizagem nas aulas de Educação Física, em especial, com periodicidade bimestral e com a utilização de instrumento de avaliação.

Tabela 01. Caracterização do processo de avaliação do Ensino-aprendizagem.

| Itens | Discordo Plenamente (%) | | | Concordo em Parte (%) | | | Concordo Plenamente (%) | | |
|---|-------------------------|------|------|-----------------------|------|------|-------------------------|------|------|
| | Ge | M | F | Ge | M | F | Ge | M | F |
| Avaliação | 16,4 | 22,5 | 9,1 | 24,7 | 30,0 | 18,2 | 58,9 | 47,5 | 72,7 |
| Avaliação Bimestral | 19,2 | 25,0 | 12,1 | 20,5 | 17,5 | 24,2 | 60,3 | 57,5 | 63,6 |
| Recuperação | 24,7 | 25,0 | 24,2 | 26,0 | 32,5 | 18,2 | 49,3 | 42,5 | 57,6 |
| Reprovação de ano | 50,7 | 50,0 | 51,5 | 27,4 | 30,0 | 24,2 | 21,9 | 20,0 | 24,2 |
| Práticas avaliativas utilizadas | 12,3 | 15,0 | 9,1 | 32,9 | 35,0 | 30,3 | 54,8 | 50,0 | 60,6 |
| Instrumentos de avaliação utilizados | 19,2 | 20,0 | 18,2 | 37,0 | 35,0 | 39,4 | 43,8 | 45,0 | 42,4 |

Legenda: Ge – Resultado geral; M – Masculino; F – Feminino.

Fonte: Elaboração própria.

Como podemos observar, os alunos concordam que avaliação deva existir na prática dos professores de Educação Física, mas que não deve partir de um caráter reprovativo. Desse modo, é oportuno destacar que a Educação Física enquanto disciplina obrigatória na Educação Básica, de acordo a LDB n° 94394/1996, requer a uma análise crítica sobre seu caráter (não) reprovativo.

De acordo com Gatti (2014) o processo de avaliação é caracterizado como um tipo de aplicação sistemática ou assistemática. Uma vez que as práticas avaliativas não sejam conduzidas por um professor que tenha conhecimentos mínimos ou

necessários em avaliação, a mesma poderá agregar valor de classificação, tornando assim, o processo avaliativo excludente, tendo em vista que o referido processo repercute em segregações no âmbito escolar.

Neste sentido, Luckesi (2002, p.09) define que a avaliação diagnóstica “pode ser uma saída para o modo autoritário de agir na prática educativa em avaliação”. Assim podemos considerar o diagnóstico como uma possibilidade de previsão, levando em consideração que o mesmo propicia a intervenção no futuro, firmada em informações da realidade. Nesse contexto, a avaliação formativa no processo de ensino se evidencia por ser processual, ou seja, viabiliza a relação de professor e aluno no decorrer do processo de ensino e aprendizagem, visto que a mesma facilita informações dos objetivos obtidos e os esforços precisos para alcançar o que ainda não se conquistou.

Podemos considerar aplicabilidade da avaliação formativa como forma da normalização interativa da aprendizagem dos alunos (SANTOS; SILVEIRA, 2018). Desse modo, a avaliação formativa tem o intuito de oferecer um *feedback* de acordo com a evolução do aluno, assim como apresentar as dificuldades encontradas no decorrer do processo. Diante disso, compete aos professores de Educação Física o planejamento eficiente que oportunize boas tomadas de decisões diante do método mais adequado, os materiais a serem utilizados, e as tarefas desenvolvidas pelos alunos, com a finalidade de que a aprendizagem aconteça de forma desejada e os objetivos sejam alcançados.

Para Santos (2016) a avaliação somativa desempenha um papel de uma avaliação final, que tem como finalidade atribuir valor aos currículos terminados, ou seja, avaliar de forma geral em que nível os objetivos predeterminados foram alcançados. Na escola essa avaliação é feita ao final de um conteúdo, período, semestre ou ano letivo. Tem a intenção de conceder notas, sendo estas representadas por conceitos ou por números, como também expor resultados conquistados pelos alunos no fim de cada etapa de ensino.

Autores como Aranha (2017) defendem a necessidade de aplicar a avaliação somativa no âmbito educacional, uma vez que a mesma é utilizada como meio de devolução a sociedade dos resultados almejados ao final do processo de ensino e aprendizagem. Entendendo que, o sistema avaliativo quando é pensado de forma íntegra, seus aspectos têm papéis fundamentais que se complementam.

