

# Perspectivas de avaliação nas/das bibliografias na formação inicial em Educação Física

<http://dx.doi.org/10.11606/1807-5509202000040589>

Ronildo Stieg\*  
Aline de Oliveira Vieira\*/\*\*  
Matheus Lima Frossard\*  
André da Silva Mello\*  
Amarílio Ferreira Neto\*  
Wagner dos Santos\*

\*Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil.  
\*\*Prefeitura Municipal da Serra, Serra, ES, Brasil.

## Resumo

Este estudo objetiva dar visibilidade ao modo como o debate da avaliação da aprendizagem na formação inicial de professores de Educação Física, de seis Universidades Federais brasileiras, têm se articulado com a perspectiva de formação desses cursos. De caráter qualitativo e utilizando a metodologia crítico-documental<sup>1</sup>, faz uma análise das ementas das disciplinas de avaliação e das 17 bibliografias de autores da Educação Física nelas referenciadas. A textualidade das obras expressa maior preocupação com teorias da aprendizagem cognitiva e motora e sua relação com o ensino da Educação Física escolar, deixando a discussão sobre avaliação em segundo plano. A pesquisa indica que os autores das bibliografias se apropriam dos debates produzidos no campo da Educação, fazendo uma releitura das concepções avaliativas bem como dos instrumentos por elas sinalizados. Como resultado, apresenta uma variedade de registros avaliativos comuns a diferentes componentes curriculares, considerando também a especificidade da Educação Física.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores; Avaliação da aprendizagem; Possibilidades avaliativas.

## Introdução<sup>a</sup>

Nas últimas décadas, estudos do campo da Educação Física realizados em países como Estados Unidos<sup>2</sup>, Inglaterra<sup>3</sup>, Escócia<sup>4</sup>, Austrália<sup>5</sup>, Espanha<sup>6,7</sup> e Brasil<sup>8</sup>, com estudantes de cursos de Licenciaturas, sinalizam críticas às experiências avaliativas vivenciadas por eles em suas trajetórias de formação. Além disso, essas pesquisas indicam poucos avanços na discussão sobre avaliação no âmbito da formação inicial de professores, no sentido de dar visibilidade às práticas avaliativas vivenciadas nas Licenciaturas, pensadas para futura atuação profissional. Alguns autores enfatizam a necessidade de os cursos de Licenciatura formarem os professores para avaliar em sua futura atuação profissional, considerando as especificidades do componente curricular Educação Física<sup>7,9,10</sup>.

Pesquisas produzidas com alunos da formação inicial acenam para a necessidade de realização

de práticas de ensino com o tema avaliação, pois eles permitem a construção de experiências avaliativas centralizadas em intervenção na Educação Básica<sup>8,11,12</sup>. Esta também é uma questão apresentada por, estudos brasileiros que ao realizarem uma rememoração das experiências avaliativas vivenciadas pelos estudantes dos cursos de Licenciatura em Educação Física evidenciam como a formação inicial fornece poucos elementos para pensar e projetar a avaliação na atuação profissional dos alunos<sup>8,13</sup>.

No mesmo contexto brasileiro, estudos do tipo estado do conhecimento em avaliação de aprendizagem também ressaltam a importância de uma maior discussão sobre o tema avaliação nas Licenciaturas em Educação Física<sup>11,14,15</sup>.

Apesar de os estudos apresentarem avanços nas suas discussões sobre avaliação, os pesquisadores

sinalizam lacunas entre a teorização e o ensino da avaliação nos cursos de formação de professores em Educação Física, bem como percebem a ausência de pesquisas que evidenciem o modo como esses cursos compreendem e propõem práticas avaliativas<sup>10,12,16</sup>.

Assim como HAY e PENNEY<sup>7</sup>, depreendemos desse debate, que, se um programa de curso pretende, dentre seus objetivos, levar os alunos a compreenderem os diferentes aspectos que envolvem a avaliação, é necessário que a própria formação inicial de professores possibilite experiências voltadas para a aquisição dos conhecimentos teóricos e práticos que fundamentam a ação pedagógica.

Diante do exposto, objetivamos, neste estudo, analisar e problematizar as bibliografias da Educação Física indicadas nos planos de disciplina de seis Universidades Federais brasileiras, dedicando especial atenção às concepções de avaliação e sua articulação à determinada matriz teórica. Além disso, propomo-nos evidenciar como essas disciplinas provocam debates sobre práticas avaliativas na formação inicial de professores, com base nas bibliografias de diferentes autores da Educação Física. Essa ação visa mostrar a relação existente entre a textualidade dessas obras e as temáticas das disciplinas de avaliação.

## Método

Caracteriza-se como um trabalho qualitativo, que tomou como fontes as bibliografias do campo da Educação Física, referenciadas nos planos de disciplinas em seis Universidades Federais brasileiras<sup>b</sup>. Para análise dos dados, assumimos o método crítico-documental<sup>1</sup> para interrogar e interpretar esses textos em uma série cronológica e em um conjunto sincrônico. Isto é, consideramos o lugar em que as obras foram produzidas e as concepções e matrizes teóricas assumidas por seus autores, demarcadas no tempo, já que elas podem mudar em relação à continuidade da trajetória de produção acadêmica desses autores.

Nesse sentido, não nos interessou julgar, mas interrogar essas bibliografias, entendendo-as como artefatos culturalmente construídos e repletos de intencionalidade. Ao utilizá-las como fonte de pesquisa, estabelecemos uma análise que nos permitiu compreender os indícios das intencionalidades dos autores na proposição do tema avaliação<sup>1</sup>.

Esse tipo de estudo se faz necessário, pois não encontramos, na produção acadêmica e nas pesquisas do tipo estado do conhecimento, investigações que analisassem as bibliografias do campo da Educação Física referenciadas nas disciplinas de avaliação em diferentes Universidades Federais brasileiras. Essas iniciativas permitem analisar o modo como a formação inicial tem problematizado o tema avaliação em disciplinas específicas.

Assim, nossa análise partiu dos seguintes questionamentos: de quais matrizes teóricas as bibliografias da Educação Física se apropriam para pensar a avaliação educacional nesse componente curricular? Quais concepções de avaliação são assumidas nas obras? Como e quais possibilidades de materialização das práticas avaliativas são apresentadas por essas bibliografias, levando em consideração a especificidade da Educação Física escolar?

Este estudo foi estruturado em três partes: a) método em que descrevemos os procedimentos com as fontes e os critérios utilizados para compor o banco de dados; b) apresentação dos resultados da análise das bibliografias do campo da Educação Física, destacando, por meio de gráficos, quadros e tabelas, as contribuições do ensino da avaliação na formação inicial; c) discussão dos resultados e contribuições deste trabalho para o campo da Educação Física, principalmente com referência ao tema avaliação na formação inicial de professores.

Para a delimitação das instituições, foram levados em consideração os seguintes critérios: a) ser uma Universidade Federal; b) ter o curso de Licenciatura em Educação Física na modalidade presencial; c) ter em seu currículo uma disciplina obrigatória sobre avaliação educacional; d) manifestar interesse em participar do estudo. É preciso, neste caso, considerar que a avaliação educacional está organizada em três modalidades: avaliação da aprendizagem (centrada no aluno) e do ensino (centrada no professor); avaliação de sistemas, também denominada de exames standardizados, que são aqueles realizados em redes de ensino; e a avaliação institucional, desenvolvida em cada escola pelo seu coletivo.

Iniciamos o levantamento dos dados no segundo semestre do ano de 2014 com a busca no site do e-MEC de todas as Universidades Públicas Federais do Brasil. Posteriormente, visitamos os sites das 63 instituições e encontramos 43 cursos de Licenciatura em Educação

Física ofertados na modalidade presencial. Em um terceiro momento, pesquisamos os currículos dos 43 cursos para mapear aqueles que ofertam uma disciplina obrigatória com o nome avaliação escolar. Analisamos também as ementas das disciplinas selecionadas para identificar sua relação com a avaliação educacional. Dessa maneira, nove cursos de Licenciatura em Educação Física possuíam uma disciplina obrigatória sobre o tema.

Solicitamos às Universidades os planos das disciplinas com suas bibliografias, disponibilizados por oito delas.

Em seguida, essas fontes foram organizadas em um banco de dados, contemplando duas categorias de referencial teórico, uma dos autores que discutem avaliação no campo da Educação e outra dos autores da Educação Física, foco desta pesquisa.

No QUADRO 1, trazemos a relação das oito Universidades participantes da pesquisa<sup>c</sup> que atenderam aos critérios de inclusão. Também apresentamos sua distribuição por região brasileira, denominação das disciplinas, setores e departamentos aos quais estão vinculadas.

QUADRO 1 -Distribuição das Universidades por região brasileira, nome das disciplinas, setor e departamento.

Região	Universidade	Nome da disciplina	Setor	Departamento
Nordeste	Universidade Federal de Alagoas (UFAL)	Planejamento, currículo e avaliação da aprendizagem	Centro de Educação	Educação Física
	Universidade Federal do Ceará (UFC)	Currículos, programas e avaliação em Educação Física	Instituto de Educação Física e Esportes	Educação Física
	Universidade Federal do Piauí (UFPI)	Avaliação da aprendizagem	Centro de Ciências da Saúde	Métodos e Técnicas
	Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)	Avaliação em Educação Física Escolar	Coordenação de Educação Física, Desporto e Lazer	Educação Física
Sudeste	Universidade Federal Fluminense (UFF)	Avaliação em Educação Física	Instituto de Educação Física	Educação Física e Desportos
	Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)	Avaliação Escolar	Centro Desportivo	Educação
	Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)	Planejamento e Avaliação em Educação Física Escolar	Centro de Ciências Biológicas e da Saúde	Educação Física e Motricidade Humana
Centro-Oeste	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)	Avaliação em Educação Física Escolar	Centro de Ciências Humanas e Sociais	Educação Física

A disciplina de avaliação da UFPI, por ser ofertada pelo Departamento de Métodos e Técnicas do Centro de Ciências da Saúde e, da UFPO, pelo Departamento de Educação, referenciam apenas bibliografias de autores do campo da Educação. Assim, as duas instituições foram excluídas desta pesquisa.

A base de dados é composta de livros, capítulos de livros, documentos oficiais e artigos de revistas científicas, todos mencionados nos planos de disciplina que, por sua vez, foram sistematicamente analisados. Além disso, também foram estudadas as ementas das disciplinas, com o intuito de estabelecer a relação de proximidade e/ou distanciamento entre os seus objetivos e o conteúdo textual das bibliografias.

Ao estabelecer uma crítica documental às bibliografias de autores da Educação Física, bem como às ementas das disciplinas, damos visibilidade, baseados no Paradigma Indiciário<sup>d</sup>, às pistas e indícios<sup>17</sup> deixados pelas bibliografias, indicando sua procedência em relação às Universidades, examinando, aproximando e distinguindo o modo

como propõem a avaliação para o contexto da Educação Física escolar. Os procedimentos com as fontes seguiram as etapas: a) organização das 17 bibliografias em uma tabela e b) adoção do método de síntese a partir da sua leitura na íntegra.

A primeira etapa, separamos as obras por natureza (livro, capítulo de livro, documento oficial e artigo de revista). Em seguida, fizemos uma descrição geral da obra (resumo), incluindo: o contexto de sua produção (brasileira ou de outro país), a centralidade dos textos (específico da avaliação, proposta curricular ou abordagem pedagógica), nível de ensino a que a obra é destinada (Educação Básica, Ensino Superior), como cada uma concebe a avaliação, atribuindo-lhe uma denominação (concepção), e sua articulação com determinada área de conhecimento (matriz teórica).

Para identificarmos as concepções de avaliação anunciadas nas obras bem como as matrizes teóricas assumidas pelos autores para discutir o tema, recorreremos a outros documentos que nos

possibilitaram compreender as matrizes teóricas que surgiram em determinados contextos históricos demarcando um espaço e tempo de produção.

