



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
Centro de Ciências Biológicas e da Saúde Campus de
São Carlos - SP

LEONARDO PAVAN PEREIRA

AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL:

Relevância, característica e perspectiva de ajustamento sob o ponto de vista docente

SÃO CARLOS - SP
2025



LEONARDO PAVAN PEREIRA

AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL:

Relevância, característica e perspectiva de ajustamento sob o ponto de vista docente

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Federal de São Carlos, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física Escolar.

Orientadora: Profa. Dra. Daniela Godoi Jacomassi

SÃO CARLOS – SP
2025



Pavan Pereira, Leonardo

Avaliação em Educação Física no Ensino Fundamental:
relevância, característica e perspectiva de ajustamento
sob o ponto de vista docente / Leonardo Pavan Pereira --
2025.
275f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São
Carlos, campus São Carlos, São Carlos
Orientador (a): Daniela Godoi Jacomassi
Banca Examinadora: Glauco Nunes Souto Ramos, Luiz
Gustavo Bonatto Rufino
Bibliografia

1. Avaliação. 2. Educação Física escolar. 3. Ensino
Fundamental. I. Pavan Pereira, Leonardo. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Arildo Martins - CRB/8 7180





UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Leonardo Pavan Pereira, realizada em 25/02/2025.

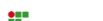
Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Daniela Godoi Jacomassi (UFSCar)

Prof. Dr. Glauco Nunes Souto Ramos (UFSCar)

Prof. Dr. Luiz Gustavo Bonatto Rufino (UNICAMP)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional.



Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)



“É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal maneira que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática”.

(Paulo Freire)



AGRADECIMENTOS

Concluir o Mestrado exigiu, além dos esforços comuns a qualquer pós-graduação, uma grande dose de persistência à superação de desafios a quem passou mais de 10 anos longe de um ambiente acadêmico. No entanto, frequentar uma universidade pública sempre foi uma expectativa distante, mas que se tornou realidade por meio do ProEF. As expectativas foram não só supridas, mas superadas.

Às minhas amigas e exemplos de docência, Profa. Ma. Caroline Dias de Arruda e Profa. Ma. Flávia Fernanda Viana Gonçalves, que me incentivaram a participar do processo seletivo de ingresso ao ProEF e me auxiliaram também com a experiência de egressas do curso. Sou muito grato pelos anos de amizade e conhecimentos (sempre aprendi muito mais do que as orientei). São minhas “musas” inspiradoras.

À Profa. Fernanda Marques, que me salvou nos períodos em que os “números” quase me venceram, obrigado por, há anos, “me aturar”. Ao Prof. Ms. Benedito Sabino Neto, por me livrar das “enrascadas” tecnológicas... Profa. Dra. Silvia Cinelli Quaranta, você é quase uma “mãe”, só que agora com o título de Doutora em Educação. Muito obrigado, por todas as dicas e pela paciência em me direcionar nos “primeiros passos” do Mestrado.

À Secretaria de Educação do município em que atuo, pelo auxílio de dados à realização deste estudo e aos demais e inúmeros amigos da SEDUC, que sempre reconheceram meu profissionalismo... Em especial a vocês: Thaloa, Solange (Sol) e André Roland - a admiração é recíproca.

À equipe da Coordenadoria de Esporte e Complementação Educacional da SEDUC, meus sinceros agradecimentos por acreditarem na importância deste estudo e por almejamem uma Educação Física de qualidade e de referência para a região.

À minha irmã Viviane e mãe Ivanete, pelo apoio... Em especial, ao meu padrinho Lindolpho (*in memoriam*) e madrinha Ivete: vocês sempre me inspiraram com a capacidade em perseverar e superar as inúmeras adversidades impostas pela vida. Serei eternamente grato... Vocês são meu exemplo, minha admiração e inspiração eternas!



Ao meu companheiro Lucas, que suportou diversas fases de instabilidade emocional, mas sempre me apontou que “tudo seria para um bem maior”. Amo você!

Agradeço ao Prof. Dr. Osmar Moreira de Souza Júnior pelos ensinamentos e aos demais professores do ProEF, vocês são realmente incríveis!

Um agradecimento especial ao Prof. Dr. Glauco Nunes Souto Ramos, que sempre me incentivou a retomar o tema da pesquisa (avaliação) e por contribuir, de forma brilhante, ao meu processo de formação no ProEF, aceitando ser membro da banca examinadora. Seus apontamentos são sempre cruciais!

Ao Prof. Dr. Luiz Gustavo Bonatto Rufino por compor a banca examinadora, trazendo novas perspectivas e contribuições a este trabalho.

À grande orientadora e parceira deste projeto, Profa. Dra. Daniela Godoi Jacomassi, pela competência, profissionalismo, seriedade (e serenidade) nos direcionamentos e confiança em mim depositada. Seu apoio foi imprescindível à concretização desta jornada. Mesmo à distância e incumbida de inúmeros compromissos, você sempre esteve presente e disposta a me auxiliar. Compartilho orgulhosamente essa conquista com você. Meu muito obrigado!!

A todos os professores de Educação Física que se disponibilizaram a participar deste estudo. Vocês foram essenciais à concepção deste estudo.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES).

PAVAN PEREIRA, Leonardo. **Avaliação em Educação Física no Ensino Fundamental**: relevância, característica e perspectiva de ajustamento sob o ponto de vista docente. 2025. 275f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - ProEF) – Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2025.

RESUMO

Parece ser consenso que o ato de avaliar é de fundamental importância ao processo pedagógico. Preconiza-se que tal prática deve pautar a ação docente de modo que auxilie o professor a traçar estratégias que incrementem o aprendizado dos alunos. No entanto, embora as pesquisas sobre os processos avaliativos na educação tenham avançado nos últimos anos, é notória a necessidade da ampliação de conhecimentos acerca deste tema, especialmente na Educação Física escolar. Neste sentido, o estudo objetiva investigar, na percepção dos docentes de Educação Física do Ensino Fundamental, a relevância, a característica e a perspectiva de ajustamento do processo de avaliação sistematizado por uma rede municipal de ensino. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratória, da qual participaram 55 professores de Educação Física que ministram aulas no Ensino Fundamental da rede municipal em questão. O instrumento utilizado para a coleta de dados será um questionário semiestruturado, contendo 23 perguntas abertas e fechadas, cuja aplicação será realizada por meio da ferramenta *Google Forms*. A análise de dados da pesquisa foi realizada em três etapas distintas: 1. Ordenação dos dados; 2. Classificação ou categorização dos dados e 3. Análise final. Os resultados revelaram que 90,9% dos professores respondentes acreditam na aplicabilidade (utilidade) do instrumento e, para 94,5% dos docentes, as planilhas avaliativas são de fácil compreensão e manuseio. Ainda, 85,5% dos docentes acreditam que as planilhas contribuem para a credibilidade quanto à atribuição de notas e/ou conceitos na Educação Física no Ensino Fundamental e 87,3% são a favor da sistematização do processo avaliativo implementado pelo município. 85,5% consideram que o instrumento favorece um processo avaliativo com ênfase diagnóstica e formativa e 63,6% dos professores concordam com a manutenção do instrumento avaliativo proposto pelo município, porém, com a necessidade de ajustes à sua efetividade.

Palavras-chave: Avaliação, Educação Física escolar, Ensino Fundamental.

PAVAN PEREIRA, Leonardo. **Assessment in Physical Education in Elementary School: relevance, characteristics, and adjustment perspectives from the teachers' viewpoint 2025.** 275f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - ProEF) – Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2025.

ABSTRACT

It seems to be a consensus that the act of assessing is of fundamental importance to the pedagogical process. It is advocated that such practice should guide teaching actions in a way that helps teachers develop strategies to enhance student learning. However, although research on assessment processes in education has advanced in recent years, there is a notable need for expanding knowledge on this topic, especially in school Physical Education. In this sense, the study aims to investigate, from the perspective of Elementary School Physical Education teachers, the relevance, characteristics, and adjustment perspective of the assessment process systematized by a municipal education network. This is a qualitative, exploratory research involving 55 Physical Education teachers who teach in the Elementary School of the municipal network in question. The instrument used for data collection will be a semi-structured questionnaire containing 23 open and closed-ended questions administered through the Google Forms tool. The data analysis will be conducted in three distinct stages: 1. Data organization; 2. Data classification or categorization; and 3. Final analysis. The results revealed that 90.9% of the responding teachers believe in the applicability (usefulness) of the instrument, and for 94.5% of the teachers, the assessment spreadsheets are easy to understand and use. Furthermore, 85.5% of the teachers believe that the spreadsheets contribute to the credibility of grade and/or concept assignment in Elementary School Physical Education, and 87.3% are in favor of the systematization of the assessment process implemented by the municipality. 85.5% consider that the instrument favors an assessment process with a diagnostic and formative emphasis, and 63.6% of the teachers agree with maintaining the assessment instrument proposed by the municipality, though adjustments are needed for its effectiveness.

Keywords: Assessment, school Physical Education, Elementary School.



LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Ensino por objetivos.....	43
Figura 2 - Indagações fundamentais ao processo avaliativo.....	54
Figura 3 - Etapas do processo avaliativo.....	55
Figura 4 - Etapas da avaliação formativa.....	62
Figura 5 - Síntese do processo avaliativo.....	67
Figura 6 - Quantidade de Professores III e IV de Educação Física..	83
Figura 7 - Preenchimento critério <i>Participação</i>	91
Figura 8 - Critérios <i>Registro e Resultados</i>;	92
Figura 9 - Critério <i>Assiduidade</i>;	93
Figura 10 - Esquema conceitual - abordagem qualitativa.....;	96
Figura 11 - Fases da análise de dados.....	100
Figura 12 - Classificação de dificuldades ao avaliar.....	119
Figura 13 - Associações ao critério <i>participação</i>	130
Figura 14 - Percepção docente - critério <i>participação</i>	138
Figura 15 - Percepção docente - critério <i>registro</i>	138
Figura 16 - Percepção docente - critério <i>assiduidade</i>	139
Figura 17 - Acréscimo/modificação de itens.....	157
Figura 18 - Alterações dos critérios <i>versus</i> tempo de graduação....	161
Figura 19 - Aceitação dos critérios - <i>participação</i>	163
Figura 20 - Redefinição dos critérios - <i>participação</i>	166
Figura 21 - Incorporações ao critério <i>participação</i>	168
Figura 22 - Percepção sobre os “pesos” dos critérios avaliativos....	170
Figura 23 - Sugestões referentes aos critérios avaliativos.....	171
Figura 24 - Facilidade de compreensão/manuseio do instrumento..	174
Figura 25 - Caracterização do instrumento.....	176
Figura 26 - Considerações sobre os dados obtidos.....	185
Figura 27 - Credibilidade quanto aos conceitos (notas) gerados....	188
Figura 28 - Utilidade do instrumento avaliativo.....	197
Figura 29 - Posicionamento docente sobre a sistematização.....	206



Figura 30 - Necessidades do “ser professor” de EF.....216

Figura 31 - Considerações sobre a permanência do instrumento ..217



LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Como avaliar os alunos?.....	48
Quadro 2 – Características das modalidades avaliativas.....	65
Quadro 3 – Características da avaliação mediadora....	66
Quadro 4 – Avaliação na perspectiva tradicional/esportivista.....	70
Quadro 5 – Indagações ao processo avaliativo.....	74
Quadro 6 – Unidades escolares e respectivos segmentos.....	82
Quadro 7 – Estrutura do questionário.....	99
Quadro 8 – Abordagem do tema “avaliação” na graduação.....	114
Quadro 9 – Justificativas à Questão 8 (parte I).....	122
Quadro 10 - Justificativas à Questão 8 (parte II).....	122
Quadro 11 - Justificativas à Questão 8 (parte III).....	123
Quadro 12 - Justificativas à Questão 8 (parte IV).....	123
Quadro 13 - Justificativas à Questão 8 (parte V).....	126
Quadro 14 - Justificativas à Questão 9 (parte I).....	131
Quadro 15 - Justificativas à Questão 9 (parte II).....	132
Quadro 16 - Justificativas à Questão 9 (parte III).....	135
Quadro 17 - Justificativas à Questão 9 (parte IV).....	136
Quadro 18 - Justificativas à Questão 10 (parte I).....	143
Quadro 19 - Justificativas à Questão 10 (parte II).....	144
Quadro 20 - Justificativas à Questão 10 (parte III).....	144
Quadro 21 - Justificativas à Questão 10 (parte IV).....	146
Quadro 22 - Justificativas à Questão 10 (parte V).....	148
Quadro 23 – Considerações – <i>dimensões de conteúdos</i>	151
Quadro 24 – Considerações – <i>dimensões de conteúdos/subjetividade</i> ...	154
Quadro 25 – Alterações aos critérios das planilhas.....	158
Quadro 26 – Justificativas à Questão 13.....	164
Quadro 27 – Percepções à Questão 15.....	172
Quadro 28 – Justificativas à Questão 16.....	174



Quadro 29 – Justificativas à Questão 17 (parte I).....	178
Quadro 30 – Justificativas à Questão 17 (parte II).....	179
Quadro 31 – Justificativas à Questão 17 (parte III).....	180
Quadro 32 – Justificativas à Questão 17 (parte IV).....	181
Quadro 33 – Justificativas à Questão 17 (parte V).....	183
Quadro 34 – Considerações à Questão 17 (parte VI).....	184
Quadro 35 – Especificações à Questão 18.....	187
Quadro 36 – Justificativas à Questão 19 (parte I).....	189
Quadro 37 – Justificativas à Questão 19 (parte II).....	194
Quadro 38 – Justificativas à Questão 20 (parte I).....	198
Quadro 39 – Justificativas à Questão 20 (parte II).....	200
Quadro 40 – Justificativas à Questão 20 (parte III).....	200
Quadro 41 – Justificativas à Questão 20 (parte IV).....	201
Quadro 42 – Justificativas à Questão 20 (parte V).....	202
Quadro 43 – Justificativas à Questão 20 (parte VI).....	205
Quadro 44 – Justificativas à Questão 21 (parte I).....	207
Quadro 45 – Justificativas à Questão 21 (parte II).....	209
Quadro 46 – Justificativas à Questão 21 (parte III).....	210
Quadro 47 – Justificativas à Questão 21 (parte IV).....	211
Quadro 48 – Justificativas à Questão 21 (parte V).....	214
Quadro 49 – Considerações à Questão 23 (parte I).....	219
Quadro 50 – Considerações à Questão 23 (parte II).....	220
Quadro 51 – Considerações à Questão 23 (parte III).....	222
Quadro 52 – Considerações à Questão 23 (parte IV).....	223
Quadro 53 – Considerações à Questão 23 (parte V).....	224
Quadro 54 – Considerações à Questão 23 (parte VI).....	225

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Caracterização geral dos participantes.....	103
Tabela 2 – Idade dos participantes.....	105
Tabela 3 – Sexo dos participantes.....	106
Tabela 4 – Tempo de graduação.....	106
Tabela 5 – Tempo de atuação na rede.....	107
Tabela 6 – Nível de escolaridade.....	109
Tabela 7 – Segmento de atuação no Ensino Fundamental.....	110
Tabela 8 – Abordagem do tema “avaliação” na graduação.....	112
Tabela 9 – Dificuldade em avaliar no Ensino Fundamental.....	117
Tabela 10 – Dificuldade em avaliar <i>versus</i> tempo de graduação.....	118
Tabela 11 – Dificuldade em avaliar <i>versus</i> segmento atendido.....	121
Tabela 12 – O essencial no ato de avaliar no Ensino Fundamental.....	129
Tabela 13 – Critérios essenciais <i>versus</i> tempo de graduação (parte I).....	133
Tabela 14 – Critérios essenciais <i>versus</i> tempo de graduação (parte II)....	134
Tabela 15 – Critério <i>participação</i>	139
Tabela 16 – Critério <i>participação</i> – por segmento atendido.....	140
Tabela 17 – Critério <i>registro</i>	140
Tabela 18 – Critério <i>registro</i> – por segmento atendido.....	141
Tabela 19 – Critério <i>assiduidade</i>	141
Tabela 20 – Critério <i>assiduidade</i> – por segmento atendido.....	141
Tabela 21 – Percepção docente – <i>dimensões de conteúdos</i>	150
Tabela 22 – Alteração subcritérios de participação (tempo de graduação).....	166
Tabela 23 – Alteração subcritérios de participação (segmento atendido).....	167
Tabela 24 – Percepção docente por segmento atendido (“pesos”).....	170
Tabela 25 – Credibilidade quanto aos conceitos (notas) gerados.....	196
Tabela 26 – Utilidade do instrumento <i>versus</i> tempo de graduação.....	204
Tabela 27 – Utilidade do instrumento <i>versus</i> segmento atendido.....	204
Tabela 28 – Sistematização <i>versus</i> tempo de graduação.....	212
Tabela 29 – Sistematização <i>versus</i> tempo de atuação na rede.....	213

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATP	Assistente Técnico Pedagógico
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EF	Educação Física
HAL	Hora de Atividade Livre
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
HTPI	Hora de Trabalho Pedagógico Individual
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MREF	Movimento Renovador da Educação Física
PIII	Professor III - 20 horas
PIV	Professor IV - 10 horas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
ProEF	Mestrado Profissional em Educação Física
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
ROP	Reunião de Orientação Pedagógica
SEDUC	Secretaria de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TPD	Técnico Pedagógico Desportivo
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNESP	Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO.....	17
2 INTRODUÇÃO.....	19
2.1 Objetivos	23
3 EDUCAÇÃO FÍSICA NA CONJUNTURA ESCOLAR.....	24
3.1 A Educação Física escolar contemporânea.....	24
3.2 A Educação Física no Ensino Fundamental: a questão da <i>esportivização</i>	34
4 AVALIAR: PARA ALÉM DO EXAME.....	38
4.1 Breve histórico.....	38
4.2 Avaliar no contexto escolar.....	44
4.3 A avaliação escolar enquanto processo.....	52
4.4 Abordagens e modalidades avaliativas.....	56
4.4.1 Avaliação diagnóstica.....	61
4.4.2 Avaliação formativa.....	61
4.4.3 Avaliação somativa.....	64
4.4.4 Avaliação mediadora.....	65
5 AVALIAR EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	68
5.1 O protagonismo docente.....	72
5.2 A percepção do <i>erro</i>	78
6 CARACTERIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO MUNICÍPIO.....	81
7 SISTEMATIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL.....	86
7.1 As planilhas avaliativas.....	90
8 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	94

8.1 Universo da pesquisa.....	94
8.2 Caracterização da pesquisa.....	94
8.3 Participantes da pesquisa.....	97
8.4 Aspectos éticos.....	98
8.5 Procedimentos para a coleta de dados.....	98
8.6 Procedimentos para a análise de dados.....	99
9 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	102
9.1 Característica, formação e atuação dos participantes.....	102
9.2 Análise descritiva.....	111
9.2.1 Compreensão docente sobre aspectos avaliativos em Educação Física no Ensino Fundamental.....	112
9.2.2 Análise do conteúdo das planilhas avaliativas para o Ensino Fundamental.....	137
9.2.3 Caracterização das planilhas avaliativas e perspectiva docente sobre a sistematização da avaliação em Educação Física no Ensino Fundamental implementado pelo município.....	173
10 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	229
11 RECURSO EDUCACIONAL.....	233
REFERÊNCIAS.....	234
APÊNDICES.....	247
Apêndice A – Recurso educacional.....	248
Apêndice B – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	249
Apêndice C - Questionário aplicado aos docentes.....	251
ANEXOS	259
Anexo I – Material de apoio.....	260
Anexo II - <i>Prints</i> das planilhas avaliativas.....	272
Anexo III – Parecer consubstanciado do CEP-UFSCar.....	275

1. APRESENTAÇÃO

Confesso que, ao contrário de muitos colegas de profissão, não pertenço a uma trajetória muito tradicional até chegar à minha atuação contemporânea. A primeira graduação ocorreu em 1996, como Bacharel em Publicidade e Propaganda, que me rendeu um estágio e, posteriormente, um cargo de redator e revisor num jornal local, no qual permaneci até o ano 2000. Em 2001, ingressei na licenciatura em Educação Física pelo Centro Universitário Monte Serrat (UNIMONTE), em Santos/SP. Quase desisti, por não possuir grande afinidade com os esportes (especialmente coletivos), mas me identificava com outras disciplinas (principalmente às relacionadas à fisiologia do exercício, nutrição, saúde e às ciências humanas - como didática, sociologia, filosofia...).

Em 2007, fui aprovado no processo seletivo para Técnico Pedagógico Desportivo (TPD) de Natação numa cidade do litoral de São Paulo, cargo este, que me apresentou ao esporte numa perspectiva educacional, por meio do *Programa SuperEscola Esportivo*, vinculado à Secretaria de Educação (SEDUC) do município. Logo, por meio de convite, assumi a coordenação do polo (piscina municipal). Apesar disso, uma vez licenciado, decidi que necessitava passar pela experiência escolar e, em 2011, ingressei, por meio de concurso público, como Professor III de Educação Física no mesmo município. Em 2012, também assumi o cargo de professor de Educação Física na cidade de São Vicente e fui convidado a assumir a chefia da Divisão de Esporte nas Escolas, vinculada à SEDUC da cidade que foi o cenário desta pesquisa. Nessa posição, fui responsável pela demanda técnica e pedagógica vinculada à disciplina e aos professores de Educação Física da rede e pela sistematização do processo avaliativo em Educação Física. Para este fim, contava com o auxílio de uma equipe de Assistentes Técnicos Pedagógicos (ATP), especialistas, que mantinham o efetivo contato com a prática docente, nas mais de 75 escolas (números relativos ao ano citado) municipais. Nesta condição, foi-me solicitado que houvesse uma atenção especial à questão do afastamento dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, que frequentavam as aulas de Educação Física no contraturno. A solução de alocar as aulas de Educação Física ao período regular foi descartada, uma vez que alteraria drasticamente a estrutura educacional da cidade.

A partir de 2014, após inúmeras discussões com os departamentos de Ensino Fundamental e Médio e Legislação Educacional sobre a efetividade de instrumento avaliativo, iniciou-se a elaboração de uma planilha, contendo critérios predefinidos para a Educação Física. Em posse de uma “planilha piloto”, consultas periódicas junto aos docentes, por meio de encontros presenciais e remotos, uma planilha de avaliação em Educação Física começou a ser desenvolvida e, após diversas adequações, foi implementada, somente em 2018 pelo município. O critério “assiduidade” buscava amenizar a questão dos alunos faltosos dos anos finais do Ensino Fundamental e os demais critérios, como “registro” e “participação”, respaldarem os docentes quanto à metodologia avaliativa utilizada para a disciplina. Apesar de se apresentar como um instrumento inovador e orientador compreende-se que ainda gera incertezas a respeito de sua efetividade.

Em 2017, considerando a necessidade de diversificar minhas funções, assumi, por meio de processo seletivo interno, a função gratificada de Assistente Técnico Pedagógico (ATP) de Educação Física, que me proporcionou um contato mais direto com a prática docente na rede, uma vez que a função se caracteriza pelo apelo pedagógico e é desenvolvida *in loco* na rotina de atuação do professor. A experiência em quadra junto aos docentes aliada aos períodos como gestor, ampliou minha visão a respeito das problemáticas que envolvem a disciplina, em especial às questões avaliativas, que sempre se apresentaram de forma “amadora” e descontextualizada, tanto em relação às metodologias e normas vigentes, quanto à sua credibilidade em comparação aos demais componentes curriculares. Parece oportuno, após razoável período de implementação das planilhas avaliativas, investigar o entendimento do professor sobre os aspectos do processo avaliativo em Educação Física, bem como a relevância e a perspectiva de ajustamento sobre a sistematização da avaliação implementada na cidade.

2. INTRODUÇÃO

Para o Dicionário Online de Português - DICIO, avaliação significa “o ato de avaliar de mensurar ou determinar o valor”, o preço, a importância de alguma “coisa”;

É fato que, no decorrer da vida, seja de forma intencional ou circunstancial, encontramos-nos a todo momento avaliando e sendo avaliados. Portanto, já no início deste trabalho, arrisco-me a afirmar que o ato de avaliar é instintivo e inerente à natureza humana. “Desde o nascimento os indivíduos são classificados por meio de testes de mensuração” (Carminatti; Borges, 2012, p. 167).

Hadji (1994) *apud* Hoffmann (2003), reitera que a avaliação “[...] é um ato de posicionamento, no sentido de tomada de posição sobre. [...] avaliar é talvez o mais primitivo ato da mente humana” (p. 136).

Hoffmann (1998) ratifica a afirmação da amplitude do ato de avaliar quando insere na apresentação da sua obra que “a pessoa humana sempre avalia: julga as realidades (as práticas) à luz de critérios” (p. 7). No entanto, o termo faz emergir sinônimos como cálculo, estimativa, valorização, ponderação, mensuração, medição, entre outros. Percebe-se que a avaliação não diz respeito somente ao processo de ensino e de aprendizagem: “[...] de uma forma mais abrangente, verifica-se que a avaliação faz parte da atividade humana de reflexão”. A avaliação, portanto, constitui-se em um processo intencional, auxiliado por diversas ciências e que se aplica a qualquer prática. (Carminatti; Borges, 2012, p. 165).

Para Dalben (2005) a avaliação está presente em todos os domínios da atividade humana, seja por meio de reflexões informais que orientam as ações cotidianas ou, formalmente, mediante às reflexões sistemáticas que definem as decisões.