Em relação às pesquisas de cunho avaliativo no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem nas aulas de Educação Física, nota-se um déficit em relação às produções literárias que abrangem esse contexto educacional. Neste sentido, Gurgel e Leite (2007) e Silva Neta (2018) relatam que na formação docente, os processos que direcionam as práticas e instrumentos avaliativos caracterizados a partir de uma vertente formativa (avaliação escrita) sem se quer apresentar e estabelecer critérios a serem cumpridos, proporciona frustração em relação ao processo avaliativo e de promoção aos escolares.

Na história da Educação Física como componente curricular, é possível observar métodos de seleção dos alunos com maiores desempenhos, classificação e apreço em relação aos alunos que obtinham maiores notas, punição, bem como a exclusão do público categorizado como “inapto” (PONTES JUNIOR; TROMPIERI FILHO, 2011).

A Tabela 2 expõe o nível de concordância dos escolares acerca dos instrumentos avaliativos que podem ser comumente utilizados nas aulas de Educação Física. Com base nos resultados, é possível apontar uma discordância acentuada em relação aos instrumentos avaliativos caracterizados como “trabalhos orais”, “provas orais” e “provas escritas”.

Em contrapartida, ainda de acordo com os achados na pesquisa, é notória a concordância plena/satisfação em relação às variáveis avaliativas caracterizadas como “observação da participação”, “registro de frequência”, “autoavaliação do aluno” e “autoavaliação do professor”. De modo geral, os inferir que os alunos dispõem de uma insatisfação com avaliações formais caracterizadas como quantitativas e de certa forma acusam certa concordância com o processo avaliativo realizado a partir da frequência (presença em sala/momentos práticos) e em relação à autoavaliação oriunda do próprio aluno, bem como a autoavaliação promocional provinda diretamente do professor.

Tais dados corroboram com o estudo de Antunes, Polito e Resende (2010) que ao identificar os possíveis aspectos que podem ou não interferir de forma direta nas questões avaliativas, evidenciou que os próprios discentes em relação às avaliações carecem de insatisfação em relação às provas escritas, direcionando assim, uma vertente de discussão qualitativa em relação ao processo no estabelecimento de

critérios que busquem impulsionar os alunos por meio de feedbacks mais abrangentes e norteadores do processo de ensino-aprendizagem.

Tabela 02. Caracterização dos instrumentos de avaliação utilizados para as aulas de Educação Física.

| Itens | Discordo Plenamente (%) | | | Concordo em Parte (%) | | | Concordo Plenamente (%) | | |
|--|-------------------------|------|------|-----------------------|------|------|-------------------------|------|------|
| | Ge | M | F | Ge | M | F | Ge | M | F |
| Provas Escritas | 34,2 | 32,5 | 36,4 | 37,0 | 35,0 | 39,4 | 28,8 | 32,5 | 24,2 |
| Provas orais | 46,6 | 45,0 | 48,5 | 27,4 | 35,0 | 18,2 | 26,0 | 20,0 | 33,3 |
| Trabalhos escritos* | 17,8 | 27,5 | 6,1 | 27, | 25,0 | 30,3 | 54,8 | 47,5 | 63,6 |
| Trabalhos orais | 49,3 | 50,0 | 48,5 | 26,0 | 27,5 | 24,2 | 24,7 | 22,5 | 27,3 |
| Testes de capacidade física | 20,5 | 17,5 | 24,2 | 30,1 | 25,0 | 36,4 | 49,3 | 57,5 | 39,4 |
| Análise dos movimentos dos esportes e exercícios | 17,8 | 15,0 | 21,2 | 37,0 | 35,0 | 39,4 | 45,2 | 50,0 | 39,4 |
| Observação do comportamento afetivo-social | 16,4 | 15,0 | 18,2 | 45,2 | 47,5 | 42,4 | 38,4 | 37,5 | 39,4 |
| Observação da participação | 10,0 | 9,6 | 9,1 | 24,7 | 30,0 | 18,2 | 65,8 | 60,0 | 72,7 |
| Registro da frequência | 4,1 | 5,0 | 3,0 | 21,9 | 25,0 | 18,2 | 74,0 | 70,0 | 78,8 |
| Autoavaliação do aluno | 11,0 | 17,5 | 3,0 | 30,1 | 32,5 | 27,3 | 58,9 | 50,0 | 69,7 |
| Autoavaliação do professor | 15,1 | 20,0 | 9,1 | 16,4 | 20,0 | 12,1 | 68,5 | 60,0 | 78,8 |

Legenda: Ge – Resultado geral/ M – Masculino; F – Feminino.