Por terem sido produzidos em dado momento histórico, esses documentos (bibliografias) estão carregados de intencionalidades. Portanto, sua interpretação só se torna possível quando reconstruímos sua historicidade por meio de uma multiplicidade de documentos.

No processo de análise, não rotulamos os autores como defensores de uma determinada matriz teórica, nem afirmamos que até o momento defendem uma ou outra concepção de avaliação, mas sim, focalizamos no conteúdo das obras. Assim, tanto no que se refere às concepções de avaliação quanto às matrizes teóricas identificadas nas bibliografias, levamos em consideração o anunciado pelas obras e não a trajetória de produção desses autores.

Com base no paradigma indiciário proposto por

GINZBURG<sup>17</sup>, compreendemos as bibliografias como fontes que fornecem importantes informações sobre os discursos presentes em disciplinas específicas que tratam de avaliação e do modo como elas perspectivam a formação de professores de Educação Física.

Desse modo, ao captarmos as pistas e indícios deixados pelas fontes, evidenciamos as ações, reações e os pensamentos de cada autor no momento em que produziram determinada obra. Ou seja, “[...] se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la”<sup>17</sup>. Por meio da análise minuciosa das fontes de pesquisa, foi possível inferir quais são as bases teóricas que fundamentaram sua produção, bem como em que medida as concepções de avaliação interferem no modo de propor práticas avaliativas para o contexto educacional. Além disso, valorizamos e reconhecemos as especificidades de cada bibliografia e o tipo de conhecimento proposto.

## Resultados

### Das bibliografias: autores, título, natureza das obras e sua respectiva distribuição por Universidade

Conforme o levantamento das bibliografias referenciadas nos planos de disciplinas dos cursos de Licenciatura em Educação Física das Universidades Federais brasileiras, constatamos em oito delas a

presença de obras da Educação e, em seis, de obras da Educação Física. Sendo assim, neste estudo, analisaremos, especificamente, as 17 bibliografias do campo da Educação Física, conforme o QUADRO 2. As 17 obras da Educação Física indicadas nos planos de disciplina, conforme o Quadro 2, dedicam-se, parcial ou integralmente, a estudar especificamente a avaliação do ensino e da aprendizagem. Isso significa

QUADRO 2 - Autores, suas bibliografias, natureza das obras e Universidades.

Autor	Título da obra	Natureza	Universidades
Ângela Pereira Teixeira Viktoria Palma <i>et al.</i> (2010)	Educação física e a organização curricular: educação infantil e ensino fundamental	Livro	UFAL
BRASIL, MEC/Secretaria de Educação Fundamental (1997)	Parâmetros curriculares nacionais: Educação física	Documento Oficial	UFF, UFMS
BRASIL, MEC/Secretaria de Educação Fundamental (1998)	Parâmetros curriculares nacionais: educação física	Documento Oficial	UFF, UFMS
BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto (1998, 2002)	Referencial curricular nacional para a educação infantil	Documento Oficial	UFF, UFMS
Carmem Elisa Henn Brandt <i>et al.</i> (2010)	Educação física escolar: questões do cotidiano	Livro	UFC
Carmem Lucia Soares <i>et al.</i> (1992, 2012)	Metodologia do ensino de educação física	Livro	UFRPE, UFC
Gabriel Humberto Muñiz Palafox, Dinah Vasconcelos Terra (1998)	Introdução à avaliação na educação física escolar	Artigo de Revista	UFRPE
Go Tani (1988)	Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista	Livro	UFSCAR
João Batista Freire (2003)	Pedagogia do futebol	Livro	UFSCAR
João Batista Freire; Alcides José Scaglia (2004)	Educação como prática corporal	Livro	UFSCAR
Jorge Olímpio Bento (2003)	Planejamento e avaliação em educação física	Livro	UFAL
José Angelo Gariglio (2010)	Proposta de ensino de educação física para uma escola profissionalizante: uma experiência no CEFET-MG	Capítulo de Livro	UFRPE
Kathleen Tritschler (2003)	Mérida e avaliação em educação física e esportes de Barrow e Mcgee	Livro	UFMS
Máris Helena da Costa Carvalho <i>et al.</i> (2000)	Avaliar com os pés no chão: reconstruindo a prática pedagógica no ensino fundamental	Livro	UFRPE
Mauro Betti, Luiz Roberto Zuliani (2002)	Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas	Artigo de Revista	UFAL
Nádia Pereira de Souza (1993)	Avaliação na educação física	Capítulo de Livro	UFF
Suraya Cristina Darido; Irene Conceição Andrade Rangiel (2005, 2008)	Educação física escolar: implicações para a prática pedagógica	Livro	UFC, UFSCAR, UFMS

que elas não são voltadas para a discussão da avaliação institucional e de sistema.

Em relação à natureza das produções, as obras, em sua maioria, correspondem à categoria livros (10), porém, desse total, apenas uma<sup>18</sup> discute exclusivamente o tema avaliação do ensino e da aprendizagem. Essa mesma obra apresenta uma característica diferenciada das demais, já que o tema avaliação foi discutido no contexto de diferentes componentes curriculares, destinando um capítulo à Educação Física.

Os demais livros (9), também analisados na íntegra, correspondem àquelas bibliografias que, além de discutirem sobre avaliação da aprendizagem em um ou dois capítulos, apresentam como temas centrais: abordagens pedagógicas<sup>19,20,21</sup>; medidas antropométricas<sup>22</sup>; orientação curricular para as diferentes etapas de ensino<sup>23</sup>; planejamento<sup>24</sup>; política, investigação e intervenção<sup>25</sup>; práticas corporais na Educação Física<sup>26,27</sup>; e prática pedagógica na Educação Física<sup>28,29</sup>.

Destacamos que a centralidade da obra de TRITSCHLER<sup>22</sup> está em apresentar uma ampla discussão sobre avaliação de medidas, mas também destina um capítulo à avaliação da aprendizagem. Ela também se caracteriza como uma obra de autoria estrangeira (norte-americana) ao lado de BENTO<sup>24</sup> (portuguesa).

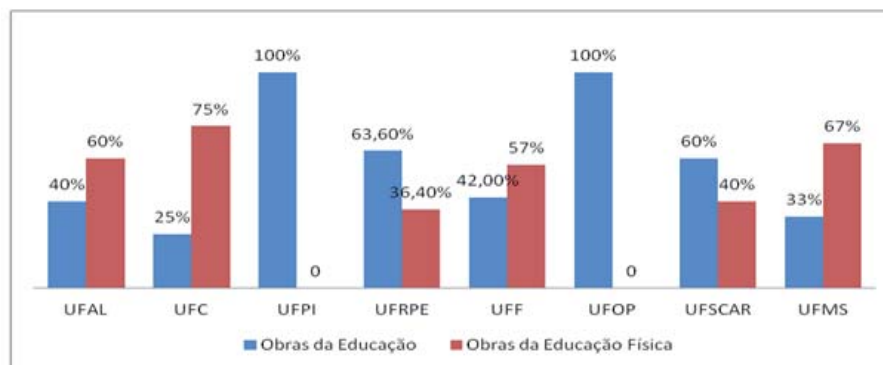
Ainda em relação à natureza das obras, temos:

três documentos, que correspondem às propostas pedagógicas instituídas oficialmente para auxiliar os professores no exercício da docência<sup>30,31,32</sup>; dois capítulos de livro<sup>33,34</sup>; e dois artigos de revista<sup>35,36-e</sup>.

A obra de SOARES et al.<sup>20,21</sup>, em suas duas edições, propõe a abordagem crítico-superadora para a Educação Física escolar. Em sua segunda edição, a obra traz depoimentos de todos os autores. Alguns deles, já influenciados por diferentes matrizes teóricas, apresentam suas impressões sobre o livro, porém não propõem alterações no seu conteúdo. Essa opção não faz avançar o debate proposto para a abordagem crítico-superadora, principalmente para pensar a avaliação na Educação Física. Compreendemos que a base que sustenta um discurso teórico influencia o modo de pensar a prática pedagógica e, nesse sentido, ao mudar de matriz teórica e manter o mesmo discurso, corre-se o risco de continuar recebendo as mesmas críticas. Dentre elas, as críticas que se referem à necessidade de se traduzir a abordagem em possibilidades de materialização das práticas avaliativas no contexto escolar da Educação Física.

No FIGURA 1, apresentamos a relação de obras que discutem a avaliação do campo da Educação e da Educação Física, identificadas nos planos de disciplina das oito Universidades Federais brasileiras.

FIGURA 1 - Distribuição das obras que discutem avaliação da Educação e da Educação Física por Universidade.



Estabelecendo uma relação entre as obras referenciadas nas oito Universidades, observamos, conforme o FIGURA 1, que o índice de bibliografias do campo da Educação apresenta maior quantitativo (58,6%) em relação à Educação Física (41,4%)<sup>f</sup>. Destacamos que, nesse caso, as bibliografias da Educação Física (16) estão mais preocupadas em

produzir uma teoria da aprendizagem para pensar esse componente curricular, do que discutir propriamente avaliação, com exceção de CARVALHO et al.<sup>18</sup>. Por outro lado, é possível inferir que as obras da Educação, em sua maioria (16), se caracterizam como teorias para a avaliação, algumas delas servindo, inclusive, de referência para pensar a avaliação na Educação Física,



conforme veremos no decorrer deste estudo.

### **Matrizes teóricas e concepções de avaliação identificadas nas bibliografias**

Apresentamos, nesta parte do estudo, uma análise das bibliografias, assumindo as pistas (ato de decifrar) como elementos essenciais que “[...] permitiram reconstruir trocas e transformações culturais”<sup>17</sup>, presentes nos conteúdos das obras. Ao mesmo tempo, na medida em que essas pistas eram decifradas, produzíamos “comparações e classificações”<sup>17</sup>. Assim, por meio do ato de decifrar pistas, foram revelados os indícios que nos permitiram unir informações e interpretações para encontrar os significados envolvendo o contexto teórico das obras.

Nossa intenção foi compreender quais matrizes teóricas<sup>s</sup> e autores do campo da Educação têm influenciado as concepções de avaliação para a Educação Física. Entendemos que a importância de abrir essa discussão sobre as matrizes reside no fato de elas, de algum modo, sinalizarem um conjunto de ideias e valores que implicam diferentes possibilidades de conceber o homem, a sociedade, o conhecimento e as práticas avaliativas. Portanto, elas nos permitem debater os processos que envolvem a avaliação na formação inicial de professores.

Identificamos, nas bibliografias, sete matrizes teóricas e dez concepções de avaliação, algumas delas compartilhadas por diferentes autores, conforme exposto no QUADRO 3. Nele apresentamos as matrizes teóricas que oferecem fundamentação às concepções de avaliação, com descrições sobre cada uma delas, e indicações de sua circularidade nas Universidades<sup>h</sup>.

Entendemos a importância de se discutir as diferentes concepções de avaliação, compreendendo-as como propostas que estão amparadas em determinadas matrizes teóricas e, portanto, concebem a avaliação dentro de certos princípios que lhes permitem atribuir uma denominação. Diante disso, assumimos, neste estudo, os conceitos de concepção de avaliação, entendendo ser o modo como determinados pesquisadores compreendem os processos avaliativos pensados para o contexto da Educação Física escolar. Além disso, essas concepções estabelecem relação com as próprias mudanças das concepções de Educação, que vêm orientando as práticas pedagógicas desde que a escola foi instituída como espaço de Educação formal<sup>17</sup>.

Para análise do QUADRO 3, indagamos: em quais matrizes teóricas as obras da Educação Física se fundamentam? Quais centram suas discussões na aprendizagem da prática corporal e abordam o tema avaliação? Quais se baseiam no debate da avaliação produzido no campo da Educação e se apropriam desses debates na Educação Física? Quais matrizes teóricas e autores da avaliação do campo da Educação norteiam essa discussão nos conteúdos das obras de Educação Física? Dentre os autores, quais compartilham da mesma matriz teórica e concebem a mesma concepção de avaliação?