Saul (1994) compara a avaliação a um “casaco de várias cores”, pois, quando mencionamos a avaliação, certamente não há restrições quanto ao objeto ou ao objetivo, pois não existe um só tipo de avaliação sobre a qual haja consenso. Em relação a este aspecto, a autora discorre:

A avaliação é uma constante em nosso dia-a-dia (sic). Não aquela que fazemos quando nos encontramos na escola, mas um outro tipo, como aquele em que avaliamos impressões e sentimentos. [...] É assim que, nas interações cotidianas, em casa, em nossa trajetória profissional, durante o lazer, a avaliação sempre se faz presente e inclui um

juízo de valor sobre nós mesmos, sobre o que estamos fazendo, sobre o resultado de trabalhos (p. 61).

Em vista disso, Saul (1994) ressalta que a avaliação, além de ser uma atividade associada intrinsecamente à experiência cotidiana, quando ela se formaliza, pode ser considerada de várias maneiras, que nem todos entendem da mesma forma. Para a autora, a avaliação que se realiza de forma “assistemática”, que envolve experiências e sentimentos vividos, diferem das que são “sofridas” ou executadas no cenário educacional: “Estas costumam ter um caráter deliberado, sistematizado, apoiam-se em pressupostos explicitados em maior ou menor grau, variam em complexidade e servem a múltiplos propósitos” (Saul, 2001, p. 25).

Sendo assim, quando o assunto é avaliação, a analogia com o âmbito educacional é inevitável. Logo se conecta a avaliação à escola, provas, indicadores de desempenho e outros temas polêmicos que permeiam a educação. Paralelamente, verifica-se o ato avaliativo como sinônimo de produto final, sem reflexões, comumente isolado do processo educacional, e cuja real função ainda não se sabe ao certo.

A cultura de avaliação que possuímos tende a ser reproduzida acriticamente como se houvesse uma única forma de esta ser vivida, praticada, ensinada. Isso nos desafia a refletir sobre a forma como nos organizamos ora para avaliarmos ora para sermos avaliados indagando a que e a quem tem servido esta lógica. A avaliação é certamente uma das categorias mais refratárias à mudança (Sordi, 2010, p. 24).

Diante dos argumentos, poder-se-ia supor que os sujeitos já estariam habituados com o ato de avaliar. Carminatti e Borges (2012, p. 167) dizem ser esta uma hipótese errônea, ainda mais quando se analisam os altos índices de evasão escolar provenientes de processos avaliativos excludentes.

Segundo Freitas, Da Costa e De Miranda (2014, p. 92), compreende-se que, em avaliação, diagnóstico e decisão caminham juntos e interdependentes, uma compilação de ações e intenções de ensino. Mesmo mediante a complexidade que permeia o tema é possível entender que a avaliação é um procedimento contínuo e que abarca todo o processo de ensino e de aprendizagem. Portanto, o processo avaliativo não deve ser compreendido e nem utilizado de forma isolada (Carminatti; Borges, 2012, p. 167).

Contudo, quando a temática se estende à Educação Física, é acentuada pela especificidade inerente ao componente curricular, tal como descreve Darido (2012), sobre uma avaliação voltada à “aprendizagem do movimento”. Ainda, precisa-se avaliar para além da participação e motivação dos alunos, embora sejam aspectos importantes a serem considerados.

[...] paulatinamente, em escolas de vanguarda, além da participação e da frequência, passam a entrar no cenário dos instrumentos disponíveis para a avaliação em Educação Física as provas teóricas, os trabalhos escritos, as gravações em vídeo... Nota-se sinais de mudanças. (Darido, 2012, p. 130).

Tais conceitos parecem se reunir em uma série de compreensões equivocadas, especialmente em relação às abordagens, critérios e instrumentos avaliativos empregados pelos docentes no cotidiano escolar. Acrescenta Gonçalves (2020), “[...] uma vez que, estamos diante de um componente curricular, que ainda tenta se firmar no sistema educacional e no ambiente da escola, elucidar a avaliação na disciplina se faz necessário para desmistificá-la como simples atividade escolar” (p. 16).

Consoante às perspectivas supracitadas e com o intuito de proporcionar subsídios qualitativos e quantitativos à prática avaliativa do componente curricular, em 2018, a Secretaria de Educação (SEDUC) do município em questão sistematizou o processo de avaliação em Educação Física para a Educação Infantil e Ensino Fundamental.

O tema avaliação, bem como os instrumentos utilizados (planilhas avaliativas), serviram de base às pesquisas desenvolvidas pela Profa. Ma. Caroline Dias de Arruda (Dias de Arruda, 2020) e a Profa. Ma. Flávia Fernanda Viana Gonçalves (Gonçalves, 2020) junto ao programa de pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), em 2020. As planilhas avaliativas referentes à Educação Infantil, estudadas por Dias de Arruda (Dias de Arruda, 2020; Dias de Arruda *et al.*, 2023), foram descontinuadas em 2021, conforme descrição no capítulo 6. As planilhas avaliativas para o Ensino Fundamental (foco deste estudo), permanecem ativas e as constatações oriundas do trabalho realizado por Gonçalves (2020) subsidiaram a continuidade deste estudo.

O instrumento consiste em planilhas no formato *Excel*, com critérios avaliativos predefinidos, preenchidos pelos professores ao final de cada trimestre.

Após seis anos de sistematização, parece relevante investigar a compreensão dos docentes sobre os aspectos avaliativos em Educação Física no Ensino Fundamental, a relevância e características do instrumento utilizado, além de identificar possíveis demandas de ajustamento.

Para subsidiar a continuidade deste estudo, o capítulo 3 explora as mudanças mais significativas na Educação Física a partir do século passado e as descreve no ambiente educacional atual.

O capítulo 4 abordará as concepções de avaliação que perpassam a Educação, seus níveis e modalidades, funções e momentos, para que, o capítulo 5, evidencie as peculiaridades que transformam o ato de avaliar em Educação Física escolar um desafio ao corpo docente. As argumentações serão fundamentadas em estudiosos que, para além de conceitos, fazem uma análise crítica de uma prática avaliativa hierárquica, opressora e excludente, por meio de ações classificatórias, em prol de uma sociedade neoliberal. Além disso, haverá evidências sobre as perspectivas da avaliação em acordo com a legislação vigente.

No capítulo 6, traça-se um cenário sobre a caracterização da Educação Física na cidade, em especial, para o segmento estudado. Consequente, no capítulo 7, realiza-se uma análise sobre a sistematização do processo avaliativo em Educação Física no Ensino Fundamental implementada pelo município, considerando sua estrutura e os critérios contidos nas planilhas avaliativas.

Para esse fim, foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo exploratória, cujo instrumento de coleta de dados foi um questionário contendo 23 perguntas abertas e fechadas e respondido por docentes atuantes no Ensino Fundamental da rede pública municipal investigada.

Os detalhes dos procedimentos metodológicos apresentam-se no capítulo 8, desde a caracterização do universo da pesquisa até os procedimentos utilizados para a análise dos dados obtidos. Na sequência, os resultados e discussões no capítulo 9. As considerações finais compõem o capítulo 10 e a proposta de recurso educacional é apresentada no capítulo 11.

2.1 Objetivos

O objetivo geral do estudo é investigar, sob o ponto de vista dos professores de Educação Física que ministram aulas no Ensino Fundamental, a relevância, característica e a perspectiva de ajustamento do instrumento de avaliação na Educação Física escolar sistematizado pela rede municipal de ensino. E os objetivos específicos são:

- Investigar a compreensão dos docentes sobre os aspectos avaliativos em Educação Física no Ensino Fundamental;
- Analisar o entendimento docente acerca da sistematização da avaliação (planilhas avaliativas) em Educação Física para o Ensino Fundamental implementada pelo município;
- Analisar a característica e o conteúdo das planilhas avaliativas para a Educação Física no Ensino Fundamental;
- Identificar, sob o ponto de vista docente, os ajustamentos necessários à eficácia das planilhas avaliativas.

3. A EDUCAÇÃO FÍSICA NA CONJUNTURA ESCOLAR

Embora a hierarquização dos saberes escolares seja produzida pelas representações do que é aprender e de como expressar um saber por meio da linguagem escrita ou falada, toda aprendizagem passa por uma forma particular de o aluno se relacionar com o mundo, consigo e com os outros e, nesse sentido, implica questões identitárias pelo valor intrínseco e subjetivo atribuído ao encontro com diferentes conhecimentos (Matos *et al.*, 2015, p. 187).

Para Matos *et al.* (2015), uma análise da compreensão dos discentes sobre as aprendizagens na Educação Física evidencia que, mesmo sendo uma disciplina com a qual comumente se identificam, é a que menos atribuem importância quando comparada aos demais componentes curriculares.

Pretende-se, com o tópico a seguir, discorrer sobre as transições mais expressivas da Educação Física brasileira a partir do século passado e caracterizá-la no contexto educacional contemporâneo. Julga-se necessário tal aporte para subsidiar as indagações acerca da avaliação escolar que ocorrerão posteriormente neste estudo.

3.1 A Educação Física escolar contemporânea

Segundo Metzner e Rodrigues (2011), no transcorrer dos anos, a Educação Física brasileira foi se modificando de acordo com as diretrizes dos diferentes governos, as influências internacionais e as mudanças na sociedade.

No contexto escolar, constata-se que a Educação Física está presente desde o Brasil Império, no entanto, passou por constantes transformações ao longo de sua história, que não parecem absolutas, tampouco acabadas.

Neste sentido, a Educação Física no Brasil adentra o século XX levando, como remanescência histórica, sua identidade militarista, de princípios positivistas¹ e como “instrumento” para forjar indivíduos fortes e saudáveis, fundamentais ao processo de

¹ “O Positivismo influenciou de maneira considerável a sociedade nos séculos XIX e XX. Tendo em vista que a Educação é uma atividade social, também foi marcada por esta influência. Nas escolas, a influência do positivismo se fez sentir com força devido à influência da Psicologia e da Sociologia, ciências auxiliares da Educação. O positivismo esteve presente de forma marcante no ideário das escolas e na luta a favor do ensino leigo das ciências e contra a escola tradicional humanista religiosa. O currículo multidisciplinar – fragmentado – é fruto da influência positivista” (Iskandar; Leal, 2002, p. 3).

desenvolvimento do país. A exemplo, Castellani Filho (2008) cita a marcante presença dos militares na formação dos primeiros professores de Educação Física no Brasil, bem como a influência positivista neste contexto. Acrescenta o autor que, ao longo da história, tem sido de competência da Educação Física a representação dos períodos nos quais se encontrava:

[...] a Educação Física respondeu no Brasil em seus diferentes momentos históricos [...] a influência por ela sofrida das instituições militares e da categoria profissional dos médicos, desde o Brasil império [...] (Castellani Filho, 2008, p. 31).

O século XX também consolidou a Educação Física na escola sustentada pelo conhecimento médico e biológico, cuja função principal era a promoção da saúde articulada à ideia de educação integral do indivíduo (Bracht; González, 2005). Sob esta perspectiva, continuou a demonstrar forte tendência higienista, que enfatizava uma Educação Física moral, intelectual e sexual inspirada nos preceitos sanitários da época, promovendo o abandono à desordem higiênica oriunda dos hábitos coloniais (Castellani Filho, 2008). Logo, percebe-se que o objetivo atribuído à Educação Física era desenvolver um corpo saudável, limpo, forte e organicamente harmonioso. Dessa forma, quando combinada com a educação sexual, buscava-se transformar homens e mulheres em reprodutores de raças “puras”, em acordo com os preceitos eugenistas. Conclui-se que tais preceitos apenas fomentaram o racismo e os preconceitos sociais contra àqueles que, devido a particularidades étnicas e questões socioeconômicas, não conseguiam alcançar os objetivos impostos, sendo assim excluídos do modelo anatômico higienista (sinônimo histórico do estereótipo burguês). Enfim, neste modelo, a Educação Física mantinha suas restrições influenciadas pelos militares e médicos, que se autoproclamavam os profissionais mais competentes para redefinir os padrões físicos, morais e intelectuais da família brasileira (Castellani Filho, 2008). Portanto, cabe-nos também interpretar a conotação dada pela Educação Física à questão do reforço por ela exercido à estereotipação do comportamento masculino e feminino na sociedade. Isto posto, passa-se a admitir a veracidade da premissa de que à Educação Física compete, ao longo da sua história, a representação de diversos papéis significativos ao período em que se encontrava.

Betti e Zuliani (2002) esclarecem que, desde a década de 1920, a tradição educacional brasileira situa a Educação Física como uma atividade complementar e relativamente isolada nos currículos escolares, com objetivos “determinados de fora para dentro”, direcionados pelo treinamento militar, a eugenia, a preparação de atletas e radicação do nacionalismo - “[...] a concretização de uma identidade moral e cívica brasileira” (Castellani Filho, 2008, p. 31).

A Educação Física ainda estabeleceu, a partir da metade do século passado, uma relação simbiótica com o esporte em sua forma institucionalizada, favorecendo uma identidade hegemônica a tal ponto que “[...] no senso comum, ser plenamente possível confundir EF escolar com prática esportiva [...]” (González; Fensterseifer, 2013 *apud* González, Fensterseifer; Lemos, 2007, p. 10).

Esse processo, que ficou conhecido como a esportivização da EF escolar e que foi hegemônico durante várias décadas, passou a ser questionado no transcurso dos anos de 1980 a partir daquilo que ficou conhecido como **movimento renovador** da EF brasileira (González; Fensterseifer, 2009, p. 10, grifo nosso).

Portanto, além da aptidão física, outro elemento indispensável às aulas de Educação Física era a prática esportiva. Neste cenário, a Educação Física passou a ser reconhecida na escola, pois havia um “propósito” à sua inclusão. E a Educação Física continuou a desempenhar seus “papéis”, sem modificações substanciais em sua “personalidade”.

Consequente, segundo Castellani Filho (2008), as Leis 5.540/68² e 5.692/71³ ratificaram o caráter instrumental da disciplina que, em primeira instância, serviria a zelar “[...] pela preparação, recuperação e manutenção da força de trabalho, [...] assegurar ao ímpeto desenvolvimentista então em voga, mão-de-obra (sic) fisicamente adestrada e capacitada” (p. 107). O Decreto 69.450/71 refere-se à Educação Física como uma “atividade” que:

² Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968 - Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.

³ Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971 - Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências (revogada).

[...] por seus meios, processos e técnicas desperta, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando (constituindo-se em) um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da Educação Nacional [...] (Castellani Filho, 2008, p. 107).

Neste sentido, a conotação de “atividade” referenciada à Educação Física, reforçaria a ideia da disciplina como um fazer prático, não significativo ou desvinculado de uma reflexão/concepção teórica/conceitual.

A compreensão da Educação Física enquanto “matéria curricular” incorporada aos currículos sob a forma de atividade - ação não expressiva de uma reflexão teórica, caracterizando-se, dessa forma, no “fazer pelo fazer” - explica e acaba por justificar sua presença na instituição escolar, não como um campo do conhecimento dotado de um saber que lhe é próprio, específico - cuja apreensão por parte dos alunos refletiria parte essencial da formação integral dos mesmos, sem a qual, esta não se daria - mas sim enquanto uma mera experiência limitada em si mesma, destituída do exercício da sistematização e compreensão do conhecimento, existente apenas empiricamente (Castellani Filho, 2008, p. 108).

Bracht (2010) também acrescenta que, até meados da década de 1980, o conteúdo da Educação Física insistia em se relacionar somente à ideia de atividade física, em detrimento às demais disciplinas, cujos conteúdos sempre foram relacionados a um caráter mais conceitual. A Educação Física era relacionada a mera atividade, descontextualizada. Tal “crise” refere-se ao posicionamento da disciplina em relação às demais, do ponto de vista do seu valor social atribuído interna e externamente (Nobre, 2021).

Essa atividade, à qual os alunos deveriam ser submetidos, tinha como principal objetivo melhorar a aptidão física (com suas implicações para a saúde), além de influir no comportamento, moldando o caráter dos alunos. A atividade física mobilizada para atingir esses objetivos (os chamados meios da Educação Física) assumiu diferentes formas, como a ginástica, as lutas, os jogos e os esportes (Bracht, 2010, p. 1).

Para o autor, tal entendimento acentuou a diferença da Educação Física perante as outras disciplinas escolares, que mantinham certa sistematização das atividades dos alunos, como é o caso das avaliações escritas. Acreditava-se não ser necessário a sistematização e registro dos conhecimentos produzidos e acumulados nas aulas de Educação Física.

No caso da educação física, compreendida como atividade, esses elementos não faziam sentido, já que não havia um conhecimento (embora se buscasse a transmissão e internalização de valores) a ser registrado e, sim, uma atividade física que impactava o corpo e o comportamento dos alunos (Bracht, 2010, p. 1).

Reforçando as ideias supracitadas, Daolio (1997) aponta que, no final da década de 70, a Educação Física sofreu uma pressão por parte dos profissionais da área, na intenção de promover a reflexão e sua reformulação estrutural. Houve uma estimulação das ideias, que só ocorreram a partir de 1980, no entanto, crescia a busca dos profissionais da área por especializações e o número de publicações e eventos voltados à Educação Física também aumentavam. Devido a própria carência de referencial teórico da área, difundiu-se uma tendência interdisciplinar da Educação Física, com base teórica nas ciências historicamente difundidas. Sobre tal cenário, esclarece o autor:

Além dos brasileiros doutorados no exterior, colaboraram para o surgimento de novas idéias, reflexões e propostas metodológicas na Educação Física brasileira, a criação dos primeiros cursos de pós-graduação no país, a busca de parte de profissionais de Educação Física por cursos de pós-graduação em outras áreas, sobretudo das ciências humanas, o aumento do número de publicações especializadas e a realização de vários congressos, encontros, seminários e cursos na área (Daolio, 1997, p. 28).

O chamado movimento renovador da Educação Física⁴ - MREF iniciado a partir da década de 1980, questionou o paradigma de aptidão física e esportiva que sustentava as práticas da Educação Física. De acordo com Machado e Bracht (2016), o MREF “colocou em xeque”, de forma mais intensa e sistemática, os paradigmas da ênfase na aptidão física e esportiva que dominavam (e sustentavam) a prática pedagógica da Educação Física nas escolas. Dentre as principais iniciativas:

[...] o movimento renovador entendeu que uma das ações necessárias para transformar a EF seria ‘elevá-la’ à condição de disciplina escolar, tirando-a da categoria de mera atividade (Bracht; González, 2005 *apud* González; Fensterseifer, 2009, p. 11).

⁴ Surgimento, a partir da década de 1980, de um conjunto de produções e debates no campo da Educação Física Escolar brasileira. “Pode ser entendido como um movimento de caráter “inflexor”, dado ter representado um forte e inédito esforço de reordenação dos pressupostos orientadores da Educação Física [...] (Machado; Bracht, 2016, p. 850).

Uma série de questões, que em outrora não faziam parte das “preocupações” tradicionais da Educação Física, mas que balizam as teorias pedagógicas quando buscam legitimar um componente curricular, vieram à tona: por que a disciplina deve compor o currículo escolar? Quais os seus objetivos e conteúdos e como devem ser sistematizados ao longo dos diferentes níveis de ensino? Como tais conteúdos devem ser ensinados e, por último, mas não menos importante - *como avaliar seu ensino?* A inclusão de tais inquietações, imprimiu à Educação Física escolar uma mudança radical, um “ponto de inflexão”, que redirecionou a disciplina contra sua tradição legitimadora (González; Fensterseifer, 2009, p. 11).

[...] essa ruptura com a tradição [...] colocou à EF (é bom lembrar: a seus protagonistas) a necessidade de reinventar o seu espaço na escola, agora com o caráter de uma disciplina escolar. [...] responsável por um conhecimento específico (inclusive conceitual), subordinado a funções de uma escola republicana [...] Pensar a EF como um espaço pedagógico comprometido com os propósitos da escola [...] (González; Fensterseifer, 2009, p. 12).

Diante do movimento renovador, o corpo passou a ser entendido sob uma perspectiva social e cultural, não somente biológica. Promoveu, segundo Bracht (2010) uma “desnaturalização” do objeto da Educação Física, onde o corpo não é mais entendido somente como uma dimensão da natureza, mas, principalmente, como uma construção cultural, portanto, simbólica.

O corpo e suas práticas expressam a sociedade na qual estão inseridos, ou seja, são construções históricas [...]. Nesse entendimento, as diferentes práticas corporais (ou atividades físicas como eram chamadas) foram construídas pelo homem em determinado contexto histórico-cultural e com sentidos próprios. Promove-se, então, uma “culturalização” do objeto/conteúdo da Educação Física (p. 2).

Como consequência, revelaram-se os conceitos de cultura corporal, cultura de movimento e cultura corporal de movimento para expressar o objeto/conteúdo de ensino da Educação Física. Independentemente da nomenclatura, tornou-se fundamental a compreensão sobre o objeto/conteúdo da disciplina como uma dimensão da *cultura*, ampliando o conteúdo de ensino da Educação Física e indicando uma mudança de sentido, de função para a sua presença na escola. Já não era mais

suficiente o “saber fazer”, que cede seu espaço ao “saber sobre o fazer” e deve ser tematizado de forma historicizada, uma vez que tais formas de movimento são construções socioculturais e que abrigam significados datados. Em síntese, “[...] passa-se agora a entender a função da disciplina Educação Física como a de introduzir os alunos no universo da cultura corporal de movimento⁵” (Bracht, 2010, p. 3).

Assim sendo, como descrevem González e Fensterseifer (2005), o conceito de cultura corporal de movimento veio representar a dimensão histórico-cultural ou cultural do corpo e do movimento. Portanto, caracterizava-se no Brasil, conforme indicou Bracht (1999) *apud* González e Fensterseifer (2005), um movimento de “repedagogização” da teorização em Educação Física. Fundamentada no diálogo com as ciências humanas e sociais, efetua-se por intermédio do discurso pedagógico o entendimento da Educação Física como uma prática pedagógica.

A partir de então a expressão “Educação Física” passa a ter pelo menos dois entendimentos: (i) é uma área de conhecimento (científico); (ii) é uma prática pedagógica (para alguns restrita à instituição escolar” (González; Fensterseifer, 2005, p. 145).

Simultaneamente, conforme apontado por Betti e Zuliani (2002), a Educação Física passa a constituir-se nas universidades como uma área acadêmica mais organizada em torno da produção e sistematização desses conhecimentos.

As proposições teórico-metodológicas, posteriormente batizadas de “abordagens⁶”, começam a surgir. Dentre elas, citam-se a abordagem Humanista, Desenvolvimentista, Progressista, Construtivista, Sistêmica, Crítico-Superadora, Crítico-Emancipatória, entre outras, além dos Parâmetros Curriculares Nacionais⁷ de

⁵ “O conceito de cultura corporal de movimento deve ser entendido a partir do processo de ruptura com a visão biologicista-mecanicista do corpo e do movimento situado de forma hegemônica na Educação Física até o início da crise epistemológica ocorrida nos anos 1980” (González; Fensterseifer, 2005, p. 109).

⁶ “[...] as abordagens pedagógicas da Educação Física constituíram-se a partir de movimentos inovadores engajados com a construção de seu campo acadêmico, cujas disputas pela hegemonia do pensamento pedagógico e científico da Educação Física produziram, no final da década de 80, e mais precisamente no início da década de 90, uma diversidade de abordagens norteadoras da Educação Física brasileira que vislumbravam a estruturação qualitativa dos conhecimentos específicos à prática pedagógica da Educação Física” (Chicon; Sá, 2010, p.

⁷ “[...] os Parâmetros Curriculares Nacionais, [...] têm como função primordial subsidiar a elaboração ou a versão curricular dos estados e municípios, dialogando com as propostas e experiências já

Educação Física - PCNs (Brasil, 1998), que procuraram aproximar as principais concepções das abordagens existentes até aquele momento (Sanches Neto; Betti, 2008).

Em relação aos marcos legais de maior destaque, cita-se o advento da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação⁸ (LDB), que, no Art. 26, “eleva” a Educação Física ao *status* de componente curricular, no entanto, é somente pelo intermédio da Lei Complementar 10.793⁹ de 1º de Dezembro de 2003 que a Educação Física torna-se obrigatória nos estabelecimentos de ensino, salvo em casos específicos, indicando sua prática facultativa quando:

1. Cumpra jornada de trabalho igual ou superior a 6 horas;
2. Maior de 30 anos de idade;
3. Em prestação de serviço militar ou, em situação similar, seja obrigado à prática de Educação Física;
4. Portador de afecções congênitas e/ou adquiridas (Decreto-Lei 1.044/69);
5. Tenha prole.

Nota-se que, embora de modo geral haja avanços nos regimentos acerca do componente curricular, ratifica-se “legalmente” a ideia de que a Educação Física apresenta aspectos “dispensáveis” em relação à exigência presencial do aluno junto aos demais componentes curriculares ou que, ainda, legisla-se com a ultrapassada convicção de uma Educação Física tecnicista e esportivista, à contramão dos avanços acadêmicos da área.

Recentemente, a Base Nacional Comum Curricular¹⁰ - BNCC (Brasil, 2017), elencada, de acordo com Impolcetto e Moreira (2023), como um documento norteador aos currículos escolares das redes públicas e privadas do país, destaca, para a Educação Física, sua inserção na área das “Linguagens”. Tal conceito coloca a

existentes, incentivando a discussão pedagógica interna às escolas e a elaboração de projetos educativos, assim como servir de material de reflexão para a prática de professores” (Darido *et al.*, 2001, p. 18).