(*) nível de significância $p < 0,05$.

Fonte: Elaboração própria.

A prática avaliativa proporciona ao professor uma visão amplificada em relação ao desenvolvimento e avanço institucional do aluno, bem como, o processo de ensino, isto é, tudo que está envolvido de forma direta ou indireta com os parâmetros educacionais e tal medida de acompanhamento ainda permite que o professor obtenha resultados dos aspectos pedagógicos que estão sendo trabalhados em suas referidas aulas (SANTOS; MAXIMIANO, 2013).

Desse modo, considerando as vertentes avaliativas de ensino, é possível apontar que a avaliação assistemática é abordada como método avaliativo nas aulas de Educação Física com a justificativa da oferta de um desenvolvimento social e de aspectos de cidadania por meio dos *feedbacks* orais e de estímulos positivos (DARIDO; RANGEL, 2005). Entretanto, Souza Júnior (2010), Maximiano e Macedo (2011) na qual realizaram estudos qualitativos tendo como público alvo professores

de Educação Física, aponta que existe uma preocupação não só em avaliar o processo de participação em aulas e/ou desempenho motor e cognitivo, mas também no desenvolvimento de valores éticos e morais.

Em consonância, Luckesi (2011) ressalta divergências, caracterizando a avaliação em contraposição ao que se é tida como “exame avaliativo”, cujo objetivo está centralizado em seu resultado final. O autor ainda afirma que tal método reúne aspectos seletivos e segregativos, parâmetros estes que não deve existir em um processo de ensino-aprendizagem.

Diante disso, os métodos de ensino e avaliativos utilizados como forma de promoção ao aluno não atendem de forma integral à qualificação discente, uma vez que os métodos abordados pelos professores tendem a seguir uma metodologia diretiva e tradicional, na qual não contempla a necessidade e carência dos escolares no contexto educacional e social atual (BRAID; MACHADO; ARANHA, 2012)

Frente a discussão acima é notória a necessidade de o professor expandir os conhecimentos além do saber fazer, atribuindo conceitos, princípios e justificativas com base em critérios perante a prática avaliativa e ofertando *feedbacks* ao alunado em relação ao que precisa ser melhorado. Dessa forma, pode potencializar o processo de ensino-aprendizagem, conseqüentemente a evolução do educando (LUCKESI, 2011).

4 Considerações finais

Com base nos achados desse estudo, é possível apontar que os estudantes participantes concordam com as variedades de metodologias avaliativas utilizadas nas aulas de Educação Física. No entanto, os alunos discordam com a utilização de alguns instrumentos avaliativos como “trabalhos orais”, “provas orais” e “provas escritas”. Por outro lado, a maioria concorda que a avaliação na Educação Física deve ocorrer mediante observação da participação, registro de frequência, autoavaliação do aluno e autoavaliação do professor.

Tais evidências pode incidir na pouca legitimidade da Educação Física em alguns cenários educacionais, o que pode ter influência do histórico dessa área na escola, bem como por uma educação “conteudista”, em que a Educação Física é

considerada, em muitas realidades, um apoio à aprendizagem dos saberes dos demais componentes curriculares.

Diante dessa situação, são necessárias algumas intervenções na realidade escolar investigada, sendo uma delas demonstrar o real papel da Educação Física como componente curricular na Educação Básica, assim como discutir com os docentes sobre a importância de boas práticas avaliativas no processo de ensino-aprendizagem.

Pesquisas como esta pode contribuir de forma direta no processo de avaliação e de ensino-aprendizagem, haja vista que tais resultados encontrados podem proporcionar reflexões aos profissionais da área da educação em geral, uma vez que a mesma parte de um processo de investigação da aceitação das estratégias e instrumentos avaliativos que são utilizados em prol da obtenção da promoção integral do aluno e dessa forma, contribuir para um melhor quadro situacional e proporcionar diálogos abertos entre alunos e professores na intenção de aprimorar o processo de ensino-aprendizagem.