Conforme o QUADRO 3, as bibliografias utilizadas nas disciplinas de avaliação de seis Universidades estão fundamentadas em sete matrizes teóricas: Behaviorista (UFSCAR, UFMS); Construtivista (UFAL, UFC, UFF, UFSCAR, UFMS); Crítica (UFC, UFRPE); Pós-Crítica (UFRPE); Ecletismo Teórico (UFC, UFF, UFSCAR, UFMS); Sociologia sistêmica (UFAL); e Humanista (UFAL)<sup>i</sup>.

A matriz teórica Behaviorista, de acordo com o QUADRO 3, foi identificada em duas Universidades (25%). Nesse caso, observamos que as bibliografias não fazem uma aproximação direta com estudiosos da avaliação, visto que a compreendem como um elemento importante no processo de aprendizagem, mas não como parte central. Isso inclui a obra de TANI<sup>19</sup> na UFSCAR que indicia a concepção de avaliação por objetivos, porém sem estabelecer um diálogo com autores da avaliação. Já TRITSCHLER<sup>22</sup>, da UFMS, em aproximação à psicologia comportamentalista de BLOOM<sup>38</sup>, propõe a concepção de avaliação formativa autêntica, que privilegia aspectos dos testes de desempenho capazes de fornecer o feedback ao professor.

Essas duas obras centram sua discussão no desenvolvimento motor e nos aspectos comportamentais que visam à padronização das atividades motoras, organizadas em etapas (taxionomias). A avaliação se materializa por meio de um processo de acompanhamento do professor sobre o aluno, com observações sistemáticas e registros em fichas avaliativas. O objetivo não é gerar uma nota, mas indicadores que possibilitem a tomada de decisões sobre as questões relacionadas com o desenvolvimento motor. Assume-se, então, um conceito de avaliação formativa fundamentado na matriz Behaviorista. Ela envolve um “[...] processo eminentemente pedagógico, muito orientado e controlado pelos professores”<sup>39</sup>, tendo o feedback uma ação central, objetivando comparar os resultados do processo avaliativo com critérios previamente definidos e externamente orientados.

QUADRO 3 - Matrizes teóricas e concepções avaliativas presentes nas bibliografias e sua distribuição nas Universidades

Matriz Teórica	Concepção de avaliação	Autores	Síntese da perspectiva	Universidades
Behaviorista	Avaliação por objetivos	Tani (1988)	A avaliação via <i>feedback</i> aumentado se baseia na observação sistemática das habilidades motoras dos alunos, fixado a cargo do professor fornecer informações específicas no sentido de <i>assistir, na detecção e correção de erro</i> .	UFSCAR
	Formativa autêntica	Tritschler (2003)	Reconhece que a avaliação e o nível mais elevado do domínio cognitivo, já que é utilizada para formar julgamentos a respeito do valor da informação disponível a partir de testes de memória, entendimento e de consciência. Ela passa a ser compreendida como <i>formativa na medida em que os alunos efetuam sua autoavaliação e dos a colegas, e sua dimensão autêntica lhes possibilita escolher o modo como querem ser avaliados</i> .	UFMS
Construtivista	Construtiva	Freire (2003)	Indica-se, como aspecto avaliativo, a observação coletiva, em que são analisados o empenho, a aplicação das habilidades, a atenção durante os jogos e o cumprimento dos acordos. A avaliação não deve servir para punir, mas para produzir um processo de autoavaliação. O papel do professor é incentivar as habilidades dos alunos para alcançar os objetivos pedagógicos. Por parte dos alunos, espera-se que eles apresentem resultados de suas habilidades em aula. Sendo assim, a prática avaliativa deve verificar se os alunos construíram, reconstruíram e reelaboraram conhecimentos; promoveram interação entre o fazer e o saber-fazer, seus efeitos, relações e coordenações; analisaram e abstrairam conhecimentos sobre o corpo, percebendo-se corpo, corpo possível e em movimento.	UFSCAR
		Freire, Scaglia (2004)		UFSCAR
		Palma, et al (2010)		UFAL
	Processual	PCN (1997)	Considera que a avaliação se configura como algo útil, para dimensionar os avanços e dificuldades dentro do processo de ensino e aprendizagem e torna-la cada vez mais produtivo. Trata-se de um movimento contínuo, levando em consideração os processos formativos vivenciados pelas crianças, como resultado de um trabalho intencional do professor. Deverá constituir-se em instrumento para a reorganização de objetivos, conteúdos, procedimentos, atividade e forma de acompanhar e conhecer cada criança e grupo para <i>redirecionar o ensino</i> .	UFF, UFMS
RCNEI (1998, 2002)			UFF, UFMS	
	Mediadora	Brandt et al (2010)	A avaliação precisa acompanhar as transformações que estão se processando nos paradigmas educacionais emergentes. Precisa ser entendida como um processo educativo de construção coletiva e que tem por finalidade a promoção de aprendizagens, de espaços e de instrumentos que possibilitem a participação dos sujeitos envolvidos. A avaliação está fundamentada em objetivos de construção de um aluno que seja capaz e autônomo, exercitando inclusive a valorização do papel do professor. A prática avaliativa, deve ser vista como uma ação colaborativa entre professores e alunos, e de ambos com seus pares.	UFC
Crítica	Emancipatória	Carvalho et al. (2000)	Implica conhecer a realidade, traçar planos de ação e ampliar referências reflexivas críticas sobre a formação humana. Além disso, deve possibilitar uma reorientação, reconstrução e aperfeiçoamento tanto do projeto como da própria prática pedagógica, bem como permitir que professor e aluno exerçam o papel de construção da aula, tendo em vista o ensino e a aprendizagem. Ao aluno cabe a participação tanto do processo de formação como da avaliação.	UFRPE
		Gariglio (2001)	Constitui-se de práticas dialogadas entre professores e alunos, nas quais a avaliação propicie tensão e encontros entre a racionalidade sensível e a racionalidade cognitiva, como forma de ampliar a ação humana no mundo. O professor deve construir alternativas avaliativas que deem conta dos processos educativos voltados para a corporeidade, a sensibilidade, a sociabilidade, a linguagem e a capacidade comunicativa. Orientada pelo pensamento dialético, leve em consideração o contexto sociocultural do aluno, permitindo sua participação no processo de definição dos critérios e rumos da avaliação.	UFRPE
	Participativa	Soares et al (1992, 2012)		UFRPE, UFC
Eclético Teórico (Construtivista e Crítica)	Diagnóstico-Processual	PCN (1998)	Envolve a integração dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, podendo ter momentos formalizados que enfatizam uma ou outra categoria. É aconselhável que o aluno participe desse processo, praticando a solidariedade e a inclusão; a autoavaliação como uma ação reflexiva; e a organização da avaliação, dando subsídios para o professor avaliar seu próprio trabalho e planejar sua continuidade. Compreende-se que a prática avaliativa envolve um processo contínuo de diagnóstico, a partir de uma ação reflexiva pelo aluno na tomada de consciência e de toda a equipe pedagógica para reconhecer e localizar prioridades educacionais.	UFF, UFMS
		Darido, Raigal (2005, 2008)		UFC, UFSCAR, UFMS
	Pós-crítica	Palafios, Terra (1998)		UFRPE
Sociologia Sintética	Contínua	Betti, Ziliani (2002)	Recomenda que haja uma melhoria de qualidade dos procedimentos avaliativos. Isso inclui a avaliação nas dimensões cognitiva, afetiva ou emocional, social e motora, numa ação contínua. Cabe ao professor fazer uma explicitação e diferenciação dos aspectos a serem considerados para a atribuição de conceitos aos alunos e também dos que serão úteis para a autoavaliação do professor e do próprio ensino.	UFAL
Humanista	Produto e Processo	Bento (2003)	Essas duas posições extremas corporizam a dicotomia aos chamados "currículo fechado" (orientação exclusiva pelo produto) e "currículo aberto" (orientação exclusiva pelo processo ou aluno). A análise dessas concepções se liga à Educação Física, servindo, assim, de referência para a determinação dos critérios de avaliação do ensino, sobretudo para a determinação da sua qualidade. Parte-se do princípio de complementaridade de análise e avaliação do produto e do processo.	UFAL
Outros	Sem identificação	Souza (1993)		UFF

Sendo assim, é preciso considerar a concepção de avaliação na sua correlação com a matriz teórica de base, ou seja, é necessário, como destaca FERNANDES<sup>40</sup>, fazer a distinção entre a “[...] avaliação formativa de natureza Behaviorista e a avaliação formativa mais próxima das perspectivas construtivistas, cognitivistas e socioculturais”, como veremos na continuidade do texto.

Na matriz teórica Construtivista, conforme exposto no QUADRO 3, parte-se do princípio de que a avaliação da aprendizagem deve centrar-se no aluno de forma globalizada, avaliando-o como sujeito atuante no processo

de construção do conhecimento. Para tanto, considera fundamental a participação do aluno nas tomadas de decisões referentes às práticas avaliativas, realizadas em diálogo com o professor e seus pares. Essa matriz teórica, inspirada em Piaget, influencia seis bibliografias que, por sua vez, concebem três concepções de avaliação: Construtiva<sup>23,26,27</sup>, Processual<sup>30,32</sup> e Mediadora<sup>25</sup>.

A concepção de avaliação Construtiva se apresentou nas bibliografias de duas Universidades (UFAL, UFSCAR). Na UFAL, PALMA et al.<sup>23</sup>, em diálogo com as teorias da aprendizagem de Piaget e de Coll, destacam que, independentemente do nível de ensino, sempre que o professor

iniciar um novo conteúdo, “[...] é interessante que ele promova discussão ou debate entre o grupo da sala e solicite aos estudantes que se posicionem sobre o assunto a ser construído e/ou aprofundado”.

Na UFSCAR, as obras de FREIRE<sup>26</sup> e FREIRE e SCAGLIA<sup>27</sup> não estabelecem diálogo com a teoria da avaliação. Essas obras nos oferecem indícios de que se fundamentam em uma concepção de avaliação Construtiva, visto que, seu foco está no debate sobre aprendizagens (psicomotoras) do movimento humano.

Em relação às bibliografias indicadas na disciplina da UFC, a obra de BRANDL et al.<sup>25</sup> dialoga com autores da Educação<sup>41,42</sup> e se apropria tanto da mesma matriz teórica (Construtivista), como da concepção de avaliação mediadora de HOFFMANN<sup>41</sup>, para pensar as práticas avaliativas na Educação Física. Nessa obra, a discussão sobre avaliação também incorpora autores da Educação Física, como DARIDO e RANGEL<sup>28</sup>, com o objetivo de definir práticas avaliativas centradas nas dimensões do conhecimento (conceitual, procedimental e atitudinal) e na sua relação com a cultura corporal de movimento.

Na UFF e UFMS, o PCN<sup>30</sup> e o RCNEI<sup>32</sup> apresentam uma breve discussão sobre avaliação. Não anunciam uma concepção avaliativa, mas deixam pistas de que ela seja processual, como é o caso do RCNEI<sup>32</sup>, em que avaliar é “[...] auxiliar o processo de aprendizagem, fortalecendo a autoestima das crianças”. No caso do PCN<sup>30</sup>, não identificamos autores da teoria de avaliação, mas uma discussão centrada nas teorias de aprendizagem com Piaget e Vygotsky. As três concepções analisadas (Construtiva, Processual e Mediadora) direcionam as práticas avaliativas para os processos de aprendizagens centrados nos alunos, de forma diferente do que é proposto pelas concepções que se fundamentam na matriz Behaviorista.

A matriz teórica Crítica, conforme QUADRO 3, apresentou-se em duas Universidades (UFC, UFRPE), por meio de três bibliografias que se desdobram em duas concepções: emancipatória<sup>18</sup> e participativa<sup>20,21,34</sup>. No primeiro caso, temos a UFRPE, com a obra de CARVALHO et al.<sup>18</sup>, que debate a questão da avaliação com LUCKESI<sup>43</sup> e SACRISTÁN<sup>44</sup> e também se apropria da concepção de avaliação emancipatória de SAUL<sup>45</sup> para pensar as práticas avaliativas na Educação Física. Nessa concepção, são levados em consideração os seus aspectos dialéticos, com enfoque emancipatório

e formativo, devendo estar integrada ao currículo de ensino.