⁸ Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

⁹ Altera a redação do art. 26, § 3º, e do art. 92 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”, e dá outras providências.

¹⁰ “A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, [...]” (Brasil, 2017, p. 7).

Educação Física em comunhão com disciplinas como Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna e Artes. Conforme explicita o documento, a área de Linguagens “[...] trata dos conhecimentos relativos à atuação dos sujeitos em práticas de linguagem, em variadas esferas da comunicação humana, das mais cotidianas às mais formais e elaboradas” (Martineli *et al.*, 2016, p. 79). Sem dúvida, um notório (e oficializado) reconhecimento da ruptura da Educação Física com um histórico pautado na esportivização, pelo menos em tese. Acrescentam Impolcetto e Moreira (2023):

[...] consideramos que a BNCC (Brasil, 2018) ao indicar ao menos para o Ensino Fundamental as unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades que devem ser ensinadas aos alunos, como um direito de aprendizagem, avança no sentido de termos pela primeira vez na história uma proposta de sistematização para a disciplina (p. 8).

Com base nas considerações apresentadas, verifica-se que, no decorrer da sua história, a Educação Física foi acometida por diversas “metamorfoses” que resultaram, ora em afinidades, ora em consideráveis rupturas com os aspectos político-sociais vigentes e as lógicas de mercado dominantes.

Nota-se, portanto, que o movimento renovador da Educação Física estimulou críticas e reflexões sobre a importância da contextualização das práticas corporais no ambiente escolar e da atuação de seus envolvidos (docentes, discentes, estudiosos...), na perspectiva de desmistificar paradigmas, uma vez compreendido que a Educação Física permanece em processo de constante (re)construção.

[...] faz-se necessário uma educação e uma educação física como componente curricular, que sejam pautadas na valorização da história, da cultura [...] e na formação da consciência crítica frente à realidade social, com vistas a sua transformação. A valorização e disseminação dessa perspectiva é indispensável, tendo em vista que a educação física é uma prática social e pedagógica, a qual se constitui ao longo da história como produção humana da cultura corporal [...] (Martineli *et al.*, 2012, p. 92).

Após os discretos avanços provenientes da LDB e das proposições contidas na BNCC, o então componente curricular Educação Física, e porque não chamá-lo de “Educação Física contemporânea”, assumiu, além da tarefa de apresentar e integrar o aluno à cultura corporal do movimento, a função de ensiná-lo a produzir, reproduzir e transformar essa cultura, instrumentalizando-o a usufruir do jogo, do esporte, da

dança, ginásticas e das mais variadas expressões corporais à apreciação estética e técnica (Betti; Zuliani, 2002).

[...] a tarefa da EF escolar é tematizar estes conteúdos, potencializando nossos alunos a vivenciar estas expressões da cultura, estabelecendo com elas uma relação crítica e autônoma, o que significa ter critérios para análise e capacidade de interferir na produção de sentidos das mesmas (Fensterseifer, 2012, p. 322).

Entretanto, alertam Betti e Zuliani (2002) que tais conhecimentos mencionados só podem ser incorporados pelo aluno quando associados a uma vivência concreta (agregados à prática). Daí derivam a “riqueza” e as especificidades da Educação Física. Deste modo, segundo Sanches Neto e Betti (2008), o componente curricular não se caracteriza como uma “ciência” específica, mas como uma área acadêmico-profissional que possui **necessidades e características próprias** (grifo nosso):

Outras concepções referem a Educação Física como uma ciência com objeto de investigação singular ou uma disciplina acadêmica dotada de estatuto próprio. Convém notar que a falta de consenso na Educação Física, tida como problemática nas concepções científicas modernas, pode ser vislumbrada como vantajosa na ciência afirmativa contemporânea, que busca alternativas viáveis diante de possibilidades diversas (p. 7).

Consoante ao exposto neste capítulo, compreende-se que a Educação Física passou por diversas transformações ao longo da história. Embora o texto se concentre no que julga mais relevante à caracterização do componente curricular quando associado a contextos políticos, econômicos e socioculturais dominantes a partir do século XX, considera-se que a Educação Física escolar ainda abriga reminiscências epistemológicas e que perduram até hoje na práxis da disciplina. Contudo, desde os primórdios, a Educação Física possui demandas específicas e peculiaridades.

Elucidam Betti e Zuliani (2002) que, sob pena de perder a riqueza de sua especificidade, o componente curricular não pode se transformar apenas num discurso sobre cultura, corpo e movimento, mas constituir-se como uma ação pedagógica para o corpo, enquanto ser social, produtor e transformador de cultura, por meio, inclusive, do movimento. Neste aspecto, a “[...] dimensão cognitiva far-se-á sempre sobre o substrato corporal” (p. 75).

Ainda que ao longo do texto tais especificidades da Educação Física não tenham sido detalhadas, na prática, torna-se evidente que algumas temáticas parecem estagnadas e/ou inexploradas, ou ainda carecem de uma investigação mais profunda à elucidação de arquétipos preestabelecidos.

Sendo assim, encerra-se este capítulo como um prelúdio às verificações relativas ao ato de avaliar e a avaliação em Educação Física, que serão discutidas com maior afinco no decorrer deste trabalho.

A seguir, um breve ensaio a respeito da Educação Física no segmento destacado neste estudo.

3.2 A Educação Física no Ensino Fundamental - a questão da *esportivização*

Segundo a LDB (Brasil, 1996), no Artigo 32, o Ensino Fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, inicia-se aos 6 (seis) anos de idade e terá por objetivo a formação básica do cidadão.

Neste contexto, a Educação Física, componente curricular obrigatório da Educação Básica, traz em suas propostas conhecimentos diversificados para serem trabalhados no âmbito escolar; conteúdos estes que podem resultar em diversas contribuições à formação e desenvolvimento humano (Silva e Sampaio, 2012).

Com base em Bracht (2010), até meados da década de 1980, a compreensão do conteúdo em Educação Física era predominantemente associada à ideia de atividade física. As demais disciplinas escolares permaneceram associadas a um conhecimento de cunho conceitual, sistematizadas, enquanto a Educação Física mostrava-se “marginalizada” dentro da escola, como uma atividade responsável, que abriga um responsável (no caso o professor), para a execução das demais atividades alheias da e para a escola.

Com isso, o principal objetivo dessa “atividade” era o de se preocupar em aprimorar (pelo menos em tese) a aptidão física (com implicações à saúde) e, de certa forma, influenciar o comportamento (caráter higienista) e “moldar” o caráter dos alunos (nas perspectivas morais e cívicas do sistema dominante). A Educação Física utilizava basicamente os esportes e as ginásticas com esses fins. Ou seja, “[...] o entendimento de conteúdo da Educação Física estava baseado numa visão de corpo marcadamente

biológica, [...] o corpo e sua atividade física eram entendidos como dimensões da natureza” (Bracht, 2010, p. 1).

Esse entendimento conferiu um caráter diferenciado à Educação Física no que diz respeito ao *modus operandi* das disciplinas escolares, que se caracterizam normalmente por dispor de um conjunto de conhecimentos mais ou menos estável, registrado e sistematizado em livros-texto ou livros didáticos, incluir registros sistemáticos dos alunos em seus cadernos e avaliações escritas. No caso da Educação Física, compreendida como atividade, esses elementos não faziam sentido, já que não havia um conhecimento (embora se buscasse a transmissão e internalização de valores) a ser registrado e, sim, uma atividade física que impactava o corpo e o comportamento dos alunos (Bracht, 2010, p. 1).

Os critérios de “aptidão física” foram, portanto, fundamentais não só para selecionar conteúdos às aulas, mas para a realização das avaliações. O autor evidencia que, apesar das remanescências da ditadura militar, entre as décadas de 1970 e 1980, o esporte se tornou atividade hegemônica. Daí, a Educação Física passa a ter uma nova função: promover a iniciação à prática esportiva. O processo de ascensão do esporte na Educação Física ficou conhecido como “esportivização¹¹ (Bracht, 2010).

Não há dúvidas, portanto, que o esporte se tornou um dos maiores fenômenos socioculturais do século XX (Impolcetto *et al.*, 2007), e pode ser classificado sob três aspectos: *esporte-participação*, *esporte-performance* (ou espetáculo) e o *esporte-educação*. Tubino, 2001 *apud* Impolcetto *et al.*, 2007), destaca que o maior equívoco histórico a respeito do esporte-educação é sua percepção, essencialmente no âmbito escolar, voltada ao rendimento (Impolcetto *et al.*, 2007).

De acordo com Gueriero e Araújo (2004) *apud* Barbosa *et al.* (2009), a Educação Física escolar tende a apresentar uma esportivização de suas aulas no Ensino Fundamental, onde modalidades esportivas, principalmente as coletivas tradicionais, são utilizadas sem uma fundamentação teórica que garanta o seu aproveitamento e desfavorece que a Educação Física, consiga, enquanto componente curricular, alcançar objetivos mais amplos no processo de ensino e de aprendizagem.

¹¹ “Ato ou efeito de converter ou transformar uma prática corporal em esporte ou uma prática social em assumir os códigos próprios desse fenômeno” (González; Fensterseifer, 2005, p. 170).

Também explicam Da Silva e Bankoff (2010), que, neste cenário, o aluno era visto como “objeto da avaliação”, cuja principal característica “[...] passa a ser a representação quantitativa que fornece informações que possibilitarão ao professor realizar o julgamento através dos resultados obtidos pelo aluno” (p. 55).

Neste quesito, a Resolução nº 7/2010¹² preconiza para o segmento que a avaliação deve assumir um caráter processual, diagnóstico e formativo e deve ser contínua, participativa e cumulativa, com vistas a:

- a) identificar potencialidades e dificuldades de aprendizagem e detectar problemas de ensino; b) subsidiar decisões sobre a utilização de estratégias e abordagens de acordo com as necessidades dos alunos, criar condições de intervir de modo imediato e a mais longo prazo para sanar dificuldades e redirecionar o trabalho docente; c) manter a família informada sobre o desempenho dos alunos; d) reconhecer o direito do aluno e da família de discutir os resultados de avaliação, inclusive em instâncias superiores à escola, revendo procedimentos sempre que as reivindicações forem procedentes (Brasil, 2010, p. 9).

Ainda, deve-se utilizar vários instrumentos e procedimentos avaliativos, com atenção à faixa etária e características do educando e predominância dos aspectos qualitativos de aprendizagem, bem como dos resultados ao longo do período sobre as eventuais provas finais (Brasil, 2010, p.9).

Betti e Zuliani (2002), ressaltam a importância de se trabalhar conteúdos diversificados nas aulas de Educação Física e que proporcionem aos alunos oportunidades para a realização de jogos, atividades rítmicas e expressivas, lutas e artes marciais, práticas de atividades físicas, bem como as variações desses conteúdos, especialmente nos anos iniciais. No Ensino Fundamental é preciso considerar a atividade corporal como elemento fundamental, cuja estimulação adequada e diversificada torna-se essencial ao processo.

Mais recentemente, para além dos esportes, a BNCC categorizou as práticas corporais por meio de cinco unidades temáticas ao longo do Ensino Fundamental, que representam um entendimento possível sobre as denominações das manifestações

¹² Resolução CNE/CEB nº7/2010 - Fixa as diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos.

culturais tematizadas na Educação Física escolar. São elas: *brincadeiras e jogos, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura*.

Ressalta-se que as práticas corporais na escola devem ser reconstruídas com base em sua função social e suas possibilidades materiais. Isso significa dizer que as mesmas podem ser transformadas no interior da escola (Brasil, 2017, p. 219).

Em vista disso, Bracht (2010) pondera que não se trata mais de apenas submeter os alunos a uma atividade física ou desenvolver habilidades esportivas (incutindo seus presumíveis valores positivos) nas aulas de Educação Física no Ensino Fundamental:

Passa-se agora a entender a função da disciplina Educação Física como a de introduzir os alunos no universo da cultura corporal de movimento, ou seja, propiciar a construção pelo aluno de um amplo acervo cultural, no caso, de uma dimensão específica da cultura, a cultura corporal de movimento (Brasil, 2017, p. 3).

No capítulo a seguir, retoma-se especificamente o tema deste estudo, traçando um perfil histórico e apontando suas características e as principais abordagens avaliativas.

4. AVALIAR: PARA ALÉM DO EXAME

Neste segmento, delinearemos nosso arcabouço teórico acerca das abordagens avaliativas que moldaram e continuam a “inspirar” a educação, bem como a Educação Física no universo escolar.

Pondera-se, neste capítulo, por meio das concepções de avaliação selecionadas, se refletem um modelo educacional antiquado, que exclui e serve aos interesses de uma educação liberal, ou se pavimenta um trajeto rumo à avaliação caracterizada como diagnóstico, processual, inclusiva e formativa/mediadora.

4.1 Breve histórico

Inicialmente considera-se que o conceito de avaliação tem sofrido alterações ao longo de sua história que são o resultado dos paradigmas sociopolíticos e econômicos e científicos e, por outro lado, da evolução da avaliação como o próprio campo científico (Nobre, 2021).

Para Luckesi (2021), embora a fenomenologia da avaliação sempre esteve diretamente articulada às concepções pedagógicas vigentes, às quais servia e serve como uma de suas mediações, compreende-se que a prática avaliativa não surgiu exatamente com o intuito de analisar a aprendizagem do aluno na escola.

Numa investigação ao processo histórico e à concepção da avaliação, nota-se que o termo é recente e seu primeiro vestígio não está relacionado à escola. Segundo Santos (2008), o então “exame classificatório” nasceu como forma de controle social nos meados dos anos 1.200 a.C, na China, onde a avaliação era utilizada para selecionar os sujeitos do sexo masculino à admissão no serviço público (Esteban, 2000) ou àqueles como possibilidade de alcançar cargos de prestígio e poder. “A intenção de utilização deste método era a de manter o controle e a manutenção social, não sendo utilizado como um instrumento de ação educativa” (Rosa; Pires, 2022, p. 3).

De acordo com Luckesi (2013), os exames escolares, como são conhecidos hoje e ainda praticados, foram sistematizados no decorrer dos séculos XVI e XVII, como complemento à “emergência da modernidade”.

A escola que conhecemos no presente é a escola da modernidade e, junto com ela foram sistematizados os exames escolares, da forma

como genericamente eles ainda ocorrem hoje. Certamente que nesse longo período ocorreram mudanças, contudo sempre superficiais, na medida em que o núcleo do modo de agir se cimentou ao longo desses anos, impregnando nosso modo de nos conduzir no processo de acompanhar a aprendizagem dos nossos educandos (p. 28).

Saviani (2017) afirma que é a partir do século XIX que a prática avaliativa da aprendizagem nas instituições de ensino começa a ganhar forma, todavia, ratifica-a como reflexo da consolidação do conceito moderno de educação.

O século XIX foi o cenário de experimentação e construção da escola graduada dotada de uma estrutura coerente, durável e adequada à universalização do ensino [...] A crença no poder da escola de moralizar, civilizar e consolidar a ordem social difunde-se extraordinariamente nessa época, tornando-se a justificativa ideológica para a constituição dos sistemas estatais de ensino. Nesse sentido, configurar uma nova organização pedagógica racional tendo em vista o ensino simultâneo compreendeu um grande desafio e uma necessidade essencial para a difusão da escolarização em massa (p. 63).

Em continuidade, a educação, além de ser um direito, passa a ser um dever do sujeito (e do Estado) para com a comunidade, quando, “[...] diante dos novos avanços industriais e das novas técnicas de trabalho, o operariado precisa qualificar-se, ainda que minimamente [...]” (Saviani, 2017, p. 26), a fim de corresponder às necessidades e exigências econômicas e sociais da época. A moderna organização da escola, transformou-se rapidamente em um modelo cultural adotado, resguardadas as devidas particularidades locais, em diversos países do ocidente, inclusive o Brasil. “Sua universalização situa a escola elementar no centro dos processos de transformação social e cultural que atingiram todo o Ocidente nos séculos XIX e XX” (Saviani, 2017, p. 63).

Em vista disso, os ideais educacionais constituídos a partir do século XIX permitiram que a prática avaliativa da aprendizagem ganhasse espaço mais amplo nas instituições de ensino, cuja prática foi denominada por Luckesi (2013) de “pedagogia do exame” em detrimento a uma pedagogia em favor do ensino e aprendizagem:

A característica que de imediato se evidencia na nossa prática educativa é de que a avaliação da aprendizagem ganhou espaço tão amplo nos processos de ensino que nossa prática educativa escolar passou a ser direcionada por uma “pedagogia do exame” [...] em que

todas as atividades docentes e discentes estão voltadas para um treinamento de “resolver provas” (p. 38).

Neste viés, fica clara a preocupação somente aos resultados de “promoção” oriundos das provas. A avaliação como um processo, de ensino e de aprendizagem, aparece de maneira discreta, ou é totalmente desconsiderada. “Desse modo, a educação adere aos princípios da pedagogia do exame articulando-se em prol da certificação e promoção da aprendizagem” (Santos, 2008, p. 1). Em síntese, os princípios da pedagogia do exame eram:

[...] qualidade da educação, eficiência e eficácia do sistema educativo, maior vinculação entre sistema escolar (entenda-se currículo) e necessidades sociais (entenda-se modernização e/ou reconversão industrial (Esteban, 2000, p. 53).

Logo, é depositado no “exame” o refinamento da educação, pois é por meio dele que se adquire a promoção e a certificação da aprendizagem. Portanto, a pedagogia do exame “[...] é articulada em prol da certificação e promoção dos sujeitos, colocando o exame como elemento inerente a toda ação educativa” (Santos, 2008, p. 2). Porém, para que isso aconteça é preciso a certificação, a comprovação, a “nota”. Nesse sentido,

[...] o aluno, por outro lado, está à procura do “Santo Graal” – a nota. Ele precisa dela, não importa se ela expressa ou não uma aprendizagem satisfatória; ele quer a nota. Faz conta e médias para verificar a sua situação. É a nota que domina tudo; é em função dela que se vive na prática escolar (Luckesi, 2013, p. 47).

Na obra de Foucault (1999), no capítulo dedicado aos “recursos para o bom adestramento”, no caso do aluno, ele determina que o exame combina as técnicas da hierarquia que o vigia e das sanções que o normaliza. Estabelece entre os indivíduos uma certa visibilidade, por meio da qual eles são diferenciados e sancionados. Seguindo esta lógica, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente utilizado.

[...] a escola torna-se uma espécie de aparelho de exame ininterrupto que acompanha em todo o seu comprimento a operação de ensino. Tratar-se-á [...] cada vez mais de uma comparação perpétua de cada um com todos, que permite ao mesmo tempo medir e sancionar. [...] O

exame supõe um mecanismo que liga um certo tipo de formação de saber a uma certa forma de exercício de poder (p. 155).

No início do século XX surge a Escola Nova, denominação dada ao movimento pedagógico que emergiu no país como:

[...] um conjunto de iniciativas e experiências educativas com a finalidade de oferecer nova direção às práticas escolares, diversa daquelas que receberam a denominação de Pedagogia Tradicional, cujo caminho lógico-metodológico utilizado para o ato de ensinar, ainda que ativo, era *dedutivo* [...] A Escola Nova representou a busca de novas práticas educativas no seio da educação escolar, respondendo aos anseios emergentes na vida social no momento histórico acima assinalado, adotando recursos lógico-metodológicos *indutivos* para as atividades de ensino-aprendizagem [...] (Luckesi, 2021, p. 285).

Basicamente, a Escola Nova¹³ propunha uma alteração nos fins e nos meios da e para a prática pedagógica. Neste cenário, a pedagogia procura também se desvincular do termo “exame” e o substitui pelo “teste”. “Iniciam-se, então, os estudos para medir a inteligência humana, através do quociente (sic) intelectual (QI), ou seja, a razão entre idade mental e idade cronológica” (Santos, 2008, p. 3).

Através do conceito *coeficiente intelectual* se reduziu o problema da injustiça social a uma dimensão biológica. A sociedade fica liberada dos problemas éticos que criam a injustiça quando pode mostrar que as diferenças sociais são unicamente o resultado das diferenças biológicas (Esteban, 2000, p. 64).

Assim, os testes foram os instrumentos utilizados para a mensuração da inteligência dos educandos, um “[...] instrumento científico, válido e objetivo que poderia determinar uma infinidade de fatores psicológicos de um indivíduo. Entre eles se encontram a inteligência, as atitudes, interesses e a aprendizagem” (Esteban, 2000, p. 64).

¹³ “A expressão Escola Nova não se refere a um só tipo de escola ou mesmo a um determinado sistema escolar, mas a um conjunto de princípios, que resultam em determinadas características, com o objetivo de reexaminar e rever os problemas didáticos tradicionais do ensino. [...] Realizavam a renovação educacional, utilizando novos métodos de ensino na busca da integração de vida dos alunos tanto no seu aspecto físico quanto no aspecto moral, intelectual e artístico, visando particularmente formar-lhes o caráter e a personalidade” (Nogueira, 1986, p. 27).

Argumenta Santos (2008), que os instrumentos de mensuração (testes) seriam adequados a realizar tal diferenciação, de modo a beneficiar os melhores alunos e não cometer **injustiça intelectual** (grifo nosso). E acrescenta:

Nesta perspectiva, a avaliação dos “deficientes mentais” ou “anormais” dentro da escola nas três primeiras décadas no século XX, baseava-se quase integralmente ao nível intelectual. O produto dos testes era utilizado, para explicar a eliminação dos chamados “degenerados mentais” e “o acesso à escola de acordo com as condições cognitivas individuais”. No entanto, o modelo científico da psicologia positivista pautado no objetivismo instigou a escola em buscar a objetividade do conhecimento do aluno e adotar as questões-teste para a avaliação do mesmo, em imitação aos testes psicológicos (p. 3).

O tempo demonstrou a fragilidade dos chamados “testes”, que, embora fossem excelentes instrumentos de verificação, não satisfaziam a todos os propósitos da educação, assim como manifesta Sant’Anna (2001):

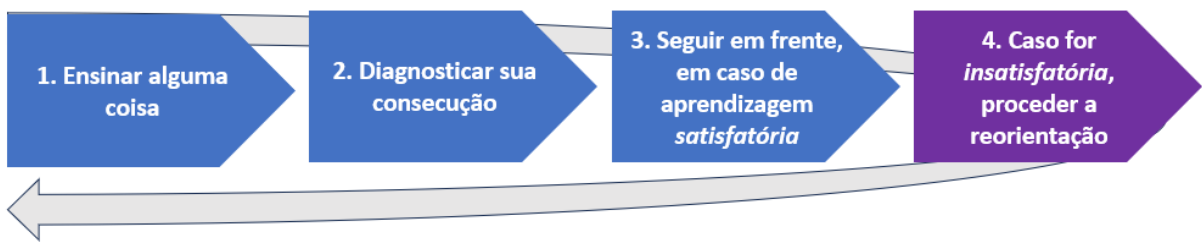
[...] novos instrumentos de medidas foram buscados como: observação sistemática, escalas de classificação etc. [...] o grau ou capacidade de uma coisa ou objeto e em termos de ensino x aprendizagem, atribuição de valores segundo determinadas regras anteriormente estabelecidas nem sempre é possível; visto que o resultado de uma medida é sempre expresso em números e não por descrição, e que os resultados educacionais envolvem não só quantidade, mas qualidade, testes e medidas passaram a não satisfazer como únicos instrumentos. Passou-se, então, a partir dessa constatação, a utilizar-se da *avaliação* (p. 31).

Conforme dados de Luckesi (2013, p. 30), a partir de 1930, as ideias do professor americano Ralph Tyler¹⁴ introduziram o termo “avaliação” no contexto educacional. O abandono da palavra “teste” para o termo “avaliação da aprendizagem” começou a ser divulgado e compreendido, conforme proposto pelo idealizador, como a expressão que traduziria o cuidado necessário que os educadores deveriam ter com a aprendizagem dos educandos. Para tanto, a partir da sua preocupação com os altos índices de reprovação e ciente das ambiguidades dos processos avaliativos nas

¹⁴ “O educador americano Ralph Winfred Tyler foi um pensador de grande importância para a educação, principalmente no que concerne à avaliação e desenvolvimento do currículo. Antes de Tyler, a avaliação era vista apenas como uma questão técnica para medição dos resultados das aprendizagens que serviam sempre para comparação com outros grupos de alunos. Com Tyler, a avaliação começa a contemplar uma descrição de até que ponto os alunos atingem os objetivos definidos; a quantificação passou a ser um dos meios a serviço da avaliação em vez de um fim em si mesmo” (Alves; Saraiva, 2013, p. 1809).

escolas, estabeleceu o que chamava de “ensino por objetivos” (Figura 1), que significava determinar com clareza e precisão o que o educando deveria aprender e como o professor deveria agir para a obtenção deste objetivo. Com esse fim, propôs um sistema de ensino que claramente se assemelha a um processo de avaliação mais coerente.

Figura 1 - Ensino por objetivos



Fonte: adaptado de Luckesi (2013, p. 30)

Para Rosa e Pires (2020), a concepção de Ralph Tyler sobre avaliação da aprendizagem teria por finalidade gerar alterações (positivas) no comportamento dos alunos e estar/permanecer interligada ao currículo e a um controle de planejamento.