Referências

ABREU, Sara Moura Barreto; SABÓIA, Wilson Nóbrega; NOBREGA-THERRIEN, Silvia Maria. Formação docente em educação física: Perspectivas de uma racionalidade pedagógica do corpo em movimento. **Educação & Formação**, v. 4, n. 3, p. 191-206, 2 set. 2019. DOI: <https://doi.org/10.25053/redufor.v4i12.897>

ANTUNES, Marcelo Moreira; POLITO, Marcos Doerdelein; RESENDE, Helder Guerra. Aspectos interferentes na qualidade do curso de *Educação Física* na ótica do corpo discente. **Avaliação**, Campinas, v. 15, n. 2, p. 163-182, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772010000200009>.

ARANHA, Ágata. Orientação de estágios pedagógicos: avaliação formativa versus avaliação somativa. **Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física**, n. 7-8, p. 157-165, 2017. Disponível em: <https://boletim.spef.pt/spef/index.php/spef/article/view/71> Acesso em: 26 dez. 2019.

BRAID, Liana Maria Carvalho.; MACHADO, Maria Fatima Antero Souza.; ARANHA, Ágatha Cristina. Estado da arte das pesquisas sobre currículo em cursos de formação de profissionais da saúde: um levantamento a partir de artigos publicados entre 2005 e 2011. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 16, n. 42, p. 679-692, 2012. Disponível em: https://www.scielo.org/scielo.php?pid=S141432832012000300008&script=sci_abstract Acesso em: 05 dez. 2019.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> Acesso em: 09 fev. 2019.

BRASIL. **Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf> Acesso em: 26 dez. 2019.

BRASIL. **Ministério da Educação. Portaria nº 931, de 21 de março de 2005**. Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC. D.O.U., Brasília, 22 mar. 2005. P. 17. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/Portaria931_NovoSaeb.pdf Acesso em: 26 dez. 2019.

DARIDO, Suraya Cristina.; RANGEL, Irene Conceição. **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

GATTI, Bernadete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, 2010. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 26 dez. 2019.

GATTI, Bernadete. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 25, n. 57, p. 24, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.18222/eae255720142823>

GURGEL, Carmesina Ribeiro.; LEITE, Raimundo Helio. Avaliar aprendizagem: uma questão de formação docente. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 15, n. 54, p. 145–168, 2007. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362007000100009>

HORTA NETO, Joao Luiz; JUNQUEIRA, Rogério; OLIVEIRA, Adolfo. Do Saeb ao Sinaeb: prolongamentos críticos da avaliação da educação básica. **Em Aberto**, v. 29, n. 96, 2016. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.29i96.%25p>

HAYDT. Regina Celia Cazaux. **Avaliação do processo de Ensino-Aprendizagem**. 6 ed. São Paulo: ática, 2008.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Avaliação da Aprendizagem escolar: estudo e proposições**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Carlos Cipriano. Primeira constatação: a escola pratica mais exames que avaliação. In: **Avaliação da aprendizagem: componente como ato pedagógico**. Cortez: São Paulo, 2011.

MAXIMIANO, Francine Lima.; MACEDO, Lyvia Rostoldo.; Avaliação na educação física escolar: um diálogo com professores e alunos das séries finais do ensino fundamental. In: CONGRESSO ESPÍRITO-SANTENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 2011, Vitória. **Anais...** Vitória: Ufes, 2011. Disponível em: <http://proteoria.org/modules/publisher/item.php?itemid=52> Acesso em: 20 dez. 2019.

MORAIS, João Kaio Cavalcante.; HENRIQUE, Ana Lucia Sarmiento.; SILVA, Lenina Lopes Soares. A produção do conhecimento sobre o ensino médio integrado: uma análise a partir das pesquisas de doutoramento. **Educação & Formação**, v. 1, n. 1, p. 110-123, 4 jan. 2016. DOI: <https://doi.org/10.25053/edufor.v1i1.1448>

PONTES JUNIOR, José Airton Freitas. **Avaliação do ensino-aprendizagem nas aulas de Educação Física nas escolas públicas e particulares de Fortaleza-CE**. 2012. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2012. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3116> Acesso em: 26 dez. 2019.

PONTES JUNIOR, Jose Airton Freitas; TROMPIERI FILHO, Nicolino. Avaliação do ensino-aprendizagem na Educação Física escolar. **EFDesportes**, p. 1-7, 2011. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efdeportes/index.php/EFDeportes> Acesso em: 09 dez. 2019.