Já na UFC e na UFRPE, a obra de SOARES et al.<sup>20,21</sup> apresenta a concepção participativa<sup>1</sup>, porém sem estabelecer diálogo direto com autores da teoria da avaliação do campo da Educação. No entanto, os autores indicam, nas suas referências bibliográficas, LUCKESI<sup>43</sup> e SOUZA<sup>46</sup>. Na UFRPE, GARIGLIO<sup>34</sup> compartilha da mesma concepção e, de igual modo, não menciona autores de referência sobre o tema, apesar de destacar a necessidade da dialética nos processos avaliativos.

Tanto SOARES et al.<sup>20</sup> como GARIGLIO<sup>34</sup> defendem que, na concepção participativa, o processo avaliativo se dá no fazer coletivo, na valorização das diferentes opiniões que fazem parte do contexto escolar. Portanto, a avaliação deve ser considerada como instrumento pedagógico que visa ao desenvolvimento da autonomia do aluno, possibilitando experiências que levem em consideração a reflexão do sujeito e o seu posicionamento em frente às decisões tomadas com seus pares e professores. A avaliação, nesse caso, também está direcionada para os processos formativos dos alunos, assim como na matriz Construtivista, porém, na Crítica, objetiva-se, com sua prática, a formação do sujeito autônomo e transformador da sociedade.

A categoria denominada de Ecletismo Teórico<sup>1</sup> se fez presente em quatro Universidades (UFC, UFF, UFSCAR, UFMS), por meio de duas bibliografias<sup>28,29,31</sup>. Denominamos tais obras dessa maneira devido ao fato de elas se basearem em autores de diferentes matrizes teóricas – Crítica<sup>43</sup> e Construtivista<sup>42</sup> – para discutir sobre o tema e, com base nelas, conceber a concepção diagnóstico-processual.

Para os autores que correspondem a essa categoria, o objetivo da avaliação é fazer com que o aluno participe desse processo, tanto em uma ação reflexiva, como na sua própria organização. Ao mesmo tempo, espera-se que ela forneça subsídios ao professor, para que ele analise seu trabalho e planeje ações futuras. No que concerne às obras que se fundamentam em tal ecletismo, há a ideia de ação construtiva, dialética e reflexiva, destacando a observação como um procedimento central da avaliação.

De acordo com o QUADRO 3, mapeamos a matriz Pós-Crítica, assim anunciada na obra de PALAFOX e TERRA<sup>35</sup> na UFRPE. Nela, os autores indiciam a concepção de avaliação diagnóstico-



processual, utilizando como interlocutores os teóricos LUCKESI<sup>43</sup>, RAPHAEL<sup>47</sup> e TEIXEIRA<sup>48</sup>.

Os autores também destacam que a avaliação deve servir de incentivo aos alunos para que a todo o momento eles analisem suas experiências, individuais e coletivas, buscando melhores formas de organizar e executar as atividades propostas por meio da ação – reflexão – ação. De acordo com os autores, o material produzido a partir da avaliação “[...] servirá também como referência crítica para o professor avaliar os resultados alcançados pela aplicação de sua metodologia de ensino”<sup>35</sup>. Optamos por categorizar essa obra na matriz Pós-Crítica, tendo em vista a própria denominação anunciada pelos autores na textualidade do trabalho. Consideramos que, levando em consideração os autores de referência usados e a concepção de avaliação anunciada, PALAFOX e TERRA<sup>35</sup> produzem um ecletismo teórico.

Outra matriz identificada foi a Sociologia Sistêmica em uma obra<sup>36</sup>, que propõe a concepção de avaliação contínua em diálogo com LUCKESI<sup>43</sup>, SACRISTÁN<sup>44</sup>, LUDKE e MEDIANO<sup>49</sup>. Ao intensificarmos o debate de como deveria ser a avaliação no componente curricular da Educação Física, os autores compreendem que avaliar corresponde a uma ação contínua que serve para reorientar o processo de ensino, ajudando o professor a refletir criticamente sobre o que avalia e para que avalia.

A matriz teórica Humanista foi identificada em uma bibliografia<sup>24</sup> da disciplina de avaliação da UFAL, de acordo com o exposto no QUADRO 3. Nessa obra, o autor dialoga apenas com referenciais do próprio campo da Educação Física<sup>50</sup>, com foco nos produtos e nos processos avaliativos. Nesse caso, a avaliação deve ocorrer no início, durante, e após a aula, permitido fazer uma análise geral do processo de ensino. Há nessa obra uma proposição centrada nos tipos de avaliação, formativa (processo) e somativa (produto), que são definidos pelo momento em que se realiza a prática pedagógica do professor. É preciso esclarecer, no entanto, que produto e processo não se caracterizam como uma concepção de avaliação, mas como tipos que necessitam de conceitos que lhes deem fundamentos.

### **Pontos em comum entre a textualidade das bibliografias: como compreendem a avaliação na Educação Física?**

Com o objetivo de compreender os desdobramentos do uso de diferentes matrizes teóricas para propor práticas avaliativas, buscamos, na textualidade das bibliografias, elementos que nos ajudassem a identificar o que elas entendem por conhecimento e por aprender na Educação Física. Desse modo, observamos que os conteúdos das 17 obras convergem em sete pontos, conforme sinalizado na TABELA 1.

TABELA 1 - Percentual dos pontos de convergência entre as bibliografias sobre a avaliação na Educação Física por Universidades.

Pontos em comum entre as bibliografias	Universidades	Porcentagem
A avaliação deve atender as três dimensões da aprendizagem: conceitual, atitudinal e procedimental	UFAL, UFC, UFRPE, UFF, UFSCAR, UFMS	75%
A avaliação deve privilegiar os conhecimentos advindos da cultura corporal de movimento	UFAL, UFC, UFRPE, UFF, UFSCAR, UFMS	75%
Os textos propõem a avaliação a partir da teorização do tema produzido no campo da Educação	UFAL, UFC, UFRPE, UFF, UFSCAR, UFMS	75%
A avaliação deve seguir os princípios do projeto pedagógico da escola	UFAL, UFC, UFRPE, UFSCAR, UFMS	62,5%
Os textos se fundamentam no debate da avaliação produzido no campo da Educação Física	UFC, UFRPE, UFSCAR, UFMS	50%
Os textos propõem a avaliação a partir da teoria da aprendizagem cognitiva	UFAL, UFF, UFSCAR	37,5%
Os textos propõem a avaliação a partir das teorias da aprendizagem motora	UFSCAR, UFMS	25%

Observamos, conforme a TABELA 1, que 6 (75%) Universidades apresentam bibliografias que compreendem que a avaliação deve atender as três dimensões do conhecimento. Para BETTI e ZULIANI<sup>36</sup>, a avaliação na Educação Física contribui para a formação integral do aluno. BRANDL et al.<sup>25</sup> entendem que ela se efetiva em um processo de contínuo diagnóstico envolvendo diferentes dimensões e, de acordo com DARIDO e RANGEL<sup>28,29</sup>, ela deve abranger os aspectos cognitivos, motores e atitudinais.

Para SOARES et al.<sup>20,21</sup>, as práticas avaliativas também incluem conhecimentos, habilidades e atitudes. Conforme PALAFOX e TERRA<sup>35</sup>, o processo avaliativo identifica os níveis de habilidades motoras, as relações de autonomia ou dependência afetiva, bem como possibilita à análise do modo como os alunos expressam os conhecimentos adquiridos. GARIGLIO<sup>34</sup> destaca a necessidade de a avaliação proporcionar tensões e encontros entre a racionalidade cognitiva e a corporeidade, sensibilidade, sociabilidade, linguagem e capacidade comunicativa. Já os PCNs<sup>30,31</sup> anunciam que os critérios de avaliação deverão considerar as diferentes dimensões que envolvem os aspectos das aprendizagens dos alunos. Portanto, no ato da avaliação, devem ser contemplados os fatos, os conceitos e princípios, o saber fazer, as normas, os valores e as atitudes.

Para BENTO<sup>24</sup>, a prática avaliativa valoriza os aspectos cognitivo-reflexivos ou dimensão discursiva; o aspecto interpessoal ou dimensão comunicativa; e o aspecto técnico-motor ou dimensão operativa.

A discussão da avaliação nas diferentes dimensões está presente em nove bibliografias e, mesmo que o modo de conceituar esses aspectos se diferencie entre os autores, dada a diversidade de matrizes teóricas, todos indicam práticas avaliativas que contemplem as dimensões da aprendizagem, tendo como foco a formação do sujeito integral. Contudo, na medida em que as bibliografias debatem sobre as dimensões do conhecimento (conceitual, procedimental e atitudinal), estabelecem aproximações com as teorias elaboradas por Coll, nas décadas de 1980 e 1990, que tem seus fundamentos na matriz Construtivista.

O ponto referente à valorização dos conhecimentos advindos da cultura corporal de movimento se apresentou na textualidade das bibliografias de 6 (75%) Universidades (UFAL, UFC, UFRPE, UFF, UFSCAR, UFMS). Na UFAL, BETTI e ZULIANI<sup>36</sup> ajudam a compreender

que as estratégias avaliativas devem ter como finalidade geral “[...] integrar o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir do jogo, do esporte, das atividades rítmicas e dança, das ginásticas e práticas de aptidão física, em benefício de sua qualidade de vida”.

Essa discussão também se apresentou na obra de DARIDO e RANGEL<sup>28,29</sup> (UFC, UFSCAR, UFMS), em SOARES et al.<sup>20,21</sup> (UFC, UFRPE), e em de BRANDL et al.<sup>25</sup> (UFC). Essas obras salientam que uma prática avaliativa deve seguir a dialógica comunicativa, produtivo-criativa, reiterativa, participativa e estar fundamentada em um projeto histórico de sociedade, em que o sujeito se insere e constrói suas condutas.

Na UFRPE, CARVALHO et al.<sup>18</sup>, que partem de experiências empíricas, compreendem que a avaliação deve privilegiar as expressões que representam a cultura corporal de movimento e os esportes. Já o PCN<sup>31</sup> (UFF, UFMS) reconhece que a “[...] avaliação tem como meta a inclusão do aluno na cultura corporal de movimento, por meio da participação e reflexão concretas e efetivas”, com intuito de analisar se o aluno conhece, aprecia e desfruta das diferentes manifestações culturais.

As bibliografias que propõem a avaliação a partir da apropriação feita da teoria da avaliação do campo da Educação se apresentam em 6 (75%) Universidades (UFAL, UFC, UFRPE, UFF, UFSCAR, UFMS). LUCKESI<sup>7</sup> se apresenta como o autor de maior recorrência, referenciado por sete bibliografias da Educação Física, com destaque: *Avaliação educacional: pressupostos conceituais*<sup>51</sup>, citada por SOUZA<sup>33</sup> na UFF; *Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo*<sup>52</sup>, utilizada por BETTI e ZULIANI<sup>36</sup> na UFAL e pelo PCN<sup>31</sup> na UFF; e a obra *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*<sup>43</sup>, indicada por BRANDL et al.<sup>25</sup> na UFC; por DARIDO e RANGEL<sup>28,29</sup> na UFC, UFSCAR e UFMS; pelo PCN<sup>31</sup> na UFMS; e por PALAFOX e TERRA<sup>35</sup> e CARVALHO et al.<sup>18</sup> na UFRPE.

A obra *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições* é aquela mais referenciada pelos autores da Educação Física, também é citada pelo maior número de disciplinas (5) como leitura básica (UFPI, UFRPE, UFF, UFSCAR, UFMS). Ou seja, as obras de Luckesi tanto se apresentam no maior quantitativo de disciplinas de avaliação como são as mais utilizadas para

pensar e discutir a avaliação pelos autores da Educação Física.