No Brasil, inicia-se com mais afinco o discurso sobre avaliação de aprendizagem no final de 1960 e início da década de 1970. Anteriormente, falava-se apenas sobre “exames escolares” e “ aferição do aproveitamento escolar”. Somente a partir da LDB, que se verificou a expressão “avaliação” em destaque no corpo legislativo e, também, como um fator determinante no processo de ensino e de aprendizagem (Luckesi, 2013).

Deste modo, expressivos documentos como os PCNs e a BNCC, e as demais projeções legais que se seguiram, não mais “desalinham” a avaliação como constituinte de um processo, que está sempre em movimento, de ensino e de aprendizagem. Afinal, avalia-se ou ainda se examina na escola?

Estamos necessitando de “aprender a avaliar”, pois que, ainda, estamos mais examinando do que avaliando. Nosso senso comum, na vida escolar, é de examinadores e não de avaliadores. [...] o ato de examinar se caracteriza, especialmente (ainda que se tenha outras características) pela *classificação* e *seletividade* do educando, enquanto que o ato de avaliar se caracteriza pelo seu *diagnóstico* e pela *inclusão* (Luckesi, 2013, p. 30).

Villas Boas *et al.* (2022) *apud* Gontijo e Linhares (2023), traçam um caminho promissor quando observam que, a partir dos anos 2000 “[...] a avaliação como avaliação das aprendizagens, para as aprendizagens e como aprendizagem, comprometendo-se com a sua função formativa” (p. 6).

Por fim, para a compreensão do protagonismo da avaliação no ambiente educacional, constatou-se a necessidade de uma análise descritiva de sua trajetória, bem como as impressões que prevalecem sobre o tema. Diante desse breve histórico, percebe-se que as concepções que permeiam a avaliação estão intimamente ligadas às concepções de educação que orientam a prática pedagógica. “Nesta perspectiva, o processo escolar constituído sob o prisma do pensamento neoliberal¹⁵ e do paradigma positivista, determinou uma prática de avaliação essencialmente classificatória” (Chueiri, 2008, p. 62).

A atual legislação educacional assimilou novas proposições, ainda assim, parece-nos evidente que a prática da avaliação escolar permanece distante do que é preconizado como satisfatória. Explorar-se-á tal perspectiva no tópico a seguir.

4.2 Avaliar no contexto escolar

“O que mais ameaça a idéia (sic) de regulação das aprendizagens é a confusão entre aprendizagem e atividade” (Perrenoud, 1999, p. 115).

Segundo Chueiri (2008), a avaliação no âmbito escolar, como prática formalmente organizada e sistematizada, é realizada segundo objetivos escolares implícitos e explícitos que, por sua vez, refletem valores e normas sociais. Neste sentido, pode servir tanto à manutenção, quanto à transformação social (Villas-Boas, 1988 *apud* Chueiri, 2008). Ainda, em qualquer nível que ocorra, a avaliação não existe e não opera por si mesma, está sempre a serviço de um projeto ou de um conceito, determinada pelas concepções que fundamentam a proposta de ensino, como o currículo. A avaliação é um meio e não um fim em si mesma.

Essa ideia de que avaliar o processo de ensino e de aprendizagem não é uma atividade neutra ou destituída de intencionalidade nos faz

¹⁵ De acordo com Harvey (2008) o neoliberalismo é uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido quando liberadas as capacidades empreendedoras individuais “[...] no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos à propriedade privada, livres mercados e livre comércio” (p. 173).

compreender que há um estatuto político e epistemológico que dá suporte a esse processo de ensinar e de aprender que acontece na prática pedagógica na qual a avaliação se inscreve (Chueiri, 2008, p. 51).

Conforme já citado no tópico anterior, a visão tradicional de avaliação educacional desenvolveu-se a partir do final do século XIX, quando a escola assumiu seu papel social na esfera da educação. Neste cenário, a avaliação baseou-se na medida, sob a proteção do modelo psicométrico e suas determinações sociais predominantes: a certificação, a classificação e a seleção do aluno. O professor desempenha o papel de profissional habilitado à transmissão de um legado de saberes e o aluno um receptor, capaz de reproduzir a informação recebida. Freire (1996) refuta tal possibilidade à educação, ao afirmar que ensinar não é apenas transmitir conhecimento e repele a concepção “bancária” de educação: “Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (p. 21).

Ousando parafrasear o mestre Paulo Freire, questiona-se o porquê da insistência de um sistema enaltecer o conceito (e a prática) de uma “avaliação bancária”, cuja meta se resume em quantificar, classificar e medir... ou favorecer a manutenção de uma “hierarquia de excelência”, conforme a descrita por Perrenoud (1999).

Sendo assim, a avaliação funciona como uma forma de medir a quantidade de conhecimentos adquiridos e a sua capacidade de reprodução dos conteúdos, tendo como referência uma ordem preestabelecida, idêntica para todos os alunos. Assim, a escola assume-se como espaço de desigualdades sociais, sustentada por uma avaliação quantitativa e apoiada no paradigma positivista (Nobre, 2021).

Uma visão tradicionalista de avaliação, utilizada a partir dos anos iniciais do Ensino Fundamental e estendida ao Ensino Superior (inclusive na Pós-Graduação), atua como um instrumento de controle social, de medida, de comparação e de classificação. É fundamentada na fragmentação do processo de ensino e de aprendizagem. Nitidamente, uma perspectiva excludente da metodologia avaliativa (Freitas; Da Costa; De Miranda, 2014).

Superar tais obstáculos requer superar *a priori* uma visão tradicional da aprendizagem, baseada na hierarquização do ensino e que insiste na

premissa de que um(a) ensina e o outro(a) aprende. [...] A reflexão precisa situar-se frente à descaracterização da avaliação e ao distanciamento de seus objetivos pedagógicos, por meio do simplismo entre certo ou errado, da fragmentação de notas, da alienação que advém do reprodutivismo e da ausência de criticidade sobre o controle disciplinar, a punição e a desvalorização de contextos socioculturais e de saberes locais (Silvano; Venâncio; Sanches Neto, 2020, p. 158).

Há fortes indícios de que a evidente limitação no ato de avaliar é também derivada de quesitos tecnicistas da educação, que isola professores e alunos, sem identificá-los como sujeitos sociais. Um processo de ensino que se encontra arraigado no sistema educacional brasileiro (Silvano; Venâncio; Sanches Neto, 2020).

Na concepção de Gimeno (1997) *apud* Nobre (2021), as diferentes formas de conceber e praticar a avaliação em educação devem-se a uma comunhão de fatores atribuídos à escola perante à sociedade, que vão desde a notória preocupação do do aluno para o mercado de trabalho, bem como as posições adotadas em relação à validade (utilidade) daquilo que se transmite como conhecimento. Somam-se a isso as concessões em relação aos alunos em detrimento à aprendizagem, o afastamento entre docentes e discentes na relação pedagógica e resultante da massificação do ensino.

Embora o tema se apresenta sempre em meio a controvérsias, é consenso de que o ato de avaliar é de fundamental importância ao processo pedagógico, em qualquer segmento. A avaliação deve ser considerada uma ação de acompanhamento e de transformação e que envolve múltiplos fatores, tanto conceituais quanto metodológicos, fazendo parte do cotidiano do estudante, do professor e das relações escolares (Rosa; Pires, 2022). Portanto, tal prática deve pautar a ação docente de modo que o auxilie a traçar estratégias que incrementem o aprendizado dos alunos.

Sant'Anna (2001) salienta a importância da avaliação para o sistema escolar, quando afirma que é por meio desta que se verificam se os objetivos do ensino e do sistema foram alcançados. Apresenta também algumas características primordiais para a avaliação:

[...] como processo, apresenta características de continuidade, temporalidade, totalidade, organicidade e orientação para fim, ou seja, se fundamenta em pressupostos como: É dinâmica: não é estática; É contínua: não é terminal; É integrada: não é isolada do ensino; É progressiva: não é estanque; É voltada para o aluno: não para os

conteúdos; É abrangente: não restrita a alguns aspectos da personalidade do aluno; É versátil: não se efetiva sempre da mesma forma (p. 32).

Para esse propósito, a avaliação escolar necessita superar um paradoxo entre teoria e prática, de maneira a romper com as referências (diga-se atuações) preexistentes. Ela deve ser encarada como uma dimensão da prática pedagógica que necessita de constantes ponderações.

Explica Esteban (2000) que, quando a avaliação está ancorada numa concepção de “saber” e “não saber”, torna-se excludente e reforça a perspectiva de substituição de uma heterogeneidade real por uma homogeneidade idealizada.

Assim, longe de ser um instrumento de “castigo”, a avaliação deve, bem como descrevem Darido e Souza Júnior (2010), revelar-se útil tanto aos professores, quanto aos alunos, contribuindo para o autoconhecimento e para a análise das etapas envolvidas, no sentido de alcançar objetivos traçados previamente. Desta forma:

A avaliação pode e deve oferecer ao professor elementos para uma reflexão contínua sobre a sua prática, no que se refere à escolha de competências, objetivos, conteúdos e estratégias. Ela auxilia na compreensão de quais aspectos devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo de aprendizagem individual e de todo o grupo de alunos (p. 22).

Ainda na concepção de Darido e Souza Júnior (2010), sob a ótica discente, a avaliação é um instrumento que proporciona a tomada de consciência de conquistas, dificuldades e possibilidades. Para a escola, possibilita o reconhecimento de prioridades e a seleção de ações educacionais mais precisas (Quadro 1).

Quadro 1 - Como avaliar os alunos?

OS ALUNOS PODEM SER AVALIADOS	
<p>De forma sistemática: por meio das observações das situações de vivência, de perguntas e respostas formuladas durante as aulas.</p>	<p>De forma específica: por meio de provas, pesquisas, relatórios, apresentações, etc. Para que os alunos não sejam prejudicados pelo tipo de avaliação, é importante que as formas de verificação sejam as mais diversificadas possíveis.</p>

Fonte: adaptado de Darido e Souza Júnior (2010, p. 23)

Apesar disso, no contexto educativo, o termo avaliação é comumente associado ao rendimento escolar, como nota e conceito. Daí a importância do esclarecimento e da ampla compreensão da proposta avaliativa pela comunidade escolar, essencial para atestar que ela atenda aos objetivos e expectativas de cada componente curricular.

Libâneo (2013) diz ser a avaliação uma tarefa didática permanente do trabalho docente e que deve acompanhar todos os passos do processo de ensino e de aprendizagem. Por meio da avaliação:

[...] os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias. A avaliação é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos (p. 216).

Na concepção mediadora proposta por Hoffmann (2003), a avaliação possui uma concepção de ação pedagógica reflexiva (ação-reflexão-ação) que, a princípio, estabelece a contraposição básica entre uma condição classificatória, de julgamentos e resultados. Torna-se, portanto, visível a necessidade de atenção diante dos fins dos processos avaliativos, uma vez que a finalidade primeira da avaliação deve ser a de promover a evolução da realidade educacional e não apenas descrevê-la ou classificá-la.

Em vista disso, evidencia-se que a atribuição de notas visa apenas a um controle formal, de objetivo classificatório e não educativo, pois “[...] o que importa é o veredito (*sic*) do professor sobre o grau de adequação e conformidade do aluno ao conteúdo que transmite” (Libâneo, 2013, p. 219).

Conforme afirmam Freitas, Da Costa e De Miranda (2014), uma mudança na prática pedagógica é sempre penosa, pois exige mudanças de posturas e muitas vezes de concepções pedagógicas solidificadas na práxis.

Todavia, o cerne da questão não se resume somente aos pontos apresentados até o momento. As incertezas vão além, sobretudo, quanto ao que é, como, o que, quando e por que avaliar?

Preconiza-se que o processo avaliativo deve pautar a ação docente de modo que auxilie o professor a traçar estratégias que incrementem o aprendizado dos alunos. Os avanços das discussões a respeito das práticas avaliativas sugerem que ainda não há um consenso quanto à efetividade de critérios e/ou instrumentos utilizados. Observa-se que os estudos priorizam “o que não deve ser” quanto ao ato de avaliar, em detrimento do que parece ser mais adequado neste contexto. Neste cenário, Luckesi (2011) aponta que o debate sobre avaliação é:

[...] relativamente nova em termos de tempo e recentemente vem sendo colocada à frente de todos nós educadores. Necessitamos “aprender” a avaliar a aprendizagem. Esse é um ato que ainda não se transformou numa habilidade para todos nós. Nosso senso comum está comprometido com os exames escolares e não com a avaliação (p. 28).

Embora as teorias relativas à avaliação tenham avançado, sua prática ainda está impregnada de resquícios de um processo mensurador e coercitivo. Sendo assim, o grande impasse da educação se concentra na superação das limitações e práticas recorrentes, ressignificando e construindo um novo conceito da prática avaliativa (Carminatti; Borges, 2012).

A avaliação precisa ser concebida como processo, como meio e não como fim (Freitas; Da Costa; De Miranda, 2014). Tal fato consolida uma avaliação que exerça um processo mais amplo do que atribuir uma nota, ou que mesure exclusivamente o desempenho dos alunos por meio de provas, considerando-os aprovados e/ou reprovados. Na mesma concepção, Hoffmann (2015) discorre sobre o fato da

avaliação não se reduzir a testes, provas ou exercícios e esclarece que os instrumentos “[...] fazem parte da metodologia, que, por sua vez, sofre variâncias dependendo da concepção de avaliação a que está atrelada: concepção classificatória ou concepção mediadora” (p. 1). Ademais, alerta sobre a metodologia aplicada e a característica do avaliador:

A metodologia de avaliação está fundamentada em valores morais, concepções de educação, de sociedade e de sujeito. [...] Uma concepção classificatória tem por finalidade selecionar, comparar, classificar. É seletiva por natureza e, por decorrência, excludente. Uma concepção mediadora tem por finalidade observar, acompanhar, promover melhorias de aprendizagem. É de caráter individual (não comparativa) e baseia-se em princípios éticos, de respeito à diversidade. Visa, desse modo, uma educação inclusiva no seu sentido pleno [...] (p. 1).

Portanto, a avaliação é uma tarefa complexa, que não pode se resumir à realização de provas e atribuição de notas. Como será justificado mais adiante, a mensuração deve apenas disponibilizar dados à apreciação qualitativa. Neste sentido, a avaliação cumpre “[...] funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle em relação às quais se recorre a instrumentos de verificação de rendimento escolar” (Libâneo, 2013, p. 216).

Para Novaes, Ferreira e Mello (2014) a avaliação deve ser processual e caracterizar-se como ação preventiva e diagnóstica, amparando o professor na tomada de decisões. Contudo, os avanços das discussões a respeito das práticas avaliativas sugerem que ainda não há um consenso quanto a efetividade de critérios e/ou instrumentos utilizados. “Observa-se, entretanto, que os estudos mais recentes ainda detém-se, prioritariamente, no “não deve ser” ao invés do “ser melhor” da avaliação” (Etges *et al.*, 1986 *apud* Hoffmann, 1991, p. 53).

O termo avaliação vai muito além do universo da educação: “[...] pode ser tratada por diferentes dimensões, e pode ser usada em vários níveis do sistema educacional, de diversas formas e finalidades” (Freitas; Da Costa; De Miranda, 2014, p. 85). Assim sendo, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, o ato de avaliar segue gerando mais dúvidas do que convicções. Segundo Carminatti e Borges (2012), o trabalho pedagógico centra-se em examinar o sujeito segundo critérios e instrumentos que nem sempre estão claros: “[...] as regras do jogo não são colocadas

à mesa” (p. 171). Muito se deve às controvérsias oriundas das compreensões epistemológicas sobre o tema:

A cultura de avaliação que possuímos tende a ser reproduzida acriticamente como se houvesse uma única forma de esta ser vivida, praticada, ensinada. Isso nos desafia a refletir sobre a forma como nos organizamos ora para avaliarmos ora para sermos avaliados indagando a que e a quem tem servido esta lógica. A avaliação é certamente uma das categorias mais refratárias à mudança (Sordi, 2010, p. 24).

Chueiri (2008), aponta que a avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem ocorre comumente em meio às relações pedagógicas que envolvem “[...] intencionalidades de ação, objetivadas em condutas, atitudes e habilidades dos atores envolvidos” (p. 52).

Também não se observa anuência sobre critérios e instrumentos predefinidos, o que ainda pode favorecer a concepção de avaliação baseada na medida, da seleção dos mais aptos e à criação do que Perrenoud (1999) chama de “hierarquia de excelência”, por meio da qual os alunos são comparados e posteriormente classificados em virtude de normas de excelência, definidas pelos professores e pelos próprios alunos. Há a hegemonia das notas e, conseqüentemente, da avaliação somativa (cujas análises dar-se-á adiante). Neste sentido, é notório que:

A prática da avaliação em nossas escolas tem sido criticada sobretudo por reduzir-se à sua função de controle, mediante a qual se faz uma classificação quantitativa dos alunos relativa às notas que obtiveram nas provas. Os professores não têm conseguido usar os procedimentos de avaliação [...] para atender a sua função educativa. [...] usa a nota somente como instrumento de controle (Libâneo, 2013, p. 219).

Demo (2022), alerta sobre a importância dos critérios (e instrumentos, bem como o objeto de investigação deste trabalho) para a obtenção dos resultados que se referem aos processos avaliativos:

Daí que os critérios de avaliação, que condicionam seus resultados, estejam sempre subordinados às finalidades e aos objetivos previamente estabelecidos para qualquer prática, educativa, social, política ou outra (p. 12).

Encerra-se este capítulo com a perspectiva de Dalben (2022), que descreve a avaliação como algo presente no campo educacional em todos os seus níveis “[...] como participante fundamental dos processos de ensino e aprendizagem” (p. 96). Ratifica-se, então, que a avaliação como prática e processo escolar não é uma atividade neutra ou meramente técnica, uma vez que não ocorre em um “vazio conceitual”, é dimensionada por um modelo teórico de mundo, que é basicamente político e social, e que traduz seu resultado no âmbito escolar.

O tópico a seguir analisa as características da avaliação quando assumida em meio ao processo de ensino e de aprendizagem.

4.3 A avaliação escolar enquanto processo

“Processo: ação contínua e prolongada que expressa continuidade na realização de determinada atividade” (DICIO - Dicionário Online de Português, 2024).

A partir do conceito supracitado, este tópico procura acentuar que a avaliação escolar é considerada como um processo fundamental no âmbito educativo, cuja finalidade, conforme já mencionado, vai além da mensuração do desempenho discente em relação aos objetivos de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, é um processo que transcende a mera atribuição de notas ou conceitos e engloba uma série de “atuações” pedagógicas que visam à compreensão e ao desenvolvimento integral dos alunos. Referências não faltam quanto à afirmação da avaliação como um processo:

A avaliação escolar, como um campo teórico de conhecimento, encontrou-se por muito tempo, especialmente, nos estudos sobre o rendimento escolar dos alunos e nos resultados dos **processos** de aprendizagem. Originou-se daí a concepção predominante de avaliação escolar como um **processo** de medida do desempenho em face de objetivos educacionais [...] (Dalben, 2005, p. 67, grifo nosso).

Avaliação, por ser avaliação, será sempre qualitativa, na medida em que a avaliação se dá por “atribuição de qualidade a alguma coisa, produto, pessoa ou situação” mediante um **processo** comparativo entre realidade (descrita) e critério de qualificação (Luckesi, 2012, p. 7, grifo nosso).

Em nosso entendimento, avaliar é estar junto dos educandos no **processo** de construção do conhecimento. [...] a avaliação “não” deve

ser um **processo** terminal, ou seja, um momento isolado do processo pedagógico, mas uma prática contínua presente em todas as etapas (Fensterseifer, 1997, p. 7, grifo nosso).

[...] a avaliação é uma apreciação qualitativa sobre dados relevantes do **processo** de ensino e aprendizagem [...] Podemos, então, definir a avaliação escolar como um componente do **processo** de ensino que visa, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos [...] e, daí, orientar a tomada de decisões [...] (Libâneo, 2013, p. 217, grifo nosso).

As tarefas avaliativas são instrumentos de dupla função para professores e alunos [...] mediar as aprendizagens significa, essencialmente, favorecer a tomada de consciência do aluno sobre limites e possibilidades no **processo** de conhecimento (Hoffmann, 2003, p. 112, grifo nosso).

Conforme as definições expressas acima, além de abrir caminho às concepções que serão abordadas adiante, fica clara a unanimidade quanto a característica processual da avaliação. Avaliação é e faz parte de um processo, neste caso específico, de ensino e aprendizagem.

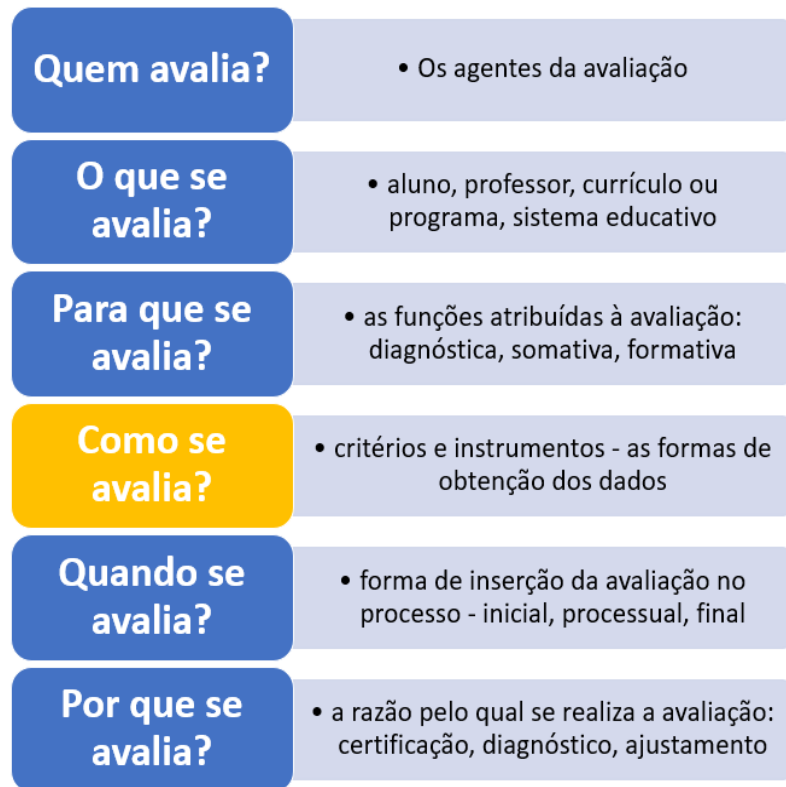
Amparos legais intencionam enfatizar o caráter processual e intrínseco à avaliação, como é o caso da LDB, em seu Art. 24, inc. V, “a”, que determina: “Avaliação **contínua** e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados *ao longo do período* sobre os de eventuais provas finais” (Brasil, 1996, grifo nosso).

Em suas considerações a respeito de avaliação, a BNCC é categórica ao afirmar que as características, bem como os *processos* envolvidos, devem superar a mera aplicação de provas para a aquisição de conceitos e descentraliza o alvo da avaliação somente no aluno, ao instituir aos envolvidos a missão de:

[...] construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de **processo** ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos (Brasil, 2017, p. 17, grifo nosso).

Sendo assim, explica Nobre (2021) que o desenvolvimento de um processo avaliativo envolve um questionamento prévio, com indagações fundamentais (Figura 2).

Figura 2 - Indagações fundamentais ao processo avaliativo



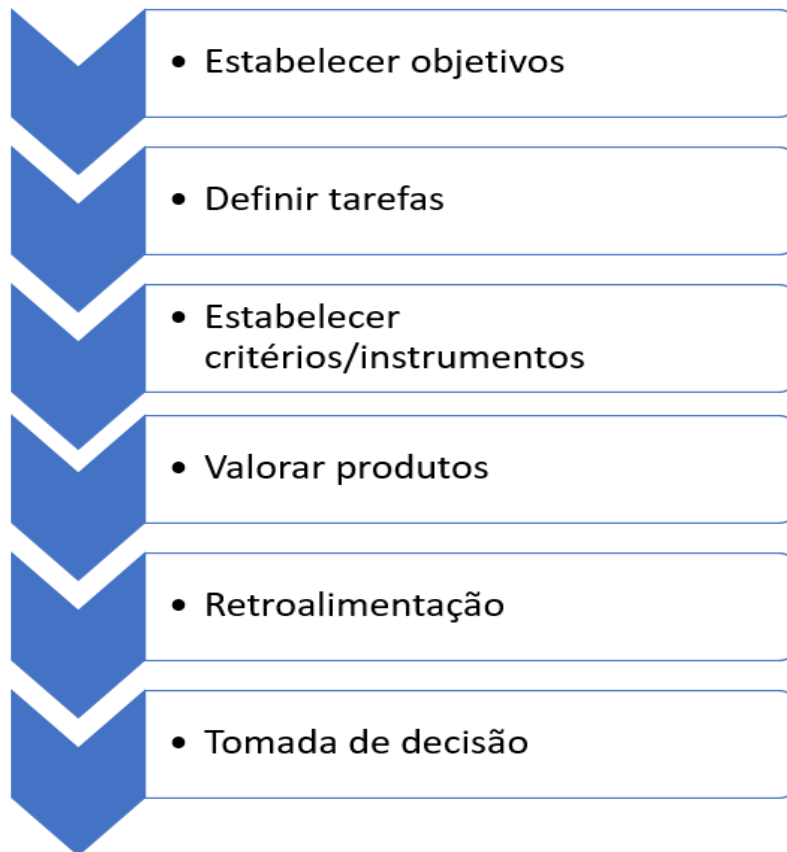
Fonte: adaptado de Nobre (2021, p. 49)

Bianchi (2019) esclarece que é necessário refletir primordialmente “para que” e “para quem” a avaliação está inserida no processo educacional e destaca:

[...] a avaliação necessariamente deve ser parte integrante do processo de educar, como ação constante de acompanhamento e diagnóstico de diferentes aspectos da relação ensino e aprendizagem. Portanto, deve estar integrada ao processo formativo, sistemático e contínuo que leva o professor a escolher as alternativas prévias para as tomadas de decisões (p. 2).