SANTOS, Leonor. A articulação entre a avaliação somativa e a formativa, na prática pedagógica: uma impossibilidade ou um desafio?. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 24, n. 92, p. 637-669, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000300006>

SANTOS, Cremilde Mendes.; SILVEIRA, Renata Fischer Kroeff. A contribuição do feedback no processo de avaliação formativa. **EDUCA-Revista Multidisciplinar em Educação**, v. 5, n. 11, p. 20-39, 2018. DOI: <https://doi.org/10.26568/2359-2087.2018.2776>

SANTOS, Maria. Adriana Borges; FERREIRA, Heraldo Simões; SIMÕES, Luiza Lulia Feitosa. Formação de professor e profissionalismo: Reflexões acerca da avaliação externa. **Educação & Formação**, v. 4, n. 2, p. 161-178, 1 maio. 2019. DOI: <https://doi.org/10.25053/redufor.v4i11.896>

SANTOS, Wagner; MAXIMIANO, Francine Lima. Memórias discentes em educação física na educação básica: práticas avaliativas. **Movimento**, v. 19, n. 2, p. 89-101, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1153/115326317001.pdf> Acesso em: 20 dez. 2019.

SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. **Roteiro para avaliação dos planos de ensino**. Guarapuava: mimeo, 2016.

SILVA NETA, Maria Lourdes. **O conhecimento avaliativo dos docentes dos cursos de pedagogia: catografia dos saberes, práticas e formação**, 2018. 347f. Tese (doutorado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UECE). Disponível em: http://www.uece.br/ppge/dmdocuments/TESE_MARIA%20DE%20LOURDES%20DA%20SILVA%20NETA.pdf Acesso em: 20 dez. 2019.

SOARES, Lucas Vasconcelos; COLARES, Maria Lilia Imbiriba Souza. Avaliação educacional ou política de resultados?. **Educação & Formação**, v. 5, n. 3, 27 maio 2020. DOI: <https://doi.org/10.25053/redufor.v5i15set/dez.2951>

SOUZA JÚNIOR, Marcílio. Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em Educação Física: trajetória, orientações legais e implicações pedagógicas. **Pro-Posições**, v. 15, n. 2, p. 201-217, mar. 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643821> Acesso em 26 dez. 2019.

TEIXEIRA, Andressa Peres; MORGADO, José Carlos. **Importância dos instrumentos na avaliação das aprendizagens no ensino básico**: estudo exploratório em escolas de Cabo Verde. Universidade do Minho, 2012. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/34599> Acesso em: 26 dez. 2019.

THOMAS, Jerry; NELSON, Jack; SILVERMAN, Stephen. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed. 2012.

VAGHETTI, Cesar Augusto Otero; BOTELHO, Silvia Silva Costa. Ambientes virtuais de aprendizagem na educação física: uma revisão sobre a utilização de Exergames. **Ciências & Cognição**, v. 15, n. 1, p. 64-75, 2010. Disponível em: <http://cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/292> Acesso em: 26 dez. 2019.

i **Lucas Souza Silva**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0515-9697>

Discente do curso de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física Universidade Regional do Cariri (URCA). Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação Física Escolar (NePEFE).

Contribuição de autoria: Escrita do texto e coleta de dados.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6759324370196080>

E-mail: lucassouza.edfisica@gmail.com

ii **Carlla Beatriz Rodrigues Gama**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0100-6351>

Discente do curso de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física Universidade Regional do Cariri (URCA). Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação Física Escolar (NePEFE).

Contribuição de autoria: Escrita do texto.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3372055496317083>

E-mail: carllabeatrizro@outlook.com

iii **Nárgila Mara da Silva Bento**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5941-190X>

Professora Substituta na Universidade Regional do Cariri (URCA). Mestra em Educação Física pelo Programa de Pós-graduação em Educação Física da Universidade Federal Vale do São Francisco (UNIVASF).

Contribuição de autoria: Adequações metodológicas e revisão do texto.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5515671551838484>

E-mail: nargilabento@gmail.com

iv **Antonio Evanildo Cardoso de Medeiros Filho**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4442-162X>

Professor Substituto na Universidade Regional do Cariri (URCA). Mestre e Doutorando em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE).

Contribuição de autoria: Planejamento, adequação metodológica e revisão do texto.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1610904918196146>

E-mail: evanildofilho17@gmail.com