Também tiveram destaque duas obras de HOFFMANN<sup>7</sup>: *Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista*<sup>43</sup>, referenciada por BRANDL et al.<sup>25</sup> na UFC e pelo RCNEI<sup>32</sup> na UFF e UFMS. A obra *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*<sup>41</sup> também foi mencionada pelo RCNEI<sup>32</sup> na UFF e UFMS. Ambas são indicadas como leitura básica nas disciplinas de avaliação da UFSCAR e UFRPE.

Foi identificada a obra *A prática educativa: como ensinar* de ZABALA<sup>42</sup> citada por BRANDL et al.<sup>25</sup> na UFC e por DARIDO e RANGEL<sup>28,29</sup> na UFC, UFSCAR e UFMS. Outro autor de referência para as bibliografias da Educação Física foi PERRENOUD<sup>53</sup> com sua obra *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*, indicada por BRANDL et al.<sup>25</sup> na UFC e CARVALHO et al.<sup>18</sup> na UFRPE.

SANT'ANNA<sup>54</sup> e sua obra *Por que avaliar? Como avaliar?: critérios e instrumentos*, também foi referenciada por BRANDL et al.<sup>25</sup> na UFC. A obra de SACRISTÁN<sup>44</sup>, *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*, teve sua discussão de avaliação apropriada por BETTI e ZULIANI<sup>36</sup> na UFAL, por CARVALHO et al.<sup>18</sup> e pelo PCN<sup>31</sup> na UFRPE<sup>k</sup>. Além disso, a obra de CARVALHO et al.<sup>18</sup> da UFRPE faz referência ao livro de FREITAS<sup>55</sup>, *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*, e ao de SOUZA<sup>56</sup>, *Avaliação do rendimento escolar*. Todas essas obras também são indicadas como leitura básica nos planos das disciplinas de avaliação de seis Universidades Federais brasileiras (UFAL, UFPI, UFRPE, UFF, UFSCAR, UFMS)<sup>l</sup>.

O ponto a avaliação deve seguir os princípios do projeto pedagógico da escola, conforme TABELA 1, foi mapeado nas bibliografias de 6 (75%) Universidades (UFAL, UFC, UFRPE, UFF, UFSCAR, UFMS). Apesar de estarem atreladas à avaliação institucional, as obras referenciadas nos planos de disciplina focalizam o modo como os projetos pedagógicos devem produzir diretrizes para nortear as avaliações de aprendizagem, pois, como destaca o RCNEI<sup>32</sup>, na UFF e UFMS,

[...] A avaliação também é um excelente instrumento para que a instituição possa estabelecer suas prioridades para o trabalho educativo, identificar pontos que necessitam de maior atenção e reorientar

a prática, definindo o que avaliar, como e quando em consonância com os princípios educativos que elege.

De igual modo, na UFAL, BETTI e ZULIANI<sup>36</sup> destacam que a avaliação deve ter seu início pensado a partir do projeto pedagógico e a ele retornar de modo que seus resultados ajudem a reorientar a prática de ensino do professor. Ainda na mesma Universidade, PALMA et al.<sup>23</sup> compreendem que a avaliação escolar, em seu processo de ensino-aprendizagem, deve ser extraída do projeto pedagógico da escola, com o objetivo de seguir a perspectiva educacional norteadora das ações educativas nessas instituições.

Da mesma maneira, na UFC, UFSCAR e UFMS, as obras de DARIDO e RANGEL<sup>28,29</sup> assim como a de SOARES et al.<sup>20,21</sup> na UFC e UFRPE entendem a avaliação de modo articulado com os objetivos do projeto pedagógico da escola: “[...] em suma, o sentido da avaliação do processo ensino-aprendizagem em Educação Física é o de fazer com que ela sirva de referência para a análise da aproximação ou distanciamento do eixo curricular que norteia o projeto pedagógico da escola”<sup>20</sup>.

Fundamentados em FREITAS<sup>57</sup>, compreendemos que a avaliação, em sua dimensão da aprendizagem, “[...] é muito mais um campo de forças aberto às contradições que precisam ser enfrentadas por estudantes e professores, sendo necessário conhecer seus limites e possibilidades”. Na avaliação da aprendizagem, a centralidade está no aluno oferecendo pistas sobre o que ele aprendeu. Ela permite a análise dos processos de apropriação do ensino, bem como a produção de sentidos que esses sujeitos produzem na relação com os saberes<sup>10</sup>.

Embora a avaliação da aprendizagem e a do ensino sejam as modalidades mais conhecidas no contexto educacional, elas não podem desconsiderar a existência da avaliação institucional e de sistema. Concordamos com FREITAS<sup>57</sup>, ao afirmar que “[...] a desarticulação ou o desconhecimento da existência e a desconsideração da semelhança entre suas lógicas e suas formas de manifestação acabam por dificultar a superação dos problemas atribuídos à avaliação da aprendizagem”.

A definição das diferentes modalidades de avaliação materializadas no cotidiano da Educação Básica, remete-nos à necessidade de a discussão sobre essas distintas naturezas avaliativas também se façam presentes nas disciplinas específicas ao tema dos cursos de Licenciatura. É preciso que os estudantes, futuros professores de Educação Física, projetem sua atuação profissional, reconhecendo a

especificidade de cada modalidade e, ao mesmo tempo, entendam a articulação existente entre elas. Ou seja, apesar de terem objetivos, contextos e instrumentos diferentes, as modalidades de avaliação devem estar fundamentadas em uma mesma concepção e matriz teórica, servindo de base para orientar: as políticas educacionais, as demandas institucionais (como as modificações no Projeto Político-Pedagógico), a atuação profissional do professor e os processos de aprendizagem dos alunos.

De acordo com a TABELA 1, as bibliografias de 4 (50%) Universidades (UFC, UFRPE, UFSCAR, UFMS) fundamentam-se no debate da avaliação produzido no campo da Educação Física. Incluem-se nesse tópico as obras de BRANDL et al.<sup>25</sup>, que discutem a avaliação em diálogo com DARIDO<sup>58</sup> e RABELO<sup>59</sup>; e de DARIDO e RANGEL<sup>28,29</sup>, que referenciam BETTI e ZULIANE<sup>36</sup>, SOARES et al.<sup>20</sup>, o PCN<sup>30</sup> e SOUZA<sup>33</sup>. As mesmas obras foram assumidas como fonte de análise neste estudo. Além disso, os autores dialogam com RESENDE<sup>60</sup> para enfatizar a observação como instrumento de avaliação diagnóstica na Educação Física escolar.

As bibliografias da Educação Física indicadas nos planos de disciplina não se dedicam exclusivamente aos estudos sobre avaliação. A centralidade dos textos está: na proposição de abordagens pedagógicas para a Educação Física<sup>19,20,26,27</sup>; na discussão dos aspectos didático-pedagógicos que envolvem esse componente curricular de maneira ampla, como planejamento, organização didático-pedagógica e políticas educacionais<sup>18,23-25,28,30-36</sup>; e na avaliação como medida no esporte<sup>22</sup>.

Este cenário evidencia o distanciamento das bibliografias utilizadas e a produção acadêmica acumulada sobre o tema na Educação Física, materializada em livros, capítulos de livros e artigos. Em estudos do tipo estado do conhecimento, realizados por SANTOS et al.<sup>61</sup>, NOVAIS, FERREIRA e MELLO<sup>62</sup>, FROSSARD<sup>11</sup>, no período de 1976 a 2014, tendo como fontes, periódicos científicos brasileiros, os autores mapearam 56 artigos sobre avaliação da aprendizagem na Educação Física.

Esses dados demonstram a necessidade de os professores das disciplinas ampliarem o uso de artigos sobre o tema. Além disso, é preciso incentivar e atualizar a busca dos livros específicos sobre avaliação produzidos na Educação Física, como os de FENSTERSEIFER<sup>63</sup>, SANTOS<sup>64</sup>, MELO e

NISTA-PICCOLO<sup>65</sup>.

As Universidades cujas bibliografias pensam a avaliação a partir da teoria da aprendizagem cognitiva correspondem a 3 (37,5%) Universidades (UFAL, UFF, UFSCAR) conforme indicado na Tabela 1. Nesse caso, temos Palma et al.<sup>23</sup> na UFAL e o PCN<sup>30</sup> na UFF e UFMS, que dialogam com a teoria da aprendizagem de Piaget.

FREIRE<sup>26</sup>, FREIRE e SCAGLIA<sup>27</sup> na UFSCAR, em diálogo com Piaget e Vygotsky, compreendem que a avaliação tem por objetivo verificar a aprendizagem dos alunos, em vez de punir e reprovar. Ela visa a compreender, dentro desse processo, o desenvolvimento cognitivo dos alunos em frente aos conhecimentos e às interações que lhe são proporcionados no decorrer das aulas de Educação Física.

As bibliografias que propõem a avaliação a partir das teorias da aprendizagem motora, conforme indicado na TABELA 1, foram referenciadas por disciplinas de 2 (25%) Universidades (UFSCAR, UFMS). Os autores dessas obras<sup>19,22</sup> concebem a avaliação como um processo que deve atender aos objetivos educacionais preestabelecidos, com o intuito de obter um retorno do aluno, mensurado via evolução em determinadas atividades motoras, alinhando-se com a matriz Behaviorista.

Na UFSCAR, a obra de TANI<sup>19</sup>, possui como foco as aprendizagens das habilidades motoras baseada nas taxonomias de GALLAHUE<sup>66</sup> e nos estudos sobre desenvolvimento das habilidades motoras de CONNOLLY<sup>67</sup>. O autor ressalta que a avaliação deve estar pautada no acompanhamento e na evolução dos movimentos executados. Nessa avaliação, é fundamental a participação do professor para fornecer o feedback intrínseco (do próprio aluno) ou extrínseco (do professor). O objetivo é que, com o tempo, o feedback aumentado (extrínseco) permita ao aluno fazer a autoavaliação de seus movimentos, sem que seja necessária a intervenção do professor durante o processo de aprendizagem.

Na UFMS, a obra de TRITSCHLER<sup>22</sup>, fundamentado na taxionomia dos objetivos cognitivos de BLOOM<sup>38</sup>, reconhece que a avaliação é o nível mais elevado do domínio cognitivo, já que é utilizada para formar julgamentos a respeito do valor da informação disponível por meio de outros processos cognitivos. Além disso, a autora destaca que é preciso considerar o modo como o aluno tem apresentado evoluções em relação às habilidades motoras.



## Possibilidades de materialização das atividades avaliativas

O processo de formação de professores não pode se constituir de forma desvinculada das experiências, mas sim proporcionar elementos que deem sustentação ao debate da avaliação, pensando em seus usos<sup>68</sup> para intervenção na Educação Básica. Nesse caso, tomando como referência as bibliografias da Educação Física, consideramos importante analisar em que medida o debate sobre possibilidades de materialização dos processos avaliativos avança, quando comparado com as obras da Educação. Ambas são utilizadas para dar fundamentação à disciplina de avaliação nas Universidades Federais brasileiras.

É preciso, nesse caso, traduzir as concepções de avaliação em possibilidades de práticas no cotidiano da Educação Básica, considerando as especificidades dos saberes a serem ensinados na Educação Física, pois, como destaca FERNANDES<sup>39</sup>, construir “[...] uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens dos alunos abriga um esforço de sistematização, de clarificação, de identificação e de compreensão dos seus elementos essenciais e das relações entre eles”. Ou seja, formar e desenvolver práticas avaliativas implica reconhecer aspectos epistemológicos, ontológicos e metodológicos. Portanto, “[...] mudar e melhorar práticas de avaliação implica que o seu significado seja claro para os diferentes intervenientes e, muito particularmente, para os professores e investigadores”<sup>39</sup>.