Após a elucidação dos questionamentos supracitados, Nobre (2021) ainda destaca a importância em estabelecer um conjunto de etapas para que o processo avaliativo fomente características qualitativas e formativas (Figura 3).

Figura 3 - Etapas do processo avaliativo



Fonte: adaptado de Nobre (2021, p. 49)

Os processos avaliativos recorrentes no sistema educacional contemporâneo, certamente contrariam o que foi exposto neste capítulo, uma vez que coadunam às persistentes práticas tradicionais de ensino e às equivocadas missões atribuídas à prática avaliativa. Adiante, um relato sobre os diferentes aspectos que podem traduzir o processo avaliativo no cenário pedagógico.

4.4 Abordagens e modalidades avaliativas

O dicionário online de português - DICIO, apresenta diversos significados à palavra “característica”. Uma delas, refere-se a “caráter distintivo; as particularidades de uma pessoa ou de uma coisa; aspecto” ou “particular e próprio de algo ou de alguém; qualidade capaz de identificar, definir ou classificar alguém ou alguma coisa; particularidade”. Concentremo-nos no primeiro conceito, que servirá de base a este capítulo. Nobre (2021) identifica algumas características de avaliações que podem ser agrupadas de acordo com os seus conteúdos e que espelham diferentes posições sobre “o que é?”, “como deve se realizar?” e “para que serve a avaliação?”:

- *Avaliações que se referem aos resultados dos alunos depois de um processo de instrução:* estão relacionadas aos ideais de medida e corroboram uma descrição técnica de avaliação;
- *Avaliações que fazem referência às determinações de mérito ou que se baseiam em informações para a tomada de decisões:* associadas à ideia de avaliação como juízo de valor¹⁶, para além dos resultados mensuráveis;
- *Avaliações que sintetizam ambos os aspectos:* de carácter mais eclético, com ligações às diversas concepções de avaliação e de currículo.

Conforme já identificado no decorrer deste estudo, observa-se uma perspectiva (ou abordagem) qualitativa no processo avaliativo quando se promove o rompimento com uma postura tradicional e de controle. Esta característica certifica uma modalidade *formativa* de avaliação, conforme veremos a seguir.

Portanto, de acordo com o papel social representado pela avaliação, por meio de suas *abordagens e modalidades*, resultam-se variadas consequências (positivas

¹⁶ “Avaliação implica um fundamentado conhecimento daquilo sobre o que interrogamos e atribuição de significados aos fatos, dados e informações que colhemos. Para além dos fatos e partir deles, a produção dos juízos de valor. Avaliar é uma ação que não admite neutralidade. [...] É um processo de forte conteúdo ético, pois indaga sobre valores e significados sociais. Atribuir significações e emitir juízos de valor, ou seja, avaliar, é reconhecer o mundo da produção humana e as diferenças, é responder às perguntas que fazemos a respeito de seus valores ou de suas qualidades” (Sobrinho, 1996, p. 10).

e/ou negativas) ao processo de aprendizagem. Parece-nos adequado, neste momento, detalharmos ao que se referem tais conceitos.

Saul (2001), explica que a avaliação da aprendizagem pode, basicamente, ser enquadrada em duas abordagens: *quantitativa* e *qualitativa*.

Quanto à *abordagem quantitativa*, a autora a descreve como a expressão do rigor positivista, cujas características fundamentais são:

- Defesa do princípio de objetividade na avaliação, decorrente da crença na objetividade da ciência, associada à fidedignidade e validade dos instrumentos de coleta e análise de dados;
- O tratamento comumente estatístico dos dados obtidos e a quantificação das observações são utilizadas para as formulações e análises de resultados;
- A ênfase maior da avaliação está quase totalmente em produtos e/ou resultados;
- Não há atenção quanto aos aspectos não previstos e imprevisíveis;
- Tem característica experimental e busca os resultados mediante instrumentos objetivos;
- Problemas relevantes e significativos obtidos por meio dos dados não é o centro das preocupações avaliativas;
- Aspectos de importância crítica para a análise de um programa educacional são descartados, pois são considerados subjetivos;
- Tende-se ao emprego de grandes amostras de resultados de modo a facilitar generalizações estatísticas.

Portanto a proposição da avaliação quantitativa considera a educação também um processo tecnicista e burocrático:

[...] os dados da avaliação têm uma utilidade específica [...] Este tipo de avaliação freqüentemente (sic) desconsidera os interesses [...] e necessidades informativas dos participantes de um programa educacional (Saul, 2001, p. 44).

Neste sentido, a autora adverte que se faz necessário uma certa compreensão acerca de uma situação onde interagem seres humanos com intencionalidades e significações subjetivas. Logo, levam-se em consideração as diferentes posições, opiniões e ideologias, por meio das quais os indivíduos interpretam os fatos e os objetivos e reagem na diversidade das situações. Conseqüentemente, a posição do avaliador não é neutra ou livre de considerações e de juízos de valor. Com esse entendimento, utiliza-se uma abordagem qualitativa de avaliação.

Os métodos qualitativos de avaliação estão direcionados para enfocar os processos da prática educativa com a intenção de proporcionar a informação necessária para a formulação e reformulação racional de ação didática (perspectiva formativa da avaliação) [...] A tarefa da avaliação é facilitar um processo plural e democrático mediante o esclarecimento e a informação de seus participantes (Saul, 2001, p. 46).

A seguir, as características básicas da abordagem qualitativa da avaliação:

- É um movimento metodológico progressivo, avesso aos pressupostos positivistas;
- Substitui as generalizações estatísticas pela busca de significados e interpretações dos acontecimentos;
- Constitui-se de uma metodologia sensível às diferenças, aos acontecimentos (inclusive os imprevistos), à mudança, ao progresso, às manifestações observáveis e aos significados latentes;
- Incorpora os pressupostos metodológicos da investigação de campo, onde os problemas definem os métodos;
- A realidade não é definida por um princípio único (monismo) e sim pela pluralidade e flexibilidade metodológica;
- Um instrumento avaliativo altamente estruturado previamente não pode ser adequado a uma avaliação qualitativa.

Portanto, o enfoque da avaliação qualitativa é a compreensão do objeto de estudo, mediante considerações das interpretações e aspirações daqueles que nela

atuam, de modo a oferecer as informações de que cada participante necessita, com a finalidade de entender, interpretar e intervir de maneira mais adequada. No entanto, Saul (2001) destaca:

O enfoque sobre os processos que enfatizam a descrição e a interpretação, a mudança e o contexto, não rejeita os **dados quantitativos** nem sugere que se esqueçam os resultados. [...] A avaliação centrada em processos é em si mesma um processo que evolui em virtude de descobertas sucessivas e de transformações do contexto (p. 47, grifo nosso).

Luckesi (2012) afirma que a avaliação, por ser avaliação, sempre será qualitativa, uma vez que acontece pela “[...] atribuição de qualidade a alguma coisa, produto, pessoa ou situação, mediante um processo comparativo entre realidade (descrita) e critério de qualificação” (p. 7).

Para Sobrinho (1996), quantidade e qualidade são dimensões inseparáveis da mesma realidade. Enfatizar um dos termos é uma opção metodológica que pode se justificar em face da seleção dos objetivos.

Espera-se que, se por um lado uma herança de viés psicométrico¹⁷ remete-se a uma lógica de quantificação, por outro, uma visão humanizada configure posturas adequadas à uma avaliação qualitativa.

A avaliação qualitativa não se reduz a níveis e muito menos a classificações numéricas, nem se limita temporalmente a episódios analíticos. Ela cria condições e situações para o contínuo desenvolvimento e transformação da realidade avaliada e dos indivíduos nela implicados, reconhecendo neles a prerrogativa de serem sujeitos ou autores desses processos em suas relações sociais (Sobrinho, 1996, p. 19).

Demo (2005) defende que a avaliação qualitativa pretende superar a quantitativa, sem dispensar esta, e entende que, no espaço educativo, os processos são mais relevantes que os produtos.

Argumenta Nobre (2021) que, ainda que haja na atualidade uma evolução dos estudos científicos sobre os processos avaliativos, e que pode respaldar o

¹⁷ “A psicometria é a abordagem científica que visa à mensuração e avaliação psicológica dos constructos subjetivos por meio de escalas, testes e questionários padronizados, denominados medida psicométrica [...]” (Cunha; Almeida Neto; Stackfleth, 2016, p. 76).

aperfeiçoamento da atuação docente (e discente), manifesta-se uma certa divergência entre os conceitos (ou modalidades) de avaliação utilizados a nível teórico e a prática real no ambiente pedagógico. O autor segue a ideia de educação como um aperfeiçoamento contínuo e pleno do indivíduo, portanto, a avaliação deve integrar o desenvolvimento do currículo vigente, assumindo uma natureza *formativa* e formadora.

O termo “formativa” já foi citado anteriormente neste estudo, porém, sem as devidas considerações. O tópico a seguir elucida, para além da avaliação formativa, as demais modalidades de avaliação a se considerar.

Mediante explanações anteriores, parte-se do pressuposto de que o processo de avaliação escolar não é uma atividade meramente neutra ou somente técnica, desse modo, não ocorre em meio a uma ausência de conceitos. Os processos de avaliação de ensino e aprendizagem relacionam-se com a intencionalidade da ação, objetivadas por condutas, atitudes e habilidades dos envolvidos (Dantas; Martins; Job, 2012). Por ser um processo contínuo e sistemático, a avaliação pode adquirir atributos diversificados, especialmente quando relacionada ao momento e quem a aplica.

Garcia (2009) *apud* Pinto, Almeida e Jung (2022) questiona de que forma pode-se formar sujeitos críticos e reflexivos, uma vez que o processo avaliativo continua centrado à tendência tecnicista, à classificação quanto a capacidade de retenção de informações. O autor refere-se a três características de avaliação para que ela seja de fato significativa:

- Produzir sentidos e não se relacionar somente ao passado;
- Estar articulada com as finalidades sociais mais amplas da educação;
- Necessita ser encarada como um ato moral, pois reflete a maneira como se enxerga o aluno.

Atentar-se à qualidade do ensino exige, portanto, a compreensão de que há diferentes modalidades de avaliação, cada qual com suas respectivas funções e que influenciam, de maneira significativa, a prática pedagógica. Embora os conceitos sejam apresentados de forma individualizada, as modalidades podem se entrelaçar no fluxo do processo avaliativo. Dentre os variados conceitos que envolvem o tema,

este estudo enfatizará as seguintes modalidades: **diagnóstica, formativa, somativa e mediadora.**

4.4.1 Avaliação diagnóstica

Para Zeferino e Passeri (2007) *apud* Silvano, Venâncio e Sanches Neto (2020), a avaliação diagnóstica visa identificar os conhecimentos básicos e relevantes que os alunos possuem ou não sobre as aprendizagens que serão abordadas, sendo assim possível priorizar ou adaptar uma sequência pedagógica em acordo com o aluno e/ou turma. Freitas, Da Costa e De Miranda (2014), enxergam a avaliação diagnóstica como a verificação da existência (ou ausência) de habilidades e conhecimentos preestabelecidos e pode ser encarada como uma ação que antecede o processo avaliativo. Porém, na concepção de Luckesi (2012), toda avaliação é diagnóstica:

[...] é o diagnóstico (a avaliação) que subsidia as decisões, as mais adequadas possíveis. Sem o uso dos recursos da avaliação com rigor metodológico, as decisões seriam aleatórias e, por isso, arbitrárias. Nem mesmo haveria a possibilidade de planejamentos, [...] Todas as decisões na vida têm em sua base um diagnóstico que permite decisões adequadas. Sem isso, nossas decisões poderiam caracterizar-se simplesmente como atos automáticos e intempestivos, decorrentes de nossos processos emocionais. Os atos avaliativos na prática pedagógica e educativa também (p. 18).

De acordo com a perspectiva acima, constata-se que a avaliação diagnóstica perpassa todos os momentos e modalidades do processo avaliativo, embora não seja tal conceito que a caracterize.

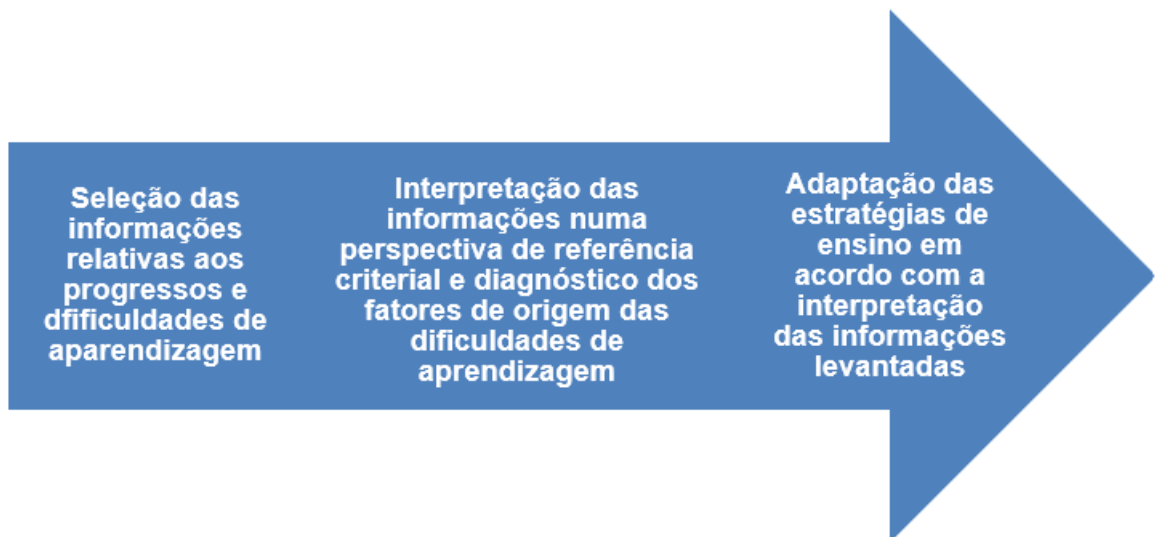
4.4.2 Avaliação formativa

A avaliação formativa, em primeira instância, caracteriza-se como uma das mais complexas das modalidades analisadas. Sá, Alves e Costa (2014) *apud* Silvano, Venâncio e Sanches Neto (2020), descrevem que a avaliação formativa permeia todo o processo contínuo de aprendizagem, visando o aprimoramento dos processos pedagógicos, por meio da sua constante regulação. A avaliação formativa “[...] visa desta forma regular o processo de ensino-aprendizagem, detectando e identificando metodologias de ensino mal adaptadas ou dificuldades de aprendizagem nos alunos” (Rosado; Silva, 1999 *apud* Silvano; Venâncio; Sanches Neto, 2020, p. 166).

A avaliação formativa é interativa, desenvolvida e distribuída de acordo com as reflexões das atividades e da aprendizagem no dia-a-dia (sic) do processo pedagógico. Essa avaliação pressupõe a crença de que pequenas mudanças, influências, intervenções podem, desde que sejam constantes e precisas, mudar o contexto educacional, a partir de análises e reflexões sobre a convivência e interação e professor(a) e aluno(a), além de fomentar um incessante comprometimento do professor(a) com o processo de ensino e aprendizagem [...] (Silvano; Venâncio; Sanches Neto, 2020, p. 166).

Allal (1986) *apud* Nobre (2021) propõe uma sequência de etapas (Figura 4) fundamentais para o desenvolvimento da avaliação formativa:

Figura 4 - Etapas da avaliação formativa



Fonte: adaptado de Allal (1986) *apud* Nobre (2021, p. 56)

Os autores ainda subclassificam a avaliação formativa quanto ao momento: como “contínua” e “pontual” (ou “formal”).

- *Avaliação formativa contínua:* destacam-se as interações entre professor-aluno, de forma a oferecer uma orientação individualizada ao longo do processo de aprendizagem, por meio de retroações verbais e não-verbais. É a forma de avaliação formativa mais comum nas aulas de Educação Física;
- *Avaliação formativa pontual/formal:* quando as dificuldades dos alunos não são detectadas pelo professor durante o processo de aprendizagem. As estratégias de ensino são fracionadas e a avaliação

intervém de forma pontual, como modo de verificação. A regulação é diferenciada no tempo, sendo retroativa na medida em que, no desenvolvimento das ações remediativas, haja um retorno aos objetivos não atingidos.

Perrenoud (1999) alerta para a banalização da avaliação formativa quando associada às “pedagogias diferenciadas” e confinadas às “escolas experimentais”. Por isso, esclarece as dificuldades em se estabelecer critérios de avaliação mais formativos, especialmente por meio da educação pública:

Uma diferenciação sistemática do ensino não parece, de fato, ainda hoje, muito compatível com as condições de trabalho do maior número das organizações escolares de massa: estruturação do curso em graus, efetivos carregados, rigidez do horário e do programa, peso da avaliação normativa tradicional (notas e boletins escolares), meios padronizados de ensino e pouco individualizados, formação inadequada dos professores, princípios de equidade (sic) que obrigam a tratar todos os alunos da mesma forma, etc. A avaliação formativa parece, portanto, se limitar a práticas inovadoras, quer sejam “selvagens” ou inscritas em um quadro experimental (p. 78).

Longe de ser contra às práticas inovadoras, o autor apenas propõe que se considere como formativa toda a prática de avaliação contínua e que pretenda aperfeiçoar as aprendizagens em curso, independente do quadro ou extensão de diferenciação do ensino.

Ratifica-se, portanto, que a avaliação formativa deve ser contínua, de modo que ofereça parâmetros ao professor para verificação dos objetivos alcançados (Freitas; Da Costa; De Miranda, 2014).

Hadji (2001) *apud* Chueiri (2008) sustenta que a avaliação não necessita encaixar-se a um padrão metodológico para ser formativa. Tal premissa sustenta a hipótese de que, independentemente da modalidade ou função da avaliação, ela se caracteriza por meio do protagonismo de quem a aplica. Aqui, no caso, pelo professor. Parte também dessa lógica os apontamentos realizados por Sordi (2009), quando alega que a avaliação formativa se preocupa com o processo de apropriação dos saberes pelo aluno, mediados pela intervenção ativa do professor “[...] a fim de

promover a regulação das aprendizagens, revertendo a eventual rota de fracasso e reincluindo o estudante no processo educativo” (p. 174).

Assim sendo, o que mais caracteriza uma avaliação formativa é a postura do educador diante do processo, ou, conforme adiciona Earl (2003) *apud* Nobre (2021), que a eficácia da avaliação formativa depende da capacidade diagnóstica do professor, passo determinante à aprendizagem continuada dos alunos.

4.4.3 Avaliação somativa

A *avaliação somativa* é compreendida normalmente como um “balanço final” do processo avaliativo. Nobre (2021) afirma que a avaliação somativa não pretende alcançar uma melhoria imediata, mas valorar, em definitivo, um dado momento do processo avaliativo. Assim, o propósito desta modalidade de avaliação é o de certificar as aprendizagens e verificar se os objetivos finais ou intermediários foram atingidos. Pode se revestir de duas formas: uma avaliação no final do período de ensino ou uma avaliação pontual, que visa mensurar aquisições definidas pelo professor (Alves 2002 *apud* Nobre, 2021).

Bloom, Hastings e Madaus (1983) *apud* Bianchi (2019) defendem ser o objetivo desta modalidade avaliar em que medida o estudante apresentou desenvolvimento rumo à direção desejada, ou seja, é a modalidade de avaliação que busca identificar o que de fato o aluno aprendeu. Sua finalidade maior é a de atribuir notas/conceitos, fato este que determina a avaliação somativa como a prática mais frequente no âmbito escolar. Bianchi (2019) complementa a sentença quando indica o caráter verificador e informativo da avaliação somativa, “[...] haja vista que situa o aluno sobre o seu desempenho a partir do resultado obtido ao final de um processo educacional” (p. 3).

Abaixo, ilustram-se as principais características das modalidades avaliativas abordadas (Quadro 2), de acordo com as funções e os respectivos momentos de aplicação:

Quadro 2 - Características das modalidades avaliativas

No início do processo avaliativo	Durante o processo avaliativo	No final do processo avaliativo
AVALIAÇÃO Diagnóstica Prognóstica Preditiva	AVALIAÇÃO Formativa Progressiva	AVALIAÇÃO Somativa Terminal
FUNÇÃO Orientar Adaptar	FUNÇÃO Regular Facilitar	FUNÇÃO Verificar Certificar
CENTRADA No aluno e suas características (identificação)	CENTRADA No processo e nas estratégias	CENTRADA No produto final

Fonte: adaptado de Hadji (1993, p. 63)

4.4.4 Avaliação mediadora

A concepção mediadora de avaliação é a ideia defendida com mais afinco pela professora Jussara Hoffmann (1991, 1998, 2003, 2015). Distingue-se das demais modalidades apresentadas até o momento uma vez que, primeiramente, parece mais “humanizada” (ênfase na relação professor-aluno) além de englobar, e não fazer distinção, entre um período e outro à sua efetividade, característica marcante nas compreensões até o momento discutidas.

Embora todos os processos estão centrados essencialmente nas relações entre professor, aluno e a avaliação, o foco das questões mediadoras parece estar relacionado, preferencialmente, não ao caráter sistemático e/ou metodológico (como a ênfase na função, momento de execução e o/ou “produto” final), mas na postura do docente (e conseqüentemente do aluno), durante o decorrer do processo avaliativo. Hoffmann (2003) determina ser esta a concepção de avaliação para uma ação

pedagógica reflexiva, tanto do professor, quanto do aluno. Contrapõe-se à ideia de processo avaliativo linear, cuja sequência de conteúdos culmina em testes de aprendizagem, que geram notas e médias aritméticas, anulando o processo avaliativo, por não haver uma visão de conjunto.

Na modalidade mediadora, as tarefas avaliativas são instrumentos de dupla função para professores e alunos (Quadro 3):

Quadro 3 - Características da avaliação mediadora

A AVALIAÇÃO MEDIADORA	
<p>Para o professor: elemento de reflexão sobre os conhecimentos expressos pelos alunos <i>versus</i> elemento de reflexão sobre o sentido da sua ação pedagógica.</p>	<p>Para o aluno: oportunidade de reorganização e expressão de conhecimentos <i>versus</i> elemento de reflexão sobre os conhecimentos construídos e procedimentos de aprendizagem.</p>

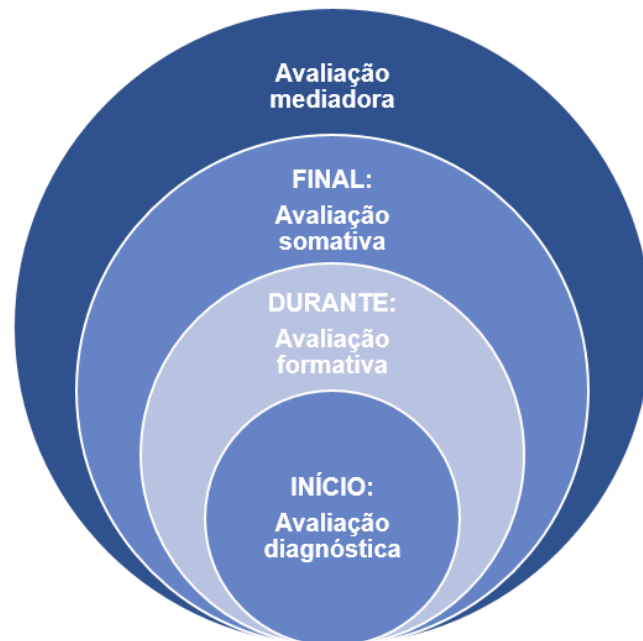
Fonte: adaptado de Hoffmann (2003, p. 112)

Em vista disso, a autora reforça que mediar a aprendizagem significa, basicamente, o favorecimento da conscientização do aluno sobre limites e possibilidades no processo de conhecimento disponibilizado pela ação avaliativa e que exige, da mesma forma, a tomada de consciência do professor. Em síntese, resume-se a um processo avaliativo que promove uma dinâmica de “ação-reflexão-ação”, de ambos os agentes, aluno e professor.

A avaliação mediadora deve fundamentar-se em ações educativas voltadas a uma **prática dialógica** permeada por processos que possibilitem a tomada de consciência dos estudantes acerca de suas aprendizagens, em um constante recomeçar (Hoffmann, 1993 *apud* Gontijo; Linhares, 2023, p. 32, grifo nosso).

A seguir, uma síntese do processo avaliativo, de acordo com os aspectos das modalidades discutidas (Figura 5):

Figura 5 - Síntese do processo avaliativo



Fonte: o autor (2024)

O capítulo a seguir procura trazer um texto elucidativo ao contemplar as particularidades pertinentes ao ato de avaliar em Educação Física no contexto escolar. Expõe, ainda, algumas indagações pertinentes, que também incitam as considerações sobre o protagonismo docente perante o processo avaliativo.

5. AVALIAR EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Sob a aparência de exatidão, a avaliação tradicional esconde uma grande arbitrariedade, difícil de alcançar unanimidade em uma equipe pedagógica: **como se entender quando não se sabe nem explicitar, nem justificar o que realmente se avalia?** (Perrenoud, 1999, p. 67, grifo nosso).

A avaliação escolar sempre se apresentou como um tema controverso, uma vez que seu produto, comumente somativo, contrapõe-se aos tradicionais discursos de um instrumento eficaz de análise, formação e diagnóstico dos conteúdos ministrados. No entanto, quando o tema se relaciona à Educação Física, evidenciam-se, além das particularidades supracitadas, certa ambiguidade que, historicamente, reflete-se na prática avaliativa dos docentes da disciplina.

Promover o assunto à Educação Física Escolar, analisando múltiplas dimensões e perspectivas, torna o conteúdo ainda mais desafiador.

Todavia, embora pareça haver um crescimento dos debates acadêmicos quanto aos processos, instrumentos e critérios avaliativos em Educação Física escolar, pouco se percebe da aplicabilidade dos produtos das discussões no “chão da quadra”, visto que não há a proposição de protocolos consolidados e que atendam as especificidades da área. Não existe aqui a intenção de defender protocolos padronizados ou que “engessam” de certa forma a prática avaliativa dos professores.

Parece adequado que um processo avaliativo em Educação Física escolar deva seguir para além dos protocolos de mensuração da aptidão física adaptados e carece abandonar instrumentos e critérios que favoreçam apenas o gesto motor, uma vez que uma análise global (também sobre os procedimentos e atitudes) do aluno é a que mais se aproxima da ideia de uma avaliação ideal em Educação Física escolar.

Não obstante, práticas avaliativas inovadoras parecem não “afetar” a Educação Física, em meio a uma cultura avaliativa que se caracteriza “inócua”, resumida a critérios como a “participação” e cujo instrumento habitual, a “observação” segue padronizado. Ainda, percebe-se a dificuldade de alguns docentes em elucidar critérios e instrumentos relacionados à avaliação em Educação Física, o que pode refletir um déficit de formação acadêmica nesse sentido.

Sendo assim, a dimensão atitudinal (diga-se comportamental - ainda se avalia comportamento!?) e nem sempre criteriosa, parece compor grande parcela da prática avaliativa dos professores na Educação Física escolar.

Hoffmann (2003) alerta para a cautela em se pautar a avaliação dos alunos apenas em observações “[...] sem se proceder a anotações e outras formas de registro, caindo nas impressões gerais, holísticas e na **inconsistência de informações** sobre a progressão de aprendizagens” (p. 119, grifo nosso).

[...] tais observações precisam transformar-se em dados confiáveis em termos do seu acompanhamento. Não é possível observar os alunos em todos os momentos, nem a memória do professor é suficiente para guardar detalhes importantes de cada um. Em síntese, **é necessária a elaboração de instrumentos de avaliação confiáveis para um acompanhamento também confiável** (Hoffmann, 2003, p. 119, grifo nosso).

O cenário também reflete a conclusão do estudo realizado por Darido (2012), no qual demonstra o reconhecimento dos professores de Educação Física em não obterem, em sua formação, os conhecimentos necessários de como encaminhar a avaliação paralelamente à prática pedagógica da disciplina. Ademais, aponta para um horizonte promissor quando afirma:

As pesquisas realizadas na área da Educação Física escolar indicam que, atualmente, a perspectiva tradicional, aquela que prioriza o produto, a quantificação e a avaliação por meio de testes vem sendo substituída por uma visão mais processual, abrangente e qualitativa. (p. 129).

Darido (2012) concorda com uma avaliação em Educação Física que exerça um processo mais amplo do que atribuir uma nota, ou que mensure exclusivamente o desempenho dos alunos por meio de provas, considerando-os aprovados e/ou reprovados, e adverte sobre como eram (ou ainda são) realizadas as avaliações/testes numa perspectiva tradicional/esportivista de ensino (Quadro 4):

Quadro 4 - Avaliação na perspectiva tradicional/esportivista

Ênfase na medição
Ênfase no desempenho das capacidades físicas e habilidades motoras
Aluno avaliado por meio de testes físicos e/ou desempenho nos esportes
Detêm-se apenas no resultado final, no desempenho físico e/ou esportivo do aluno e no domínio de fundamentos/táticas de jogo
Não há clareza na atribuição de notas, tampouco nos instrumentos e critérios de avaliação
Notas e/ou conceitos como resultados exclusivos do desempenho do aluno, comumente atreladas ao desempenho físico e/ou esportivo

Fonte: adaptado de Darido (2012, p. 128)

Na mesma direção, Hoffmann (2015) discorre sobre a avaliação não se reduzir a testes, provas ou exercícios e esclarece que os instrumentos e registros participam da metodologia, porém, ela sofre “[...] variâncias dependendo da concepção de avaliação a que está atrelada: concepção classificatória ou concepção mediadora” (p. 1), e alerta sobre da metodologia aplicada e a característica do avaliador:

A metodologia de avaliação está fundamentada em valores morais, concepções de educação, de sociedade e de sujeito. [...] Uma concepção classificatória tem por finalidade selecionar, comparar, classificar. É seletiva por natureza e, por decorrência, excludente. Uma concepção mediadora tem por finalidade observar, acompanhar, promover melhorias de aprendizagem. É de caráter individual (não comparativa) e baseia-se em princípios éticos, de respeito à diversidade. Visa, desse modo, uma educação inclusiva no seu sentido pleno [...] (p. 1).

No entanto, quando a temática se estende à Educação Física, tais conceitos parecem se diluir em uma série de compreensões equivocadas, especialmente em relação às abordagens, critérios e instrumentos avaliativos empregados pelos professores da disciplina no cotidiano escolar. Resende (1995) *apud* Darido (1999), chama de “abordagem tradicional” uma das tendências mais evidentes na avaliação em Educação Física escolar, que é aquela relacionada aos docentes que defendem

um paradigma esportivista/biologicista e limitam a avaliação na ênfase ao processo de medição de desempenho dos alunos nas capacidades físicas, habilidades motoras e conhecimento técnico com o objetivo de atribuir uma nota. “Existe um modelo ideal e um desempenho esperado, e os testes fornecem as informações quantitativas que devem ser comparadas com uma norma, tabela ou padrão” (p. 51).

Na contramão dessa tendência, os PCNs já consideravam que o processo avaliativo em Educação Física deveria caracterizar algo favorável, tanto aos alunos quanto aos professores, de modo que houvesse um dimensionamento para ambos, a respeito dos avanços e dificuldades inerentes ao processo de ensino e de aprendizagem. A respeito, o documento menciona:

Tradicionalmente, as avaliações dentro desta área se resumem a alguns testes [...] medindo apenas a aptidão física do aluno. O campo de conhecimento contemplado por esta proposta vai além dos aspectos biofisiológicos. Embora a aptidão possa ser um dos aspectos a serem avaliados, deve estar contextualizada dentro dos conteúdos e objetivos, deve considerar que cada indivíduo é diferente [...] Não se trata mais daquela avaliação padronizada que espera o mesmo resultado de todos (Brasil, 1997, p. 41).

Agregam à discussão Novaes, Ferreira e Mello (2014) quando reiteram que a avaliação na Educação Física escolar necessita compreender o aluno em sua globalidade, o que seria vital para um processo educativo de qualidade. Darido (2012) enriquece a discussão quando reforça que:

A avaliação deve abranger as dimensões cognitiva (competências e conhecimentos), motora (habilidades motoras e capacidades físicas) e atitudinal (valores), verificando a capacidade de o aluno expressar sua sistematização dos conhecimentos relativos à cultura corporal em diferentes linguagens – corporal, escrita e falada (p. 134).

Santos *et al.* (2019) também destacam a necessidade da elaboração de um **instrumento diferenciado** quando menciona as particularidades relacionadas à avaliação em Educação Física:

Fica evidente a necessidade de se elaborar/utilizar instrumentos de registro que assumam as especificidades da Educação Física no cotidiano escolar e, ao mesmo tempo, deem visibilidade à relação com os saberes produzidos pelos alunos, que está associada à **singularidade/diferenciação** desse componente curricular (p. 1, grifo nosso).

No tópico a seguir, amplia-se o debate sobre as particularidades do processo avaliativo em Educação Física, contudo, com foco na atuação do professor como personagem essencial deste contexto

5.1 O protagonismo docente

É nítida a necessidade da avaliação nos processos de ensino e de aprendizagem porque, na ausência da avaliação, o processo perde embasamento, não se tem evidências que permitam acompanhar, analisar, refletir e interceder nos aspectos que prejudicam ou que beneficiam o ensino na conquista dos objetivos (Sordi; Ludke, 2009 *apud* Silvano; Venâncio; Sanches Neto, 2020, p. 163).

Neste tópico, reflete-se sobre a participação do professor mediante os processos avaliativos, de modo a romper com paradigmas constituídos e que acompanham a trajetória histórica das práticas avaliativas.

Sendo assim, procura-se dissociar o professor da escola do viés positivista e classificatório, que reverbera nas tradições avaliativas no momento em que são associadas às particularidades de cada disciplina. Por esta razão, apresentam-se alguns conceitos que refutam tais perspectivas, e que desmistificam, neste sentido, o protagonismo do professor no âmbito escolar.

Inicia-se este tópico com a concepção de Villas Boas (2006) *apud* Silvano, Venâncio e Sanches Neto (2020), de que “[...] a avaliação é um ato ético por excelência” (p. 163). Neste sentido, como o tema recai diretamente ao docente, cabe a ele, por meio da avaliação, também demonstrar sua concepção ética de mundo, de pensar e de como visualiza o aluno, a instituição, o sistema educacional e sua função social (Diniz; Amaral, 2009).

Perrenoud (1999) argumenta que grande parte dos professores se identificam como “educadores”. Ainda que avaliar esteja intrínseco à sua práxis, e demande grande parte do seu tempo de atuação (como a elaboração e correção de provas e afins), raramente um professor se autodenomina “avaliador”.

Não obstante, quando o assunto é avaliação, o professor normalmente goza de uma ampla autonomia do modo como a compõe, administra, corrige e distribui suas notas e conceitos. Dito isto, supostamente se acentua o conceito de “hierarquia de

excelência”, proposto por Perrenoud (1999), e cuja definição foi abordada no tópico 4.2 deste estudo. Acerca do tema, o autor versa sobre a característica do professor em adotar uma definição própria (ou pessoal) de excelência:

[...] apropriando-se e especificando, à sua maneira, as normas de excelência estabelecidas pela instituição, nelas investindo sua própria concepção da cultura e do domínio. **A ele cabe fixar**, mais ainda segundo **o que lhe parece ao mesmo tempo justo e razoável** [...] **também decide**, em larga medida, **a maneira de fazer com que desempenhos correspondam a notas**, assim como o patamar que revela um domínio “suficiente” (p. 31, grifo nosso).

Dessa forma, fica evidente que, quando se comparam as exigências do professor entre as diferentes turmas e variados estabelecimentos de ensino (salientam-se as discrepâncias entre as instituições públicas e privadas), observam-se variações significativas, porventura impactantes.

Por esta razão, Dalben (2005) destaca que o processo de avaliação na escola acontece em meio a uma relação pedagógica:

[...] que envolve intencionalidade de ação objetivadas em condutas, atitudes, ideias e habilidades. **Os sujeitos avaliadores interpretam e atribuem significados e sentidos**, produzindo conhecimentos sobre ela. **A leitura dessa realidade se faz conforme a racionalidade pedagógica daquele que avalia** (p. 67, grifo nosso).

Para a autora supracitada, tal racionalidade é construída nas relações sociais vivenciadas, o modo de vida do professor e suas respectivas relações de classe, sendo estes os fatores que delimitarão o “campo de observação” da realidade e as possibilidades interpretativas às tomadas de decisões.

Santos *et al.* (2015) concordam que avaliar demanda uma atitude política de análise da realidade, de modo a permitir que o professor interrogue e “se” interrogue e funcione como uma prática de pesquisa não sistematizada, que permite, por meio de indícios produzidos pelos alunos, evidenciar os processos de ensino e aprendizagem “[...] construídos, em construção e ainda não construídos, oferecendo elementos para se projetar outros caminhos e percursos” (p. 208).

Completa Sordi (2009), que a avaliação acontece influenciada por gostos e percepções individuais do docente, quando cita que:

Uma avaliação espelha um **juízo de valor**, uma dada concepção de mundo e de educação e, por isso, vem **impregnada de um olhar absolutamente intencional que revela quem é o educador** quando interpreta os eventos da cena pedagógica (p. 173, grifo nosso).

Neste sentido, **a avaliação escolar não se resume apenas a atribuir notas e classificar os alunos, ou ainda, centraliza-se somente na aprendizagem; ela fornece “pistas” para que os envolvidos orientem suas ações em favor da formação** (Santos; Maximiano, 2013, grifo nosso). Com esta perspectiva, o papel do professor e avaliador transforma-se no incentivador do sucesso ou fracasso dos alunos.

Hoffmann (2003), traz algumas indagações importantes que reforçam a reflexão acerca do papel do professor diante do processo avaliativo (Quadro 5):

Quadro 5 - Indagações ao processo avaliativo

Avalia-se para aprovar e promover?
Então por que se consideram mais eficientes professores e escolas que reprovam com mais frequência?
Avalia-se para o favorecimento do processo pedagógico?
Então por que se demanda tanto tempo com burocracias em prol de resultados quantitativos e tão pouco tempo às reflexões acerca do ensino e da aprendizagem?
Avalia-se o desenvolvimento dos alunos?
Então por que somam-se resultados parciais de avaliação sem efetuar análises dos processos envolvidos?

Fonte: adaptado de Hoffmann (2003, p. 19)

A autora também reforça que é a **finalidade da avaliação que norteará a metodologia e não o contrário**. Assim sendo, não haverá como ensinar (e aprender) melhores fazeres em avaliação, se não houver reflexão e discussão sobre valores, princípios e metodologias (grifo nosso).

Diante do exposto, os professores necessitam deixar para trás, na história, o caminho das “verdades absolutas” e as perspectivas tradicionais relacionadas à

avaliação, por meio das quais, como ressaltado por Darido (2012), cometeu-se uma série de equívocos como:

- aplicação de testes em prazos determinados;
- avaliações restritas ao domínio motor;
- ênfase na atribuição de notas e/ou conceitos;
- punições;
- maior importância ao avaliar do que ao ensinar;
- avaliação limitada à medição e/ou quantificação;
- avaliação como cumprimento de uma exigência burocrática.

Todavia, Darido (2012) pondera que, ao contrário do que ocorria em décadas passadas, houve uma evolução no quesito da atribuição de notas, onde muitos docentes têm preferido se utilizar de critérios como “participação”, “interesse” e “frequência”, ao invés dos resultados do desempenho dos alunos em testes físicos e habilidades motoras.

Desse modo, muitos professores atualmente não atribuem nota ou avaliam os seus alunos pelo seu desempenho no jogo, mas sim **por meio da observação** da sua motivação e de seu interesse nas aulas. Consideramos que essa é uma mudança positiva, porém insuficiente para ajudar o aluno a aprender Educação Física e incorporá-la na sua vida (Darido, 2012, p. 129, grifo nosso).

Ainda assim, adverte a respeito de poucos professores informarem aos alunos sobre os critérios (e instrumentos) que utilizam à avaliação e atribuição de notas e conceitos, ou seja, grande parte dos alunos desconhecem como serão avaliados e, [...] em muitos casos, nem entendem porque receberam esta ou aquela nota. **Parece faltar ao professor iniciativa para tratar a avaliação como um processo que interessa a todos** (Darido, 2012, p. 129, grifo nosso).

Neste quesito, Hoffmann (2003) alerta que somente a **observação** utilizada como instrumento avaliativo pode comprometer a fidedignidade do processo: “[...] a memória deixa para trás sentidos muito importantes” (p. 136, grifo nosso). Por outro

lado, ratifica que os apontamentos e anotações do professor devem ser reflexivos sobre o acompanhamento do discente, de modo a corresponder com a dinâmica do processo de ensino e de aprendizagem.

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 no processo”**. [...] **O conjunto de dados que o professor constitui sobre o aluno são recortes de uma história da qual ele participa e sobre a qual tem o compromisso de atribuir significado** (p. 117, grifo nosso).

Outro quesito que merece destaque é a escassez de instrumentos avaliativos diversificados:

Em outras palavras, para conduzir o processo de avaliação, os professores utilizam exclusivamente, ou quase, os **aspectos relacionados à dimensão atitudinal, por meio da observação da participação dos alunos nas práticas**. Não se pode negar que este é um avanço em relação aos testes físicos descontextualizados, mas, considerando as outras dimensões dos conteúdos, é pouco (Darido, 2012, p. 129, grifo nosso).

Esteban (2000) defende a ideia de que o professor que pretende “compreender o compreender” dos alunos, inevitavelmente assumirá o papel de “professor pesquisador” da escola, pois entende que todo o conhecimento que dispõe não é suficiente mediante à complexidade do que acontece em sala de aula (e porque não, na quadra):

[...] é preciso afinar os sentidos, as intuições e os conhecimentos para melhor compreender o que acontece e como acontece. Este caminho é indispensável para chegar a elaborar estratégias pedagógicas, em que se incluam relações, metodologias, atividades, critérios de avaliação para melhor atender ao pretendido [...] (p. 34).

Sendo assim, conclui a autora que o professor pesquisador contemporâneo da escola é aquele que “[...] ‘descobriu’ ser preciso investigar o cotidiano da sala de aula a fim de poder atuar didaticamente de forma mais favorável aos alunos [...]” (p. 34).

Segue o raciocínio Darido (2012), quando ampara a análise e menciona que a primeira necessidade do professor inserido no processo avaliativo é a de recorrer às seguintes questões:

- O que sabem os alunos em relação ao que quero ensinar?
- Quais experiências anteriores tiveram em relação ao que eu desejo ensinar?
- Quais são os interesses dos alunos?
- Quais são os estilos de aprendizagem detectados?

Outro importante aspecto a ser considerado neste cenário do protagonismo docente é caracterizado como aquilo que González (2020) nomeou de “abandono do trabalho docente”, ou “desinvestimento pedagógico”, prática ainda muito comum, especialmente nas redes públicas de ensino. “Materializada geralmente na forma de uma aula “rola bola”, a principal característica desta forma de atuação é a falta de intervenção do professor durante a aula [...]” (p. 133). O autor revela que tal “atuação” habitualmente se expressa em situações como:

- A escolha das atividades é realizada pelos alunos;
- Normalmente há a separação por gênero de acordo com a aptidão às atividades (selecionadas pelos alunos);
- Àqueles que não querem realizar atividades, permanecem em rodas de conversa (algumas vezes com o próprio professor) e/ou mexendo no celular;
- Os meninos costumam ser mais ativos e as meninas acabam se excluindo, ou por não se considerarem habilidosas o suficiente, ou por medo de exporem o corpo, ou por receio de ficarem suadas;
- Nos casos mais extremos, o professor se ausenta da aula e os alunos se “auto-organizam”.

Como “alerta”, Bracht (2010) faz uma síntese sobre os apontamentos realizados até o momento acerca do protagonismo docente:

[...] os professores que atuam nas escolas não são meros “aplicadores” de conhecimentos produzidos por outros, mas, sim, também produtores de conhecimento. **É preciso que os professores sejam**

compreendidos e que eles próprios se compreendam como protagonistas, ou seja, diante das circunstâncias do cotidiano escolar, eles constroem novos saberes (p. 13, grifo nosso).

No tópico a seguir, as concepções (e contradições) sobre o “erro” habitualmente presente no processo de avaliação escolar.

5.2 A percepção do erro

Apontar aquilo que a criança não consegue realizar ou não sabe, só faz sentido numa perspectiva de possível superação, quando o professor detém conhecimento sobre as reais possibilidades de avanço da criança e sobre as possibilidades que ele tem para ajudá-la. Do contrário, ao invés de potencializar a ação das crianças e fortalecer a sua auto-estima (sic), a avaliação pode provocar-lhes um sentimento de impotência e fracasso (Brasil, 1998, p. 60).

Um fator muito importante a se considerar quando se aborda a avaliação e sua consequência ao processo de ensino e aprendizagem são as questões ligadas ao “erro”, comumente associado a uma conotação negativa.

Para Nogado e Granella (2004) *apud* Silvano, Venâncio e Sanches Neto (2020), o erro geralmente se relaciona a uma interpretação de fracasso, mas, no entanto, possui outros significados, como *inclusão* e *construção*. Com esta linha de raciocínio, o erro pode se tornar um grande aliado pedagógico, caso seja “bem avaliado” e se houver o *feedback* docente ao discente (Silvano; Venâncio; Sanches Neto, 2020).

Ao verificar alguma fragilidade no desenvolvimento da aprendizagem, o professor pode reorientar o seu ensino, utilizando estratégias mais eficazes ou reformular seu planejamento, dando, por exemplo, mais tempo a alguns alunos para desenvolverem com mais consistência as suas aprendizagens (Araújo, 2017, p. 139).

Desenvolve-se, deste modo, um clima positivo entre docente e discente, onde o erro é encarado como oportunidade ao aprendiz e não uma falha individual (Araújo, 2017).

No paradoxo que envolve o erro, sendo este inserido no contexto do processo avaliativo no âmbito educacional, associa-se inevitavelmente o tema às concepções de provas e sua quantificação em notas e/ou conceitos. Sordi (2009) afirma que uma preocupação “obsessiva” por notas e “respostas” corretas, obtidas por meio da

memorização, e sua conseqüente comparação entre os pares (e que favoreça uma “hierarquia de excelência” - Foucault, 1999), “[...] parecem pouco contribuir para a aprendizagem significativa, geradora de efeitos educativos a longo prazo” (p. 172).

Neste aspecto, Silvano, Venâncio e Sanches Neto (2020), explicam que não basta entender a importância do erro se o professor insistir numa perspectiva de avaliação quantitativa:

[...] o processo de significação do erro parte de um processo qualitativo [...] para a transição do erro punitivo para o erro construtivo, cabe a superação da avaliação classificatória para a formativa. [...] os(as) professores(as) devem compreender e analisar os erros dos(as) alunos(as), sempre necessitando buscar a origem dos mesmos, mantendo papel de mediador [...] (p. 174).

Contudo, Palafox e Terra (1998), ressaltam que a avaliação escolar permanece associada ao sistema de notas, que lhe confere sentido e significado: “Retirar o sistema de notas representaria, para muitos, a perda da “identidade” da avaliação escolar [...] (p. 2) e complementam:

A escola tem lidado com o conceito de “erro” como sinônimo de fracasso e, no extremo, de reprovação, pois geralmente se espera que o aluno reproduza apenas o que lhe foi transmitido com base nos modelos preestabelecidos pela educação tradicional (p. 2).

Compartilhando as ideias de Foucault (1999), os autores supracitados ratificam que a prática avaliativa contemporânea ainda é utilizada como mero instrumento de poder, “[...] frequentemente utilizada como uma arma para hostilizar os alunos e exigir deles uma conduta disciplinada e submissa” (Palafox; Terra, 1998, p. 2).

Sob esta perspectiva, Demo (2005) alerta para o fato de que também é necessário o abandono da tendência interacionista conservada por grande parte dos docentes, que o leva a procedimentos reprodutivos: “O estudante é “condenado” a apenas escutar, tomar nota e fazer prova, perdendo a oportunidade de desenvolver o saber pensar e o aprender a aprender” (p. 111).

Um dos primeiros passos da educação de qualidade é desfazer toda forma de subalternidade, em particular aquela mantida com base na ignorância. trata-se de formar consciência crítica, com o objetivo de

abrir a compreensão da sociedade e da realidade, e do papel da pessoa humana nelas (Demo, 2005, p. 109).

No capítulo a seguir, apresenta-se a caracterização do município em estudo.

6. CARACTERIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO MUNICÍPIO

Neste capítulo, traça-se um perfil do componente curricular Educação Física no município, que se julga necessário à compreensão da conjuntura a qual se insere este trabalho.

Segundo dados fornecidos pela Secretaria de Educação (SEDUC) sobre o ano de 2024, o município¹⁸ abrigou o componente curricular Educação Física em suas 81 instituições¹⁹ (Quadro 6), atendendo 55.752²⁰ alunos (dados de 2024) dos segmentos de Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), Educação Infantil, Educação Especial e Escolas de Complementação Educacional, estas, responsáveis pelo atendimento aos alunos no contraturno escolar. O segmento de Ensino Fundamental, atendeu, em 2024, 37.419 alunos.

Do montante de escolas do município, 53 (ou 65,4%) oferecem aulas para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, segmento na qual se concentra essa investigação. A cidade conta com 245 cargos (Figura 6) de docentes de Educação Física (entre efetivos, contratados e atuantes em cargos de comissão e funções gratificadas), 191 atuantes entre os segmentos supracitados, sendo que 172 (90%) atuam somente no Ensino Fundamental²¹ (anos iniciais e finais).

¹⁸ Citação alterada para preservar o sigilo em relação ao município no qual o estudo foi realizado. Pelo mesmo motivo, esta citação não está incluída nas Referências da dissertação.

¹⁹ **Fonte:** Secretaria de Educação do Município (2024).

²⁰ **Fonte:** Secretaria de Educação do Município (2024)

²¹ **Fonte:** Secretaria de Educação do Município (2024).