Para tanto, identificamos se há diferenças no modo de propor atividades avaliativas quando pensadas para a Educação Física: o que se avalia; o que se considera relevante para o aprendizado; e quais saberes estão sendo valorizados no aprender da Educação Física. Esse processo se faz necessário, pois, dependendo de como as obras compreendem o aprender e quais conhecimentos valorizam, expressa se há ou não a valorização da especificidade da Educação Física, trazendo implicações no que se delimita como critério avaliativo.

Na FIGURA 2, apresentamos as 23 possibilidades de materialização dos processos avaliativos propostas pelas bibliografias da Educação Física e que foram agrupadas em três categorias: trabalhos, com doze possibilidades; registros do professor, corresponde a quatro e do aluno, a três; e a categoria provas, organizada em quatro subcategorias (dissertativa, objetiva, oral e prática).

Todas as 17 obras da Educação Física, apresentam possibilidades de materialização dos processos avaliativos. DARIDO e RANGEL<sup>28,29</sup> propõem doze; seguidos de BRANDL et al.<sup>25</sup> com dez; PALAFOX e TERRA<sup>35</sup> e BETTI e ZULIANI<sup>36</sup> com oito; PCN<sup>31</sup> e SOUZA<sup>33</sup> com seis; PCN<sup>30</sup> e TRITSCHLER<sup>22</sup> com cinco; PALMA et al.<sup>23</sup> com quatro; BENTO<sup>24</sup> e CARVALHO et al.<sup>18</sup> com duas; e TANI<sup>19</sup>, SOARES et al.<sup>20,21</sup>, FREIRE<sup>26</sup>, FREIRE e SCAGLIA<sup>27</sup>, RCNEI<sup>32</sup> e GARIGLIO<sup>34</sup> com uma.

Bibliografias como as de BETTI e ZULIANI<sup>36</sup>, TANI<sup>19</sup> e SOUZA<sup>33</sup>, indicam a prova prática visando desde à performance da ginástica até o desempenho esportivo. Já o PCN<sup>31</sup> e PALAFOX e TERRA<sup>35</sup> sinalizam a produção de jogos. Nesse caso, há uma preocupação dos autores em dar visibilidade a registros avaliativos que levem em consideração a especificidade da Educação Física.

Dentre as 23 possibilidades avaliativas apresentadas pelas bibliografias da Educação Física, 20 trazem características que as tornam comuns de serem utilizadas pelas diferentes disciplinas curriculares.

Nesse sentido, a coreografia de dança, a prova prática e a produção de jogos, anunciados na FIGURA 2, permitem ao professor de Educação Física considerar, outros elementos que possibilitem avaliar a aprendizagem de seus alunos, isto é, experiências encarnadas no corpo, visto que esse componente curricular lida com outras formas de saber, conforme salientam Santos e Maximiano<sup>10</sup>:

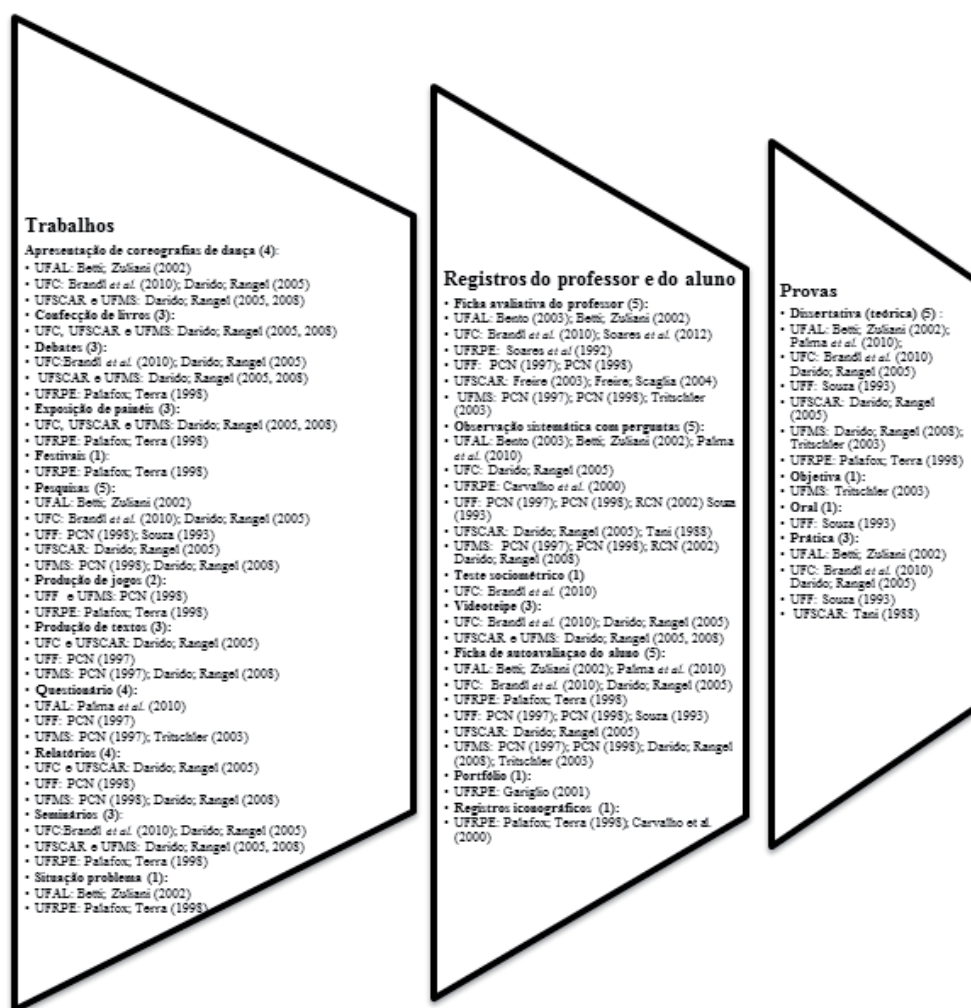
Depreendemos desse debate que a criança não aprende apenas quando lê, escreve e fala. Aprende também quando se expressa corporalmente, uma vez que o movimentar-se não pode ser considerado apenas natural, espontâneo, biológico; relaciona-se, principalmente com questões culturais, afetivas e sociais.

De modo semelhante, SANTOS et al.<sup>8</sup> debatem sobre outras possibilidades interpretativas para as práticas avaliativas, pois, para os autores avaliar significa valorizar outras figuras do aprender<sup>69-m</sup> na Educação Física, que envolvem o domínio de uma atividade e a relação que o sujeito estabelece consigo e com o outro.

De acordo com a FIGURA 2, apenas nas bibliografias de uma Universidade temos: na categoria trabalhos, festivais<sup>35</sup>; na categoria registros, o teste sociométrico<sup>25</sup> na UFC; o portfólio<sup>34</sup> e o registro iconográfico<sup>18,35</sup> na UFRPE; e na categoria provas, objetiva<sup>22</sup> na UFMS e prova oral<sup>33</sup> na UFF.



FIGURA 2 - Possibilidades de materialização dos processos avaliativos sinalizados pelas bibliografias.



A FIGURA 1, também demonstra diversidade de possibilidades avaliativas possíveis de serem utilizadas pela Educação Física para intervenção na Educação Básica. No entanto, existe outro ponto a ser destacado, que remete ao lugar de onde falam os autores das obras, pois, de certo modo, o que está representado é revelador das apropriações feitas por esses autores sobre a avaliação, a partir do que se tem produzido referente ao tema no campo da Educação.

Sendo assim, a obra de BRANDL *et al.*<sup>25</sup> indica quatro atividades avaliativas que remetem às obras de três autores da Educação<sup>41,42,53</sup>; DARIDO e RANGEL<sup>28,29</sup> propõem três a partir de ZABALA<sup>42</sup>; CARVALHO *et al.*<sup>18</sup> se apropriam de uma com base em PERRENOUD<sup>53</sup>; o RCNEI<sup>32</sup> apresenta uma a partir de HOFFMANN<sup>41</sup>; e BETTI e ZULIANI<sup>36</sup> também uma

por meio de SACRISTÁN<sup>44</sup>. As demais obras o fazem sem se apoiar em autores da Educação que discutem a avaliação<sup>19,22-24,26,27,30,34</sup> ou, mesmo dialogando com eles<sup>20,21,31,33</sup>, referenciam a obra de LUCKESI<sup>43</sup>, que não apresenta possibilidades de registros avaliativos.

Embora a prova prática seja uma possibilidade de registro avaliativo indicado por diferentes bibliografias, consideramos pertinente situar que o modo de conceber e compreender essa atividade avaliativa se diferencia entre os autores, visto que as teorias que dão sustentação a seus estudos partem de matrizes teóricas distintas. Para BETTI e ZILUANI<sup>36</sup>, a prova prática deve privilegiar a realização dos movimentos dentro de uma perspectiva sociológica de Educação Física. Os autores reconhecem a necessidade de considerar, no ato da avaliação, os

processos evolutivos e as aprendizagens específicas. Já para TANI<sup>19</sup>, baseado em uma perspectiva comportamentalista, avaliar significa mensurar as habilidades motoras.

Diante desses aspectos, faz-se relevante discutir sobre a produção de registros avaliativos na formação inicial de professores, pelo fato de eles ajudarem a constituir uma memória dos processos de aprendizagem. HOFFMANN<sup>71</sup> enfatiza a necessidade de se compreender que as possibilidades de materialização das atividades avaliativas são alternativas emergentes a serem pensadas e discutidas nos cursos de Licenciatura. Para a autora, apesar de o campo da avaliação ter avançado bastante em relação ao modo como a avaliação veio se constituindo nas últimas décadas, ainda é preciso discutir como operar com ela:

Os registros em avaliação são dados de uma história vivida por educadores com os educandos. Ao acompanhar vários alunos, em diferentes momentos de aprendizagem, é preciso registrar o que se observa de significativo como um recurso de memória diante da diversidade e um exercício de prestar atenção ao processo<sup>71:175</sup>.

As obras de BRANDL et al.<sup>25</sup> e DARIDO e RANGEL<sup>28,29</sup>, sugerem diversos registros avaliativos, problematizam o tema e expressam uma preocupação de realizar a avaliação sistematicamente por meio de diferentes estratégias. Essa prática permite ao professor observar e avaliar as ações dos alunos durante as aulas, por meio das fichas avaliativas e por videoteipe.

Chamamos a atenção para o uso do videoteipe

como registro avaliativo por duas razões: primeiro, por permitir que o professor retorne ao registro da aula e avalie de forma minuciosa e sistemática as evoluções de cada aluno, por meio da comparação entre registros da mesma natureza produzidos anteriormente; e segundo, por permitir que o próprio professor faça uma autoavaliação do seu método de ensino. É preciso considerar que essa iniciativa foi anunciada na produção acadêmica brasileira em 1979 com estudo publicado por FERREIRA, REIS e TUBINO<sup>72</sup>, que discutiam a utilização do videoteipe no modelo Gama Filho de estágio supervisionado, como fator de feedback na autoavaliação de futuros professores de Educação Física.

Mesmo diante dessa diversificação de alternativas de registros avaliativos indicados pelas obras, há a necessidade de um diálogo com estudos produzidos na Educação Física que se dedicam ao como fazer práticas avaliativas, com base em experiências empíricas. Ao ampliarmos o debate proposto nas obras de SOUZA<sup>33</sup> e CARVALHO et al.<sup>18</sup>, referenciados nas disciplinas da UFF e UFRPE, respectivamente, notamos que a maioria das obras (15) utilizadas nas disciplinas acabam caindo novamente no dilema do discurso, reforçando justamente o discurso que já vem sendo criticado sobre as teorias de avaliação da aprendizagem na Educação Física: a teoria na prática é outra.

É preciso, nesse caso, incorporar estudos empíricos realizados na área que apresentem possibilidades concretas de avaliação da aprendizagem na Educação Básica<sup>25,69,73,74</sup> e na formação inicial de professores<sup>9,75</sup> de Educação Física.

## Discussão

Os resultados do trabalho evidenciam que a produção teórica sobre avaliação acumulada no campo da Educação tem influenciado o modo de discutir esse tema dentro das teorias da aprendizagem pensadas para a Educação Física. Além disso, indicam um movimento de apropriação que se materializa na releitura de determinadas concepções avaliativas, fundamentadas nas matrizes teóricas Behaviorista, Crítica, Construtivista, Humanista, Ecletismo Teórico, Pós-Crítica e Sociologia Sistemática.

Contudo, identificamos também a predominância de obras da Educação Física preocupadas em dar significação à especificidade desse componente

curricular, por meio de uma discussão e apresentação de determinada abordagem pedagógica, propondo o como fazer para proporcionar aprendizagens, deixando a discussão de avaliação educacional em segundo plano.

Destacamos a importância de os professores das disciplinas ofertadas pelas seis Universidades incorporarem bibliografias da Educação Física, cuja centralidade está na discussão da avaliação da aprendizagem. Ressaltamos que já existe um movimento intensificado nas produções acadêmicas do próprio campo sobre o assunto, sobretudo em periódicos científicos. Além disso, chamamos a atenção para a necessidade de a UFOP e a

UFPI adotarem em suas bibliografias textos que discutem a avaliação da aprendizagem na Educação Física escolar.

É preciso ainda, intensificar o diálogo com a produção acadêmica que tem se dedicado a apresentar possibilidades concretas de materialização das práticas avaliativas na Educação Física, oriundas de pesquisas empíricas que dão visibilidade às especificidades dessa disciplina.

Faz-se necessário também incorporar, nos planos de disciplinas, bibliografias que discutem a avaliação da aprendizagem na formação inicial de professores de Educação Física, uma vez que existem estudos brasileiros e de outros países que têm problematizado: as experiências vivenciadas no curso de Licenciatura com enfoque nas práticas avaliativas dos professores<sup>12,76</sup>; as percepções dos alunos sobre a avaliação e suas implicações para a intervenção docente<sup>10,13</sup>; o modo como os professores da Educação Básica rememoram suas experiências com o ensino da avaliação na formação inicial em Educação Física<sup>77</sup>; as vivências dos graduandos com práticas avaliativas desenvolvidas no Estágio Supervisionado<sup>9,75,78</sup>.

Essa constatação indicia a necessidade de os professores das disciplinas repensarem as bibliografias utilizadas, privilegiando também estudos da própria área da Educação Física que abordam especificamente experiências avaliativas na formação inicial e suas implicações para a Educação Básica, permitindo, assim, que os alunos das Licenciaturas projetem práticas avaliativas para sua futura atuação docente.

Os dados evidenciam que há, nas obras da Educação Física, uma preocupação em apresentar diversas possibilidades de práticas avaliativas quando comparadas com o que é proposto pelas bibliografias do campo da Educação, também referenciadas nos mesmos planos de disciplina. Contudo, das 23 possibilidades de materialização, apenas três estão mais direcionadas a contemplar as práticas corporais ensinadas na Educação Física.

Em relação às matrizes teóricas que fundamentam as bibliografias, foram constatadas sete, que se traduziram em dez concepções de avaliação. Nesse caso, três obras se apresentaram direcionadas para uma vertente comportamentalista de Educação Física, utilizando a avaliação como mecanismo de feedback das aprendizagens motoras<sup>19</sup>. Outras estão voltadas para as atividades que visam a atender aos objetivos educacionais envolvendo também a questão cognitiva<sup>22</sup> e/ou como meio para verificar

o que foi gerado como produto no processo de ensino<sup>24</sup>, com referência às obras ligadas às matrizes Behaviorista e Humanista. As demais bibliografias (14) destacaram a questão da avaliação voltada para as aprendizagens no âmbito cultural (Crítica, Pós-Crítica, Sociologia Sistemática e Ecletismo Teórico) e/ou envolvendo as dimensões cognitivas, afetivas e motoras (Construtivista, Crítica, Pós-crítica e Ecletismo teórico).

A convergência no debate da avaliação elaborado a partir dessas matrizes está justamente na ideia da formação do sujeito integral. No entanto, existe uma variação na compreensão desse sujeito e do seu papel social em virtude da matriz teórica utilizada para fundamentar as concepções, direcionando a ação e a intencionalidade avaliativa do professor.

Apenas duas obras se apropriam tanto das matrizes teóricas, como das concepções de avaliação dos autores do campo da Educação: BRANDL et al.<sup>25</sup> que, em diálogo com HOFFMANN<sup>39</sup>, compartilha da matriz teórica Construtivista na concepção de avaliação mediadora; e CARVALHO et al.<sup>18</sup> que, ao discutir o tema avaliação com diferentes autores da matriz Crítica, se apropria da concepção emancipatória de SAUL<sup>45</sup>.

Constatamos também, entre as seis Universidades, a presença de nove bibliografias (56,2%) fundamentadas em autores da Educação. Nesse caso, as concepções de avaliação, são (re)significadas para o contexto da Educação Física. Há, nesse caso, um deslocamento de uma avaliação do *saber domínio*<sup>70</sup>, centrada nos aspectos práticos, para uma perspectiva que privilegia também o *saber domínio* na sua dimensão cognitiva. Além disso, as obras evidenciam a necessidade de diversificar os registros avaliativos que possam se materializar em um *saber objeto*<sup>70</sup>, como forma de contemplar as aprendizagens das diferentes dimensões do conhecimento.

Em diálogo com CHARLOT<sup>63</sup> sobre os saberes valorizados na Educação Física, observamos que as bibliografias, ao proporem possibilidades de materialização dos processos avaliativos, indicam: 11 atividades que valorizam o *saber objeto*; 7 que privilegiam o *saber domínio*; 2 o *saber relacional*; e 3 permitem a *produção de saber objeto*.

Nesse caso, as bibliografias privilegiam as aprendizagens possíveis de serem materializadas em um saber objeto. No entanto, compreendemos que a Educação Física, como componente curricular, lida também com outros conhecimentos, como os de

natureza corporal.

Por fim, compreendemos a avaliação como ação indiciária<sup>79</sup>, como prática investigativa<sup>80</sup> na qual o professor assume o papel de mediador do processo de aprendizagem<sup>71</sup>, centrando-se, especialmente, no desenvolvimento do aluno. Destacamos, nesse caso, a necessidade de os professores das disciplinas trabalharem com uma concepção de avaliação que leva em consideração a especificidade da Educação Física como componente curricular.

Nesse sentido, a avaliação se configura como um processo de reflexão sobre e para a ação, contribuindo para que o professor e o aluno se tornem capazes de perceber indícios, de atingir níveis de complexidade na interpretação de seus significados e de incorporá-los como eventos relevantes para a dinâmica ensino-aprendizagem. Ao investigarem, ambos refinam seus sentidos e exercitam/desenvolvem diversos conhecimentos com o objetivo de agir conforme suas necessidades<sup>79</sup>.

Diante desse contexto, é preciso assumir a avaliação para a aprendizagem (formativa)<sup>81</sup>, pois ela é essencialmente parte do processo ensino-aprendizagem, comprometida com o modo como aluno opera com o conhecimento na sua subjetividade. De acordo com FERNANDES<sup>40</sup>, isso possibilita que o estudante estabeleça regulações para as suas próprias aprendizagens.

Diante da complexidade apresentada no campo da Educação Física que, em sua especificidade, opera com diferentes saberes, entendemos que a formação inicial nessas Universidades, em específico nas disciplinas de avaliação, buscam estabelecer um diálogo entre as bibliografias do campo da Educação e com as pesquisas

produzidas na área da Educação Física escolar, para fortalecer o debate do tema e, com isso, projetam a intervenção com práticas avaliativas na futura atuação profissional.

Por compreendermos a necessidade de perceber em que medida o Curso de Formação de Professores em Educação Física, por meio do referencial teórico do próprio campo e do campo da Educação, ajuda na constituição da *profissionalidade docente*<sup>82</sup>, mais especificamente em uma disciplina que se propõe debater questões que envolvem a intervenção com avaliação, indicamos que sejam produzidos estudos futuros que levem em consideração as seguintes questões: em que medida os alunos da formação inicial de professores em Educação Física têm se apropriado das teorias de avaliação em disciplinas específicas ao tema? Quais são as práticas de leituras produzidas? Como essas apropriações ajudam a projetar a futura atuação profissional na Educação Básica?

Cientes de que o debate sobre avaliação educacional na formação inicial em Educação Física se apresenta como um campo aberto que carece de muitas respostas, buscamos, por meio deste estudo, situar esse debate nas Universidades Federais brasileiras e no modo como o campo da Educação tem influenciado o teorizar sobre avaliação na Educação Física e direcionado o olhar dos professores das disciplinas de avaliação na escolha das bibliografias que abordam o tema.

Entretanto, sinalizamos para a importância de novos estudos que visem a compreender a maneira como, historicamente, tanto em nível nacional como internacional, as teorias de avaliação vêm sendo produzidas e, sobretudo, como elas têm influenciando, ou não, a produção de uma teoria da avaliação na Educação Física aplicada aos diferentes níveis de ensino no Brasil.

## Notas

- a. A pesquisa possui financiamento do MCTI/CNPq, nº: 481424/2013-0, e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo.
- b. Este estudo envolve a análise das bibliografias de oito Universidades, porém a UFPI e a UFOP, por não apresentarem obras de autores do campo da Educação Física para discutir avaliação, não aparecerão nas análises de quadros e tabelas. Contudo, destacamos que essas Universidades fazem essa discussão em diálogo com autores do campo da Educação que tiveram sua análise feita em outro estudo.
- c. A UFPE não demonstrou interesse em participar da pesquisa.
- d. Entendido por Ginzburg (1989) como o conjunto de princípios e procedimentos que contêm a proposta de um método heurístico centrado no detalhe, nos dados marginais, nos resíduos tomados como pistas, indícios, sinais, vestígios ou sintomas.

e. No plano de disciplina de avaliação da UFRPE, é indicado o texto *Avaliação em Educação Física*, de Gabriel Humberto Muñoz Palafox (1992), no entanto, por se tratar de um material impresso, foi necessário estabelecer contato com o autor para fazer a solicitação do artigo. Desse modo, obtivemos retorno do próprio Palafox, que enviou o texto atualizado, correspondente ao artigo publicado em 1998, na revista *Pensar a Prática*, resultado de uma atualização do material que havia começado a ser sistematizado no ano de 1992, quando o autor ingressou na Universidade Federal da Paraíba.

f. Esses valores correspondem a 24 bibliografias da Educação e 17 da Educação Física que abordam o tema avaliação.

g. Assumimos, neste estudo os conceitos de matrizes teóricas, que representam um ideário de pensamentos e ações sociais consolidados por estudiosos do campo da antropologia, filosofia, pedagogia, psicologia e sociologia.

h. Sobre a obra de Souza (1993), por fazer uma apresentação mais descritiva das tendências da avaliação e do modo como elas se fazem presentes no contexto escolar, a partir dos relatos de professores, a autora em nenhum momento apresenta uma matriz teórica que dá fundamentação a seu estudo nem uma concepção de avaliação.

i. Sobre a concepção de avaliação participativa, ver Waiselfisz (1990).

j. Conforme Lima (2009), para muitos pesquisadores, principalmente da psicologia, adota-se o ecletismo teórico, partindo do pressuposto de que uma única abordagem não é suficiente para compreender a complexidade que envolve o ser humano.

k. Na UFRPE, na bibliografia de Carvalho et al.<sup>18</sup>, também são referenciados nomes como Potton (1990), Proppé (1990), Saul (1988, 1992), André (1990), Geraldi (1997), Bodin (1989) e Rouyer (1977). Na UFF e UFMS, por meio do PCN, serviram de referência autores como Ludke e Mediano (1992). Na UFAL, Betti e Zuliani (2002) fazem referência a Enguita (1989).

l. A obra de Luckesi<sup>7,43,51-52</sup> é indicada na UFPI, UFRPE, UFF, UFSCAR, UFMS. Constatamos também: Hoffmann<sup>71</sup> na UFRPE, UFSCAR; Zabala<sup>42</sup> e Sacristán na UFSCAR; Perrenoud na UFF e UFRPE; Sant'anna e Souza<sup>54</sup> na UFPI; e Freitas na UFAL.

m. Para Charlot<sup>70</sup>, as figuras do aprender se configuram em uma apropriação do saber que existe nos objetos, chamado de saber-objeto, na relação entre o sujeito e o mundo, em que o aprender é o domínio de uma atividade, saber-domínio. O aprender que se configura nas relações com os outros e consigo mesmo é chamando saber-relacional.