Quadro 6 - Unidades escolares e respectivos segmentos

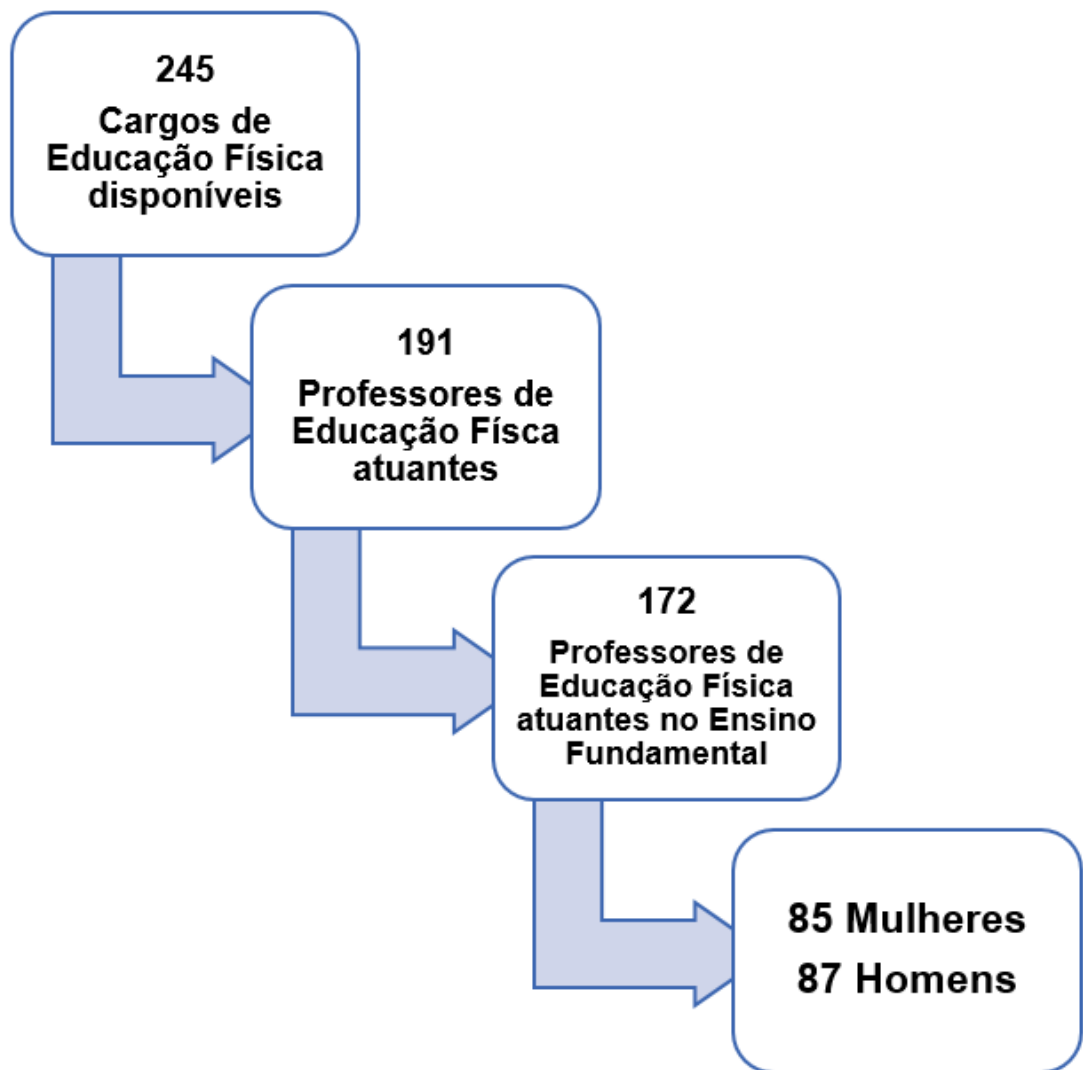
81 UNIDADES ESCOLARES
13 unidades – Somente anos iniciais do Ensino Fundamental
17 unidades – Anos iniciais e finais do Ensino Fundamental
8 unidades – Somente anos finais do Ensino Fundamental
2 unidades – Educação Infantil + 1º e 2º anos (Ensino Fundamental)
13 unidades – Educação Infantil + 1º ano (Ensino Fundamental)
18 unidades – Somente Educação Infantil
2 unidades – Somente creche
2 unidades – Somente Educação Especial
6 unidades – Somente Complementação Educacional
7 unidades – atendem, além de alguns dos segmentos regulares, também a Complementação Educacional (contabilizadas junto às unidades supracitadas)

Fonte: o autor (2024) adaptado de Município²² (2024)

Os docentes efetivos (cujo ingresso resulta de concurso público) e contratados (por meio de processo seletivo) de Educação Física, ocupam os cargos de Professor III (PIII) e Professor IV (PIV). A particularidade inerente aos cargos citados se encontra na carga horária de trabalho efetuado: o PIII possui uma carga de 30 horas/aula, das quais 20 horas são com alunos e as 10 horas restantes distribuídas entre a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), Hora de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI) e Hora de Atividade Livre (HAL). O PIV possui uma carga horária de 15 horas/aula, com 10 horas dedicadas aos alunos e as demais distribuídas entre HTPC, HTPI e HAL. As aulas de Educação Física do município duram 1 hora, com o desconto de 5 minutos de traslado entre as turmas.

²² Citação alterada para preservar o sigilo em relação ao município no qual o estudo foi realizado. Pelo mesmo motivo, esta citação não está incluída nas Referências da dissertação.

Figura 6 - Quantidade de Professores III e IV de Educação Física



Fonte: o autor (2024) adaptado de Município (2024)

Uma particularidade, desvantajosa, em relação à distribuição das aulas de Educação Física no município refere-se ao fato de que as atividades para os anos finais do Ensino Fundamental ocorrem durante 2 horas consecutivas, uma vez por semana, no *contraturno* escolar, o que pode incentivar o desinteresse relacionada ao componente curricular (inclusive por parte dos pais e responsáveis).

Neste contexto, o índice de evasão e de alunos faltosos é elevado, com uma frequência abaixo da média de 30 a 35 alunos por sala. Assim como ocorre em outras disciplinas, os estudantes com muitas faltas têm o direito compensar suas ausências

por meio de atividades e trabalhos propostos pelo docente (atividades de compensação de ausências).

Entretanto, realizar essas atividades de compensação não garante automaticamente uma nota satisfatória no boletim, ou mesmo a garantia de aprendizado dos conteúdos. Os discentes que não participam das aulas presenciais, mas realizam as atividades de compensação de ausências, recebem uma nota definida pelo professor. Por outro lado, aqueles que não frequentam as aulas e também não entregam nenhuma atividade de compensação, e ultrapassam o limite de faltas permitido (25%), permanecem sem nota no boletim, sendo registrados como “NF” (não frequente). Isso não ocorre com os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que as aulas ocorrem no período regular de aula.

Nos demais segmentos, a Educação Física é enquadrada no período regular às aulas, concomitante ao HTPI do professor polivalente (chamadas de adjuntos ou PI - Professor I).

Ressalta-se que os professores contratados (PIII e PIV) ocupam os cargos de docentes efetivos que se encontram em afastamento de natureza diversa, em funções gratificadas e em cargos em comissão. O número de cargos não corresponde ao número de pessoas ocupando-os, porque alguns professores conseguem acumular dois cargos.

Neste cenário, os docentes de Educação Física são subordinados, primeiramente, à equipe gestora, composta pelo(a) Diretor(a), Assistente de Direção e Assistente Técnico Pedagógico (ATP) da unidade escolar onde atuam. Ainda, há o aporte de 4 ATPs especialistas, que atendem a demanda dos professores de Educação Física.

Os professores também estão subordinados à Coordenadoria de Esporte e Complementação Educacional da SEDUC, responsável pela demanda técnica e pedagógica da EF no município. Esses profissionais eram também vinculados à Divisão de Esportes nas Escolas, que fazia parte do Departamento de Complementação Educacional, Esporte e Cultura nas escolas, inativa desde 2022.

Recentemente, em janeiro de 2025, com a troca do executivo, houve uma reformulação da Coordenadoria supracitada para Subsecretaria de Esporte e Complementação educacional. Até o momento não foi definida sua estruturação.

No t3pico seguinte, desenha-se um panorama sobre o processo hist3rico para a concretiza3o da sistematiza3o da avalia3o da disciplina para o Ensino Fundamental.

7. SISTEMATIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Este capítulo apresenta uma breve descrição sobre as circunstâncias que levaram o município a sistematizar o processo avaliativo em Educação Física para o Ensino Fundamental. Pode-se afirmar que a trajetória de criação das planilhas avaliativas se deu por conta das inquietações relativas à manutenção das aulas de Educação Física para os anos finais do Ensino Fundamental no contraturno do período regular das aulas. Tal afirmação se dá por conta de que o autor deste trabalho foi um dos protagonistas deste processo e, portanto, sinto-me à vontade em relatar o texto em “primeira pessoa”.

Início em 2012, ocasião em que aceitei chefiar a Divisão de Esporte nas Escolas da então Coordenadoria de Complementação Educacional, Esporte e Cultura nas Escolas da Secretaria de Educação do município supracitado. Tal divisão era responsável pela demanda técnica e pedagógica vinculada à disciplina e aos professores de Educação Física na rede. Para tanto, contava com o auxílio de uma equipe de Assistentes Técnicos Pedagógicos (ATP), composta por professores de Educação Física, que mantinham contato regular com a prática dos docentes nas mais de 70 escolas do município (hoje a cidade conta com 81 unidades escolares).

Em meados da minha gestão (por volta de 2014), foi-me solicitada uma alternativa que amenizasse o afastamento dos alunos nas aulas de Educação Física nos anos finais do Ensino Fundamental, uma vez que ocorriam (e ainda ocorrem) no contraturno escolar. A solução, apesar de óbvia (agregar as aulas de Educação Física ao período regular das aulas), não se enquadrava à estrutura educacional vigente (em três turnos diários, de 4 horas cada – manhã, intermediário e tarde).

Assim sendo, a equipe procurou desenvolver um instrumento que “despertasse” nos alunos (e nos professores) a conscientização sobre o quão prejudicial seria (especialmente nos aspectos pedagógicos) a manutenção de uma quantidade excessiva de faltas nas aulas, além de que, ratificasse a importância e obrigatoriedade da Educação Física no contexto e para o rendimento escolar. Desse modo, não bastava o aluno simplesmente frequentar algumas aulas de Educação Física ou somente “aparecer” quando houvesse atividade avaliativa. Ele necessitava ter, no mínimo, 75% de aproveitamento (ou frequência) segundo o regimento do município.

Ciente da demanda, elaborei, junto a equipe de ATPs especialistas, um instrumento avaliativo para o segmento, que constava de planilhas, em formato *Excel*, contendo, alguns critérios como “participação”, “registro” e “assiduidade”, que almejavam não somente amenizar a questão dos discentes faltosos do contraturno nas aulas de Educação Física, mas também oferecer maior credibilidade aos docentes quantos aos critérios de avaliação estabelecidos para a disciplina. Desta forma, o instrumento gerado para um fim, também funcionaria de maneira diversificada: elevar o conceito da avaliação em Educação Física a um patamar mais próximo (em termos de credibilidade) aos demais componentes curriculares, uma vez que intentava fundamentar o docente quanto aos questionáveis argumentos (digam-se critérios) avaliativos disponíveis, pautados na “observação” e na participação oriunda da prática.

Para que o objetivo gerador da planilha fosse atingido, foi proposto que cada critério supracitado recebesse um “peso”, uma vez que a “assiduidade” seria responsável por pelo menos 50% da nota gerada pela planilha. O objetivo nunca foi punitivo, mas o de despertar a compreensão (aos docentes, discentes, pais e/ou responsáveis) acerca da importância da presença dos alunos nas aulas, a assiduidade, como ocorre (ou deveria) nas demais disciplinas. Explicitar que as faltas podem afetar as questões pedagógicas ligadas a pouca frequência na Educação Física. No entanto, tal proposta foi recusada pelas instâncias superiores, que julgaram “injustos” tais procedimentos. De certo, houve preocupação com a ascensão de índices pouco agradáveis em relação à disciplina para o município. Mesmo assim, a instrumentalização de procedimentos avaliativos para a Educação Física foi bem aceita, desde que houvesse uma equiparação entre os “pesos” dos critérios utilizados. Portanto, após diversas reuniões com a Subsecretaria e demais divisões pertinentes do setor pedagógico, os respectivos “pesos” foram definidos em 33,33% para cada critério avaliado.

Havia um consenso da equipe de que o objetivo primordial da planilha ainda não seria atingido, mas um secundário, que era o de evidenciar a importância e promover a confiabilidade nos processos avaliativos em Educação Física, executava seus primeiros passos. Ainda, as planilhas se estenderam aos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas sem a necessidade do critério “assiduidade”, uma vez que as aulas do segmento ocorrem no período regular.

Partia-se, então, para um segundo momento: a construção dos critérios de “participação” do instrumento. Para a elaboração deste critério de certa forma polêmico, foi idealizada uma construção coletiva. Para tanto, além da fundamentação teórica, reuniões noturnas mensais (e voluntárias) foram disponibilizadas, onde os docentes de Educação Física eram convidados às sugestões e críticas a respeito do documento. Como havia uma adesão cada vez menor de professores aos encontros, o assunto começou a ser abordado nos eventos oficiais da disciplina, como Reuniões de Orientação Pedagógica (ROP), realizadas semestralmente. Concomitantemente a isso, as discussões se alongavam junto às divisões de Ensino Fundamental e Legislação da Secretaria de Educação, que julgavam o instrumento como algo de características meramente quantitativas.

À medida que os debates avançavam, o número de itens analisados no critério “participação” diminuía, resultando num total de 4 (contra uma média de 10 itens propostos na edição inicial). A versão final da planilha foi gerada em 2017 e, assim, oficializada como documentação para o componente curricular somente em 2018. Sobre a aplicação do instrumento pelos professores, houve capacitações por meio de ROPs, no início do ano letivo.

A sistematização da avaliação em Educação Física para o Ensino Fundamental no município dividiu a opinião dos docentes. Mesmo que, na época, a maioria não tenha se voluntariado à sua construção, ou nem mesmo opinaram nas reuniões oficiais sobre o tema, não raros foram os discursos (previsíveis) quanto ao “engessamento” da metodologia avaliativa (e qual era!?) recorrente dos docentes (embora grande parte não apresentasse justificativa e/ou eficácia quanto aos mecanismos utilizados para tal), bem como o questionamento quanto à importância das planilhas no processo educacional dos discentes. Ratifica-se, porém, que tal iniciativa não pretendia criar um instrumento de característica meramente técnica, sobre classificação, comparação e quantificação de desempenhos, mas, sim, algo que impulsionava à significação da prática avaliativa.

Hoje, após 6 anos de sistematização do processo avaliativo, com base nos estudos realizados por Gonçalves (2020), que apontam a necessidade de reestruturação do instrumento, julga-se necessária uma nova investigação, com o intuito de sanar (ou não) tais reivindicações, bem como validar sua característica e relevância mediante o processo avaliativo de ensino e aprendizagem do município.

Vale ressaltar que para a Educação Infantil, em 2018, outra planilha (também por meio do programa Excel) foi elaborada em conjunto com os professores de Educação Física e dos Assistentes Técnicos Pedagógicos (ATPs), cuja construção ocorreu em reuniões noturnas, pós-expediente, de participação facultativa ao professor. O instrumento, que procurava avaliar aspectos procedimentais, conceituais e atitudinais dos alunos do segmento, foi tema de estudo de Dias de Arruda (2020; 2023) e descontinuado em 2021.

Tal fato ocorreu devido a uma série de questionamentos dos próprios docentes no momento em que as planilhas avaliativas para a Educação Infantil foram colocadas em prática, mesmo que houvesse a disponibilização de um material de apoio. Dias de Arruda (2023) aponta no seu estudo que o material de apoio trazia conceitos, mas não esclarecia “o que” ou tampouco “de que maneira” se devia avaliar, ou seja, a planilha parecia ser diretiva sobre os critérios avaliativos a ser analisados, no entanto, não apresentava parâmetros (ou protocolos) para sua efetividade. Neste sentido, os professores destacaram critérios avaliativos dos aspectos motores, cuja ausência de um protocolo pertinente gerou incertezas na interpretação e aplicabilidade do instrumento. A autora acrescenta:

[...] os itens que analisam o desenvolvimento motor da criança tornam-se subjetivos ao professor, já que não há um parâmetro para nortear a avaliação dos seus alunos. Sendo assim, cada docente especula o que seu aluno deveria saber nos itens e analisa se a criança já atingiu ou não o esperado, ou se está em processo ainda. Nesse sentido os dados obtidos nessa avaliação, podem não corresponder a realidade apresentada na Rede Municipal de Ensino (Dias de Arruda, 2020, p. 31).

No início de 2022, houve a retomada das discussões sobre uma possível reestruturação do instrumento para a Educação Infantil, por meio da atual Coordenadoria de Esporte e Complementação Educacional da SEDUC do município. Infelizmente as tratativas não tiveram êxito e foram descartadas até segunda ordem.

A seguir, uma análise fundamentada sobre a estrutura das planilhas avaliativas para o Ensino Fundamental.

7.1 As planilhas avaliativas

Consoante ao que foi anteriormente elucidado, a divisão responsável pela Educação Física no município em questão desenvolveu e implementou, por meio da SEDUC a sistematização do processo avaliativo em Educação Física para o Ensino Fundamental. Contrariando seus propósitos iniciais, o instrumento foi concebido de forma a instaurar uma cultura avaliativa na Educação Física e promover sua identificação e integração ao processo de ensino e de aprendizagem do município.

Conjuntamente à época da sistematização, no início de 2018, foi disponibilizado aos professores e demais divisões pertinentes, um material de apoio (ANEXO I), no qual encontram-se as diretrizes para o preenchimento das respectivas planilhas avaliativas para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Uma espécie de “cartilha” com um passo a passo de procedimentos. O material nunca foi reavaliado pelas equipes gestoras subsequentes e creio que necessite de atualização, especialmente de cunho conceitual.

Com base neste material, analisaremos cada item das planilhas avaliativas, em acordo com os segmentos aos quais se relaciona.

Anos iniciais do Ensino Fundamental

Para os anos iniciais, a planilha (ANEXO II) é constituída por três “subplanilhas”: *Participação*, *Registro* e *Resultados*. Na subplanilha intitulada *Participação*, são avaliados quatro itens, dispostos em colunas e subdivididos em três trimestres, a saber: *compreende as orientações*”, *realiza e participa das atividades*”, *demonstra autonomia*” e *demonstra interesse pelas atividades propostas*”. A seguir, os detalhes sobre as especificações necessárias para o preenchimento de cada item:

1. *Compreende as orientações*: compreensão requer atenção, questionamento e, principalmente, tempo para pensar, analisar e conquistar o verdadeiro entendimento. Este item representa o primeiro estágio do fazer/executar/participar do aluno diante dos direcionamentos de qualquer natureza, bem como às regras das atividades sugeridas, baseando-se nas possibilidades motoras, cognitivas e afetivas esperadas à faixa etária, levando-se em conta suas vivências sociais;

2. Realiza e participa das atividades de acordo com as orientações: a compreensão às orientações evidenciada no item anterior é o primeiro passo para uma realização adequada das tarefas propostas. No entanto, uma compreensão inadequada pode levá-lo ao ato falho ou mera imitação de ações e movimentos. Aqui é importante analisar se o movimento/ação é pertinente àquele contexto e se há ou não sentido à sua realização;
3. Demonstra autonomia: verifica-se a capacidade do aluno se conduzir e também tomar decisões, nas diversas situações de aula;
4. Demonstra interesse pelas atividades propostas: num contexto mais amplo, analisam-se as reações do aluno diante dos direcionamentos do professor. (Município, 2018 *apud* Gonçalves, 2020).

Para cada coluna, o professor deve preencher "S" para "satisfatório", "P" para "em processo" e "N" para "não". Em uma escala de valores numéricos, cada "S" equivale a 2,5, o "P" a 1,25 e o "N" a 0,0. A soma desses valores compõe a nota final da subplanilha *Participação*, que possui um peso de 50% na subplanilha *Resultados*, a qual determinará o conceito final do aluno. (Gonçalves, 2020). A Figura 7 ilustra os procedimentos a seguir:

Figura 7 - Preenchimento critério *Participação*

AVALIAÇÃO EDUCAÇÃO FÍSICA - ENSINO FUNDAMENTAL I																
PARTICIPAÇÃO																
ANO / TURMA:	Alunos	Compreende as orientações			Realiza / participa das atividades			Demonstra autonomia			Demonstra interesse pelas atividades propostas			1º TRIM.	2º TRIM.	3º TRIM.
		1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º			
1														0,0	0,0	0,0
2														0,0	0,0	0,0
3														0,0	0,0	0,0

PARTICIPAÇÃO		RESULTADOS			
Alunos	Conceito	Alunos	Participação	Registro	Conceito final
1	0,0	1	0,0	0,0	0,0
2	0,0	2	0,0	0,0	0,0
3	0,0	3	0,0	0,0	0,0

Fonte: Município²³ (2018) *apud* Gonçalves (2020, p. 38)

²³ Citação alterada para preservar o sigilo em relação ao município no qual o estudo foi realizado. Pelo mesmo motivo, esta citação não está incluída nas Referências da dissertação.

O critério *Registro* refere-se às estratégias e atividades de cunho mais conceitual que o professor elabora para suas turmas, tais como cadernos, cartazes, vídeos, apresentações, avaliações teóricas, entre outras. Ela é composta por uma coluna na qual deve ser digitada a nota do registro ou a média das notas, caso os alunos possuam mais de um registro avaliado. Esta subplanilha também possui um peso relativo a 50% da planilha *Resultados*. (Gonçalves, 2020).

O critério *Resultados* é preenchida automaticamente por meio de fórmulas. Ela contém três colunas: uma para as notas finais de “Participação”, outra para as notas finais de *Registro* e uma terceira para o “conceito final”, que será a nota do aluno avaliado. O critério *Registro* e os *Resultados* serão ilustrados pela Figura 8:

Figura 8 - Critérios *Registro* e *Resultados*

REGISTRO	
Alunos	Conceito
1	
2	
3	

RESULTADOS			
Alunos	Participação	Registro	Conceito final
1	0,0	0,0	0,0
2	0,0	0,0	0,0
3	0,0	0,0	0,0

Fonte: Município²⁴ (2018) *apud* Gonçalves (2020, p. 39)

Anos finais do Ensino Fundamental

Para este segmento, há quatro subplanilhas referentes aos critérios *Participação*, *Registro* e *Assiduidade*, além do item *Resultados* que são utilizadas da mesma forma que o segmento anterior, contudo, com uma diferença nos pesos estabelecidos. Correspondem a aproximadamente 33,3% do conceito final, sendo todos calculados por fórmulas na subplanilha *Resultados*.

O critério *Assiduidade* é o diferencial da planilha para os anos finais do Ensino Fundamental, uma vez que as aulas ocorrem no contraturno escolar.

O critério *Assiduidade* possui sete colunas, das quais o professor deve preencher apenas três; as demais são automaticamente calculadas e preenchidas por meio de fórmulas.

²⁴ Citação alterada para preservar o sigilo em relação ao município no qual o estudo foi realizado. Pelo mesmo motivo, esta citação não está incluída nas Referências da dissertação.

O professor deve então preencher as colunas “aulas dadas”, “quantidade de faltas” e “ausências compensadas”. As colunas preenchidas automaticamente incluem: “presenças”, “quantidade de faltas permitidas”, “ausências a compensar” e um “conceito final”, referente à assiduidade do aluno.

Por fim, a subplanilha Resultados disponibiliza o conceito final do trimestre para cada aluno. Na Figura 9, é possível observar que o professor só deve preencher as colunas destacadas, enquanto as demais são automaticamente preenchidas por meio de fórmulas. (Gonçalves, 2020).

Figura 9 - Critério Assiduidade

ASSIDUIDADE								
Alunos	Aulas dadas	Quantidade de Faltas	Presenças	Quantidade de Faltas permitidas	Ausências a compensar	Conceito	Ausências compensadas	Observações
1								
2								
3								

RESULTADOS				
Alunos	Assiduidade	Participação	Registro	Conceito final
1				
2				
3				

Fonte: Município²⁵ (2018) *apud* Gonçalves (2020, p. 40)

A seguir, o capítulo 8 apresenta os procedimentos metodológicos sugeridos para uma análise mais efetiva dos dados desta pesquisa.

²⁵ Citação alterada para preservar o sigilo em relação ao município no qual o estudo foi realizado. Pelo mesmo motivo, esta citação não está incluída nas Referências da dissertação.

8. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O capítulo abordará os procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento do estudo. Apresentam-se as particularidades referentes ao universo da pesquisa e sua caracterização, participantes, aspectos éticos, instrumentos e coleta de dados e análise de dados

8.1 Universo da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma rede municipal de ensino no litoral do estado de São Paulo.

A rede pública municipal é composta por 81 escolas, destas, 45 abrangem os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e 25 anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). A cidade possui, segundo dados do primeiro semestre de 2024, 245 (sendo 191 atuantes) cargos de professores de Educação Física que atendem aos segmentos da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Especial e Escolas de Complementação Educacional. Do total de docentes, 172 atuam no Ensino Fundamental.

Não participaram da pesquisa os professores efetivos que fazem parte do quadro de funções gratificadas ou cargos comissionados, uma vez que executam funções administrativas e não utilizam o instrumento avaliativo pesquisado. Professores (efetivos e contratados) que se encontram de licença de qualquer natureza também não participaram do estudo.