## Abstract

Perspectives of evaluation in the bibliographies in initial training in physical education.

This study aims to give visibility how the debate about evaluation in the teachers training of Physical Education of six Brazilian federal universities, have been articulated with the perspective of training these courses. The study is qualitative and uses the critical documentary methodology. It analyzes the menus of the evaluation disciplines and the 17 bibliographies from the authors of Physical Education referenced. The textuality of the works has expressed greater concern with theories of cognitive and motor learning and its relation with the teaching of Physical Education leaving the discussion on evaluation in the background. Research indicates that the authors of the bibliographies have appropriated the evaluation debates produced in the field of Education, making a re-reading of the evaluative conceptions as well as of the evaluative registers marked by them. As a result they present a variety of possibilities of evaluative activities common to different curricular components, considering also the specificity of Physical Education.

KEYWORDS: Teacher training; Assessment of learning; Evaluation possibilities.



## Referências

1. Bloch MLB. Apologia da história ou o ofício do historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
2. Veal ML. Pupil assessment issues: A teacher educator's perspective. *Quest*, Houston. 1988;40:151-61.
3. Kirk D. Educación física y currículo. Valencia: Universidad de Valencia, 1990.
4. Arnold PJ. Educación Física, movimiento y currículo. Ediciones Morata-MEC, Madrid, 1991.
5. Tinning R. Discursos que orientan el campo del movimiento humano y el problema de la formación del profesorado. *Rev Educ*. 1996;311:123-34.
6. López-Pastor VM. Prácticas de evaluación en educación física: estudio de casos en primaria, secundaria y formación del profesorado. Universidad de Valladolid Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial. Valladolid, Espanha, 1999.
7. Hay P, Penney D. Proposing conditions for assessment efficacy in physical education. *Eur Phys Educ Rev*. 2009;15(3):389-05.
8. Santos W. et al. Significance of assessment experiences during initial teacher training in physical education. *Motriz*. 2016;22:65-71.
9. Mendes EH, Nascimento JV; Mendes JC. Metamorfoses na avaliação em educação física: da formação inicial à prática pedagógica escolar. *Movimento*. 2007;13(1):13-37.
10. Santos W, Maximiano, F. Memórias discentes em educação física na educação básica: práticas avaliativas. *Movimento*. 2013;19(2):79-101.
11. Frossard ML. Memórias da formação inicial e projeções para atuação docente: diálogos sobre avaliação com acadêmicos de educação física [Dissertação de Mestrado em Educação Física]. Vitória: Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo; 2015.
12. Lorente-Catalán E, Kirk D. Student teachers' understanding and application of assessment for learning during a physical education teacher education course. *Eur Phys Educ Rev*. 2015;22(1):1-17.
13. Goc-Karp G, Woods M. Preservice teachers' perceptions about assessment and its' implementation. *J Teach Phys Educ*. 2008;3(27):327-46.
14. Candau VM, Oswald MLMB. Avaliação no Brasil: uma revisão bibliográfica. *Cad Pesq*. 1995;95:25-36.
15. Barreto ESS, Pinto RP. Avaliação na educação básica (1990-1998). Brasília: MEC: Inep: Comped, 2001.
16. Fuzii FT. Formação de professores de educação física e avaliação: investigando a reestruturação curricular dos cursos de licenciatura [Dissertação de Mestrado em Pedagogia da Motricidade Humana]. Rio Claro: Universidade Estadual Paulista; 2010.
17. Guinzburg C. Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história. São Paulo: Companhia das letras, 1989.
18. Carvalho MHC. et al. Avaliar com os pés no chão: reconstruindo a prática pedagógica no ensino fundamental. Pernambuco: UFPE, 2000.
19. Tani G. Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EDUSP, 1988.
20. Soares CL et al. Metodologia do ensino de educação física. São Paulo: Cortez, 1992.
21. Soares CL et al. Metodologia do ensino de educação física. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2012.
22. Tritschler K. Medida e avaliação em educação física e esportes de Barrow e McGee. 5ª Ed. São Paulo: Manole, 2003.
23. Palma A. P, Bassoli AA, Palma JAV. Educação física e a organização curricular: educação infantil e ensino fundamental. Londrina: Eduel, 2010.
24. Bento JO. Planejamento e avaliação em educação física. Lisboa/Portugal: Livros Horizonte, 2003.
25. Brandl CEH. Educação física escolar: questões do cotidiano. 1ª Ed. Curitiba, PR: CRV, 2010.
26. Freire JB. Pedagogia do futebol. Campinas: Autores Associados, 2003.
27. Freire JB, Scaglia AJ. Educação como prática corporal. São Paulo: Scipione, 2004.
28. Darido S, Rangel ICA. Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.
29. Darido S, Rangel ICA. Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.
30. Brasil, MEC/Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: educação física. Brasília: MEC/SEF, 1997.
31. Brasil, MEC/Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: educação física. Brasília:

1998.

32. Brasil, MEC/Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Vol. 3, Brasília: MEC/SEF, 2002.
33. Souza NP de. Avaliação na educação física. In: Votre S, organizador. Ensino e avaliação em educação física. São Paulo: Ibrasa. 1993
34. Gariglio JA. Proposta de ensino de educação física para uma escola profissionalizante: uma experiência no CEFET-MG. In: Caparróz FE. Educação física escolar: política, investigação e intervenção. Vitória: Proteoria. 2001.
35. Palafox GHM, Terra DV. Introdução à avaliação na educação física escolar. Pensar a Prática. 1998;1(1):23-37.
36. Betti M, Zuliani LR. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. Rev Mackenzie Educ Física e Esporte. 2002;1(1):73-81.
37. Chueiri MSF. Concepções sobre a avaliação escolar. Estudos em Avaliação Educacional. 2008; 19(39):49-64.
38. Bloom BS. Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals. Nova York, David McKay, 1956.
39. Fernandes D. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. Estudos Aval Educ. 2008;19(41):347-72.
40. Fernandes D. Vinte e cinco anos de avaliação da aprendizagem: uma síntese interpretativa de livros publicados em portal. In: Estrela A, organizadora. Investigação em educação: teorias e práticas (1960-2005). Lisboa: Educa, 2007; p. 261-306.
41. Hoffmann J. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.
42. Zabala A. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.
43. Luckesi CC. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 1992.
44. Sacristán JG. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.
45. Saul AM. Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.
46. Sousa CP et al. (Org.) Avaliação do rendimento escolar. São Paulo: Papyrus, 1993.
47. Raphael HS. Avaliação: questão técnica ou política? Estudos em Avaliação Educacional. 1995;12:33-43.
48. Teixeira MG. Seis instrumentos para uma boa avaliação. Belo Horizonte: Amae Educando, 1997, 28-32.
49. Ludke M, Mediano Z. Avaliação na escola de 1º grau: uma análise sociológica. Campinas: Papyrus, 1992.
50. Borsun W et al. Introdução na didática. Munique, 1982.
51. Luckesi CC. Avaliação educacional: pressupostos conceituais. Rev Tecnol Educ, ABT. 1978;7(24)5-8.
52. Luckesi CC. Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. Rev Tecnol Educacl, ABT. 1984;(61):75-93.
53. Perrenoud P. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas. Tradução de Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
54. Sant'anna IM. Por que avaliar? Como avaliar?: critérios e instrumentos. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
55. Freitas LC. Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática. Campinas: Papyrus, 1995.
56. Sousa CP et al. (Org.) Avaliação do rendimento escolar. São Paulo: Papyrus, 1993.
57. Freitas LC et al. Avaliação educacional: caminhando pela contramão. 6ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
58. Darido SC. A avaliação em educação física escolar: das abordagens à prática pedagógica. In: V Seminário de Educação Física escolar; 1999 Set 50-66; São Paulo: Universidade de São Paulo; 1999.
59. Rabelo EH. Avaliação: novos tempos novas práticas. Petrópolis: Vozes, 1998.
60. Resende HG. Princípios gerais de ação didático-pedagógica para avaliação do ensino-aprendizagem em educação física escolar. Rev Motus Corporis. 1995; 2(4):4-15.
61. Santos W, Ferreira Neto A, Locatelli AB. O debate em periódico sobre avaliação na educação física escolar: percurso e perspectiva. In: XIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, Caxambu, 2003.
62. Novais RC, Ferreira MS, Mello JG. As dimensões da avaliação na educação física escolar: uma análise da produção do conhecimento. Motrivivência. 2014;26(42):146-60.
63. Fensterseifer ACB. Avaliação da aprendizagem no ensino superior. Florianópolis: Gráfica da imprensa Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina, 1998.
64. Santos W. Avaliação na educação física escolar: análise de periódicos do século XX [Monografia de Licenciatura em Educação Física]. Vitória: Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo; 2002.

65. Melo LF; Nista-Piccolo VL. Avaliação em perspectiva: da concepção à ação. Campinas: Alinea, 2014.
66. Gallahue AM. Understanding motor development in children. Nova York: John Wiley e Sons. 1982.
67. Connolly K. Mechanisms of motor skill development. Londres: Academic Press. 1970.
68. Certeau M. A invenção do cotidiano: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.
69. Santos W et al. Avaliação na educação física escolar: construindo possibilidades para a atuação profissional. Educ Rev. 2014;30(4):153-74.
70. Charlot B. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
71. Hoffmann J. Avaliar para promover: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001.
72. Ferreira VLC, Reis CM, Tubino MJG. A utilização do vídeo-taípe no modelo Gama Filho de estágio supervisionado, como fator de feedback na autoavaliação de futuros professores de educação física. Rev Bras Educ Fís Desportos. 1979;11(43):4-9.
73. Melo LF, Ferraz OL, Nista-Piccolo VL. O portfólio como possibilidade de avaliação na educação física escolar. Rev Educ Física/UEM. 2010;21(1):87-97.
74. Santos W et al. Avaliação na educação física escolar: reconhecendo a especificidade de um componente curricular. Movimento. 2015;21(1):205-18.
75. Santos RG, Souza AL, Barbosa FNM. Estágio Supervisionado I: o desafio da avaliação nas aulas de educação física escolar. Pensar a Prática. 2013;16:320-602.
76. Lund JL, Veal ML. Measuring pupil learning: how do student teachers assess within instructional models? J Teach Phys Edu. 2008;7:487-511.
77. Santos W et al. Narrativas docentes sobre avaliação do ensino-aprendizagem: da formação inicial ao contexto de atuação profissional. Movimento. 2016;22:739-52.
78. Gallardo-Guentes F, Thuillier BC. La evaluación formativa y compartida durante el prácticum em la formación inicial del profesorado: análisis de um caso em Chile. Retos. 2016;29:258-63.
79. Santos W. Currículo e avaliação na educação física: do mergulho à intervenção. Vitória: Proteoria, 2005.
80. Esteban MT. O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. 3ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
81. Harlen W, James M. Assessment and learning: differences and relationships between formative and summative assessment. Assess Educ: Princ Policy Prac. 1997;4(3):365-79.
82. Nóvoa A. Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa A, coordenador. Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

ENDEREÇO  
Wagner dos Santos  
Universidade Federal do Espírito Santo  
Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário  
29075-810 - Vitória - ES - Brasil  
E-mail: wagnercefd@gmail.com

Submetido: 22/12/2016  
Revisado: 04/09/2017  
Aceito: 07/05/2018