8.2 Caracterização da pesquisa

Trata-se de uma pesquisa de campo, tipo exploratória e de abordagem qualitativa.

Para Severino (2005) “[...] qualquer pesquisa, em qualquer nível, exige do pesquisador um envolvimento tal que seu objetivo passa a fazer parte de sua vida [...]”, uma vez que a temática “[...] deve ser realmente uma problemática vivenciada pelo pesquisador, ela deve lhe dizer respeito” (p. 145).

Quanto a seleção da pesquisa de campo, o autor esclarece que esta modalidade permite a abordagem do objeto/fonte em seu meio ambiente próprio e a coleta de dados pode ser efetuada nas “[...] condições naturais em que os fenômenos

ocorrem, sendo assim diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador” (p. 132).

Minayo (2009) entende o campo na pesquisa qualitativa como “[...] o recorte espacial que diz respeito à abrangência, em termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao objeto da investigação” (p. 62).

A pesquisa do tipo exploratória, segundo Marconi e Lakatos (2003), permite, por meio de procedimentos sistemáticos, a formulação de questões e o desenvolvimento de hipóteses, aumentando a familiaridade do pesquisador com o ambiente, fato ou fenômeno pesquisado, com o intuito de modificar e clarificar conceitos.

Severino (2017) simplifica a questão quando cita que a pesquisa exploratória “[...] busca apenas levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto” (p. 132).

De acordo com Gil (2008), pesquisas exploratórias desenvolvem-se com o objetivo de:

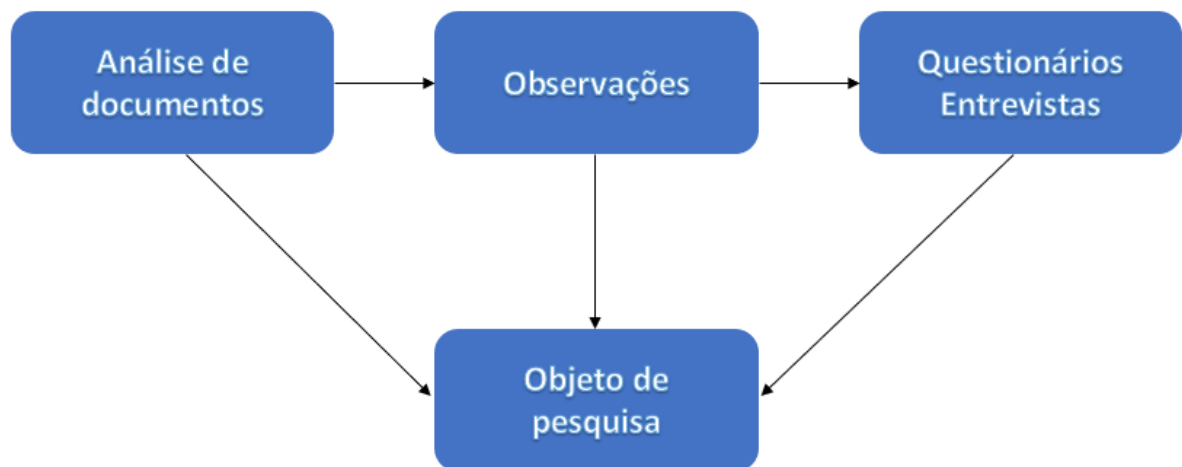
[...] proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis (p. 16).

Partindo da premissa de Denzin e Lincoln (2006), a escolha de uma abordagem qualitativa se deu pelo fato do estudo enfatizar os processos e os significados que não são medidos experimentalmente em termos de quantidades. Entretanto, explica Oliveira (2011), para a realização de um estudo de abordagem qualitativa “[...] é importante que se tenha clareza quanto ao objeto de pesquisa, ou seja, quanto ao tema a ser estudado” (p. 28). E conceitua a abordagem (ou pesquisa) qualitativa como:

[...] um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para a compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação. Esse processo implica em estudos segundo a literatura pertinente ao tema, observações, questionários, entrevistas e análise de dados, que deve ser apresentada de forma descritiva (p. 28).

Neste viés, acrescentam Del-Masso, Cotta e Santos (2014) que a pesquisa qualitativa “[...] corresponde ao aprofundamento do conhecimento para interpretar, mediante análise de conteúdo, o contexto do objeto que está sendo pesquisado” (p. 12). O conceito é ilustrado na Figura 10.

Figura 10 - Esquema conceitual - abordagem qualitativa



Fonte: adaptado de Oliveira (2011, p. 28)

Godoy (1995) defende que algumas das principais características acerca da abordagem qualitativa estão nos significados atribuídos pelos pesquisados. Deste modo, o pesquisador “[...] constrói modelos ou teorias explicativas indutivamente, a partir da compreensão dos significados que os sujeitos, participantes, atribuem aos eventos estudados [...]” (p. 28).

Para Minayo (2012), o principal verbo de uma análise qualitativa é “compreender”, no entanto, admite que toda compreensão é parcial e inacabada, em ambas as perspectivas, seja do pesquisador ou do pesquisado.

Garnica (1997), completa advertindo que tal compreensão não está estritamente ligada ao racional “[...] mas é tida como uma capacidade própria do homem, imerso num contexto que constrói e do qual é parte ativa”, e, portanto, “[...] também não haverá “conclusões”, mas uma “construção de resultados”, posto que compreensões, não sendo encarceráveis, nunca serão definitivas” (p. 111).

De acordo com Appolinário (2006), os dados da pesquisa qualitativa são coletados nas interações sociais e analisados subjetivamente pelo pesquisador, pois, nesta modalidade de pesquisa, a preocupação é com o fenômeno.

Os dados quantitativos oriundos da pesquisa também são de suma importância ao pesquisador numa perspectiva de interpretação qualitativa. Minayo (2002) concorda que a diferença entre quantitativo e qualitativo é somente de natureza.

Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatísticas apreendem dos fenômenos apenas a região “visível [...] e concreta”, **a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas** (p. 22, grifo nosso).

Por este motivo, tanto os dados quantitativos quanto qualitativos não se opõem, mas se complementam, pois “[...] a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia” (p. 22).

Por fim, compartilha-se da compreensão de Bogdan e Biklen (1994), quanto a abordagem qualitativa à investigação:

[...] não é feita com o objectivo (sic) de responder a questões prévias ou de testar hipóteses. Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação (p. 16).

8.3 Participantes da pesquisa

Participaram da pesquisa 55 professores de Educação Física efetivos e contratados que atuavam na rede municipal de ensino nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, entre abril e julho de 2024 e que equivalem a 32% de professores que ministravam aulas para o segmento (172 no total).

Os critérios de inclusão foram: a) ser professor efetivo e/ou contratado da rede de ensino do município em questão e b) atuar nos anos iniciais e/ou finais do Ensino Fundamental.

Os critérios de exclusão foram: a) não atuar nos anos iniciais e/ou finais do Ensino Fundamental no ano de 2024; b) não ser professor efetivo e/ou contratado da rede de ensino do município em questão e c) estar afastado ou de licença, independentemente da sua natureza, no período de realização da pesquisa.

8.4 Aspectos éticos

Para atender aos princípios éticos de pesquisa envolvendo seres humanos, o presente estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (CEP- UFSCar) e cadastrada na Plataforma Brasil sob o nº CAAE: 08169519.8.0000.5504 cujo parecer de aprovação é de nº 3.360.062 (ANEXO III).

Diante disso, somente participaram do estudo os professores que, após serem informados acerca dos procedimentos experimentais aos quais seriam submetidos (de forma não presencial, por meio de texto explicativo enviado via e-mail e/ou aplicativos de chamadas), aceitaram fazer parte da pesquisa e confirmando, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e devidamente aprovado pelo CEP-UFSCar, disponível na plataforma *Google Forms*.

8.5 Procedimentos para a coleta de dados

Oliveira (2011) afirma que, para o levantamento de dados, é preciso selecionar instrumentos que atendam aos requisitos de validade, confiabilidade e precisão. Nesta lógica, o instrumento utilizado para a coleta de dados junto aos professores da rede em questão foi um questionário (Apêndice C), contendo 23 perguntas abertas e fechadas e respondido voluntariamente através do *link* disponibilizado via plataforma do *Google Forms*. Ao acessar o link, o participante entrará em contato com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Apêndice B).

Caso o participante não aceitasse participar da pesquisa (selecionando a resposta “não” no formulário), esta é automaticamente finalizada. O aceite à sua participação na pesquisa (selecionando a resposta “sim” no formulário), corresponderá à assinatura do TCLE, só assim ele teria acesso ao questionário.

A estrutura do questionário oferecido aos docentes é apresentada a seguir (Quadro 7):

Quadro 7 - Estrutura do questionário

SEÇÃO I - 6 questões
Caracterização dos Participantes, Formação e Atuação Docente
SEÇÃO II - 3 questões
Compreensão Docente sobre Aspectos Avaliativos em Educação Física no Ensino Fundamental
SEÇÃO III - 6 questões
Análise do Conteúdo das Planilhas Avaliativas para o Ensino Fundamental
SEÇÃO IV - 8 questões
Caracterização das Planilhas Avaliativas e Perspectiva Docente sobre a Sistematização da Avaliação em Educação Física para o Ensino Fundamental Implementada pelo Município

Fonte: o autor (2024)

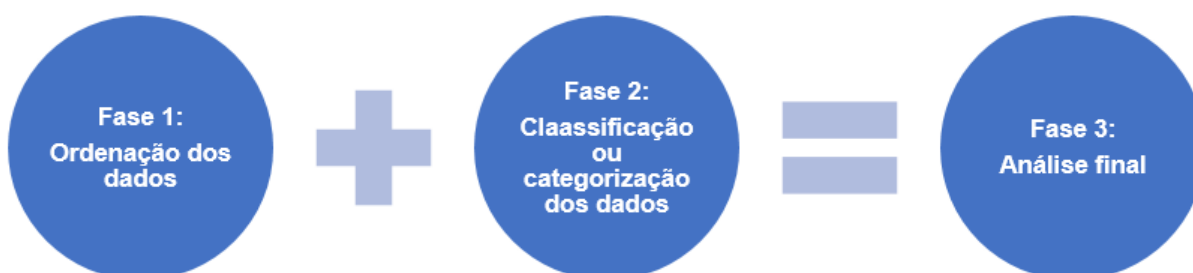
Sobre a seleção do questionário como procedimento à coleta de dados, adiciona Gil (2008) que o questionário, além de consistir na tradução dos objetivos da pesquisa em perguntas específicas, possui vantagens como:

- a) possibilita atingir um grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa [...]; b) [...] o questionário não exige treinamento dos pesquisadores; c) garante o anonimato das respostas; d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente; e) não expõe o pesquisado à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado. (p. 122).

8.6 Procedimentos para a análise de dados

Após o prazo para o preenchimento do questionário, a análise dos dados será efetuada em três fases (Figura 11), com base na proposta hermenêutico-dialética descrita por Gomes (2002), que entende que “[...] os resultados de uma pesquisa em ciências sociais constituem-se sempre numa aproximação da realidade social, que não pode ser reduzida a nenhum dado de pesquisa” (p. 77).

Figura 11 - Fases da análise de dados



Fonte: o autor (2024)

A fase 1, que diz respeito à *ordenação de dados*, realizar-se-á um mapeamento/análise descritiva dos elementos obtidos na pesquisa de campo (questionário). Identificam-se os dados referentes ao perfil dos professores, a compreensão sobre a avaliação em Educação Física no Ensino Fundamental, a percepção sobre o conteúdo das planilhas avaliativas, bem como a necessidade de regulações, características e ponto de vista docente sobre a sistematização da avaliação em Educação Física proposta pelo município.

A fase 2 corresponde à *classificação/categorização dos dados*. Esclarece Gomes (2002) que “[...] o dado não existe por si só. Ele é construído a partir de um questionamento que fazemos sobre eles, com base numa fundamentação teórica” (p. 78). Nesta fase, o foco na leitura dos dados estabelece as “interrogações” para a identificação do que é relevante de fato, e para a elaboração das *categorias* de análise (elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si).

Para isso, os dados provenientes das questões fechadas do questionário foram analisados de forma descritiva por meio de gráficos, quadros, análises de frequência e tabelas de contingência. As tabelas de contingência são uma ferramenta estatística que exhibe de forma conjunta as frequências absolutas ou relativas das categorias de duas variáveis (Fávero; Belfiore, 2024). Para a elaboração das análises de frequência e das tabelas de contingência foi utilizado o *software Statistical Package for Social Sciences* (IBM SPSS Statistics - versão 26).

Na fase 3, da *análise final*, procura-se “[...] estabelecer as articulações entre os dados e os referenciais teóricos da pesquisa, respondendo às questões da pesquisa

com base em seus objetivos [...]", promovendo relações entre teoria e prática (Gomes, 2002, p. 79).

9. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo apresentará uma análise dos dados oriundos do questionário aplicado aos docentes, que se baseia na abordagem teórica adotada e nos objetivos que orientaram a pesquisa em questão.

Ressalta-se que, a partir das respostas referentes à seção I do instrumento de coleta de dados (questionário), foi traçado um perfil de caracterização dos participantes do estudo, conforme tópico a seguir.

9.1 Característica, formação e atuação dos participantes

A Tabela 1 apresenta uma análise geral dos dados oriundos da pesquisa, por meio da qual discriminam-se: 1. Idade; 2. Sexo; 3. Tempo de graduação; 4. Tempo de atuação na rede municipal em questão; 5. Nível de escolaridade e 6. Segmento de atuação no município em questão. Não houve qualquer pergunta que identificasse a identidade dos participantes.

Este recorte é embasado pelas respostas obtidas na Seção I do instrumento de coleta de dados deste estudo - questionário (Apêndice C), que consiste das informações acerca da *Caracterização, Formação e Atuação Docente*. Maiores informações sobre o questionário a seguir, no Tópico 8.5 deste trabalho.

As informações contidas no Quadro 7 servirão de base ao posterior detalhamento dos dados:

Tabela 1 - Caracterização geral dos participantes

Prof. nº	Idade	Sexo	Tempo de graduação	Tempo de atuação na rede	Nível de escolaridade	Segmento de atuação
1	48 a 53	Masc.	10 a 15 anos	4 a 9 anos	Especialização	Anos iniciais
2	36 a 41	Fem.	Acima 15 anos	Acima 15 anos	Especialização	Anos finais
3	30 a 35	Fem.	10 a 15 anos	Até 3 anos	Especialização	Anos finais
4	24 a 29	Fem.	4 a 9 anos	Até 3 anos	Especialização	Ambos
5	54 a 59	Masc.	Acima 15 anos	Até 3 anos	Graduação	Anos iniciais
6	54 a 59	Fem.	Acima 15 anos	Acima 15 anos	Mestrado	Anos iniciais
7	36 a 41	Fem.	Acima 15 anos	Acima 15 anos	Especialização	Ambos
8	60 ou +	Masc.	Acima 15 anos	4 a 9 anos	Especialização	Ambos
9	42 a 47	Fem.	Acima 15 anos	4 a 9 anos	Especialização	Anos iniciais
10	48 a 53	Masc.	Acima 15 anos	Acima 15 anos	Especialização	Ambos
11	42 a 47	Fem.	Acima 15 anos	Até 3 anos	Especialização	Anos finais
12	54 a 59	Masc.	Acima 15 anos	Acima 15 anos	Especialização	Ambos
13	42 a 47	Masc.	Acima 15 anos	10 a 15 anos	Especialização	Ambos
14	54 a 59	Masc.	Acima 15 anos	Acima 15 anos	Graduação	Ambos
15	42 a 47	Masc.	Acima 15 anos	10 a 15 anos	Especialização	Ambos
16	42 a 47	Fem.	Acima 15 anos	10 a 15 anos	Especialização	Anos iniciais
17	42 a 47	Fem.	Acima 15 anos	Acima 15 anos	Especialização	Ambos
18	30 a 35	Fem.	Até 3 anos	Até 3 anos	Graduação	Anos iniciais
19	42 a 47	Masc.	4 a 9 anos	Até 3 anos	Especialização	Anos iniciais
20	48 a 53	Masc.	10 a 15 anos	4 a 9 anos	Mestrado	Anos iniciais
21	60 ou +	Masc.	Acima 15 anos	Acima 15 anos	Mestrado	Ambos
22	48 a 53	Fem.	10 a 15 anos	10 a 15 anos	Especialização	Anos iniciais
23	24 a 29	Fem.	4 a 9 anos	4 a 9 anos	Especialização	Anos finais

24	42 a 47	Fem.	Acima 15 anos	10 a 15 anos	Especialização	Anos iniciais
25	42 a 47	Masc.	Acima 15 anos	4 a 9 anos	Especialização	Ambos
26	24 a 29	Fem.	4 a 9 anos	4 a 9 anos	Especialização	Ambos
27	48 a 53	Fem.	Acima 15 anos	Acima 15 anos	Especialização	Anos finais
28	42 a 47	Fem.	10 a 15 anos	Até 3 anos	Graduação	Anos finais
29	30 a 35	Masc.	4 a 9 anos	Até 3 anos	Graduação	Anos iniciais
30	30 a 35	Fem.	10 a 15 anos	10 a 15 anos	Especialização	Anos finais
31	36 a 41	Fem.	4 a 9 anos	Até 3 anos	Graduação	Anos iniciais
32	42 a 47	Fem.	Acima 15 anos	Até 3 anos	Mestrado	Anos finais
33	36 a 41	Fem.	10 a 15 anos	10 a 15 anos	Especialização	Ambos
34	54 a 59	Masc.	Acima 15 anos	Até 3 anos	Doutorado	Anos iniciais
35	24 a 29	Fem.	4 a 9 anos	Até 3 anos	Mestrado	Ambos
36	42 a 47	Fem.	4 a 9 anos	4 a 9 anos	Especialização	Anos iniciais
37	42 a 47	Masc.	Acima 15 anos	Acima 15 anos	Especialização	Anos iniciais
38	30 a 35	Masc.	4 a 9 anos	4 a 9 anos	Especialização	Anos finais
39	36 a 41	Masc.	Acima 15 anos	Acima 15 anos	Mestrado	Anos iniciais
40	36 a 41	Fem.	10 a 15 anos	4 a 9 anos	Especialização	Ambos
41	36 a 41	Fem.	Acima 15 anos	Acima 15 anos	Mestrado	Ambos
42	42 a 47	Fem.	Acima 15 anos	Acima 15 anos	Mestrado	Anos finais
43	48 a 53	Masc.	Acima 15 anos	Acima 15 anos	Especialização	Ambos
44	42 a 47	Fem.	Acima 15 anos	Acima 15 anos	Mestrado	Ambos
45	42 a 47	Masc.	4 a 9 anos	Até 3 anos	Especialização	Anos iniciais
46	48 a 53	Masc.	Acima 15 anos	4 a 9 anos	Especialização	Anos iniciais
47	42 a 47	Masc.	Acima 15 anos	Acima 15 anos	Especialização	Anos iniciais
48	42 a 47	Masc.	Acima 15 anos	Acima 15 anos	Graduação	Anos iniciais

49	30 a 35	Fem.	10 a 15 anos	10 a 15 anos	Mestrado	Anos iniciais
50	36 a 41	Masc.	10 a 15 anos	10 a 15 anos	Graduação	Anos finais
51	30 a 35	Masc.	10 a 15 anos	Até 3 anos	Doutorado	Anos iniciais
52	42 a 47	Fem.	10 a 15 anos	10 a 15 anos	Especialização	Anos iniciais
53	48 a 53	Fem.	Acima 15 anos	Acima 15 anos	Especialização	Anos iniciais
54	30 a 35	Fem.	10 a 15 anos	4 a 9 anos	Mestrado	Ambos
55	60 ou +	Masc.	Acima 15 anos	Acima 15 anos	Graduação	Anos iniciais

Fonte: o autor (2024)

Detalhamento dos dados

Tabela 2 - Idade dos participantes

Idade	Frequência	Porcentagem
24 a 29 anos	4	7,3%
30 a 35 anos	8	14,5%
36 a 41 anos	8	14,5%
42 a 47 anos	19	34,5%
48 a 53 anos	8	14,5%
54 a 59 anos	5	9,1%
60 anos ou +	3	5,5%
Total	55	100%

Fonte: o autor (2024)

De acordo com a Tabela 2, a idade dos docentes varia entre o mínimo de 24 e o máximo de 60 anos ou mais. A interpretação dos dados evidencia que grande parte dos professores respondentes (34,5%) se enquadra na faixa etária entre 42 a 47 anos de idade (19 respostas). Há o mesmo número de respondentes (8 professores)

distribuídos entre as faixas etárias de 30 a 35 anos (14,5%), 36 a 41 anos (14,5%) e 48 a 53 anos (14,5%), somando 24 respostas à pesquisa.

O grupo entre 54 a 59 anos soma 9,1% (5 respostas), seguido da população mais jovem, (24 a 29 anos), que contempla 7,3% (4 respostas). Acima dos 60 anos contribuíram apenas 3 professores (5,5%). Não houve respostas entre 18 e 23 anos. Embora predomine a faixa etária entre 42 e 47 anos, os professores com idade entre 30 aos 53 anos (ou nascidos entre 1971 e 1994) determinam grande parte do universo da pesquisa, somando 43 participantes ou o equivalente a 78% das respostas.

Tabela 3 - Sexo dos participantes

Sexo	Frequência	Porcentagem
Feminino	30	54,5%
Masculino	25	45,5%
Total	55	100%

Fonte: o autor (2024)

A Tabela 3 revela a predominância feminina entre os respondentes. Os dados caracterizam um engajamento maior das professoras à pesquisa (há 87 professores e 85 professoras atuando no segmento pesquisado).

Tabela 4 - Tempo de graduação

Tempo de graduação	Frequência	Porcentagem
Acima de 15 anos	31	56,4%
Até 3 anos	1	1,8%
De 10 a 15 anos	13	23,6%
De 4 a 9 anos	10	18,2%
Total	55	100%

Fonte: o autor (2024)

Tabela 5 - Tempo de atuação na rede

Tempo de atuação na rede	Frequência	Porcentagem
Acima de 15 anos	19	34,5%
Até 3 anos	14	25,5%
De 10 a 15 anos	10	18,2%
De 4 a 9 anos	12	21,8%
Total	55	100%

Fonte: o autor (2024)

As Tabelas 4 e 5 apresentam os tempos de graduação e atuação dos docentes na rede municipal em questão.

A Tabela 4 evidencia que a maioria dos professores pesquisados (56,4%) possuem mais de 15 anos de formação. De 9 a 15 anos, somam-se 41,8% dos respondentes, contra apenas 1 professor (1,8%) que respondeu possuir até 3 anos de graduação. Expressa-se em números que a rede abriga uma parcela de docentes com um considerável tempo de graduação.

Diante da análise é interessante ressaltar que a formação profissional pode exercer grande influência na prática docente. Como o estudo foca no tema “avaliação”, cuja ação é exercida por intermédio de um instrumento específico (as planilhas avaliativas), é passível a discussão sobre os tipos de currículos que alavancaram a formação de professores de Educação Física no país.

Sobre este aspecto, Betti e Betti (1996) abordam pelo menos dois tipos de currículos que moldaram, desde meados de 1980, a formação em Educação Física no Brasil: o “tradicional-esportivo” e o de “orientação técnico-científica”. Os autores reforçam que o tratamento dado às relações entre teoria e prática desses currículos impulsionou “[...] o eixo principal dos problemas e limitações que afetam hoje os currículos de formação profissional em Educação Física” (p. 10).

O currículo tradicional-esportivo realça as chamadas disciplinas práticas (em especial os esportes), onde a “teoria” (com ênfase biológica/psicológica/fisiológica) é

o conteúdo apresentado na sala de aula e a “prática” é onde o graduando deve obter um “desempenho físico-técnico” mínimo, inclusive nas avaliações dessas disciplinas.

Ainda segundo os autores, o segundo modelo curricular, o técnico-científico, adota o conceito de "ensinar a ensinar", valorizando as disciplinas teóricas (gerais e aplicadas) e cede espaço ao envolvimento das ciências humanas e a Filosofia. Há notória valorização às “sequências pedagógicas”, que assumem a responsabilidade de aplicar e integrar os conhecimentos adquiridos. No entanto “[...] o graduando aprende a “executar” a sequência, e não a aplicá-la [...]” (p. 10). Os apontamentos de Sanchonete e Molina Neto (2013) *apud* Matos *et al.* (2015) validam esta breve análise quando sinalizam que há relações entre a formação acadêmica, experiências e vivências escolares anteriores e a trajetória profissional com a escolha do docente a determinados conteúdos e, possivelmente, ao modo de avaliar.

Betti e Betti (1996) esclarecem que um modelo de currículo baseado na formação prática e reflexiva passou a se fortalecer a partir de 1980 (abordado no tópico 3.1 deste trabalho), cujo resultado seria “[...] um profissional que refletisse **antes, durante e após** a ação de ensinar” (p. 12).

Os dados ainda apontam que os docentes respondentes da pesquisa podem, em sua maioria (56,4% possuem mais de 15 anos de formação), ter recebido uma formação mais vinculada a uma perspectiva tradicional-esportiva.

Levando-se em conta que a sistematização do processo avaliativo do município possui 6 anos, a Tabela 5 informa que 34,5% dos professores ingressaram há mais de 15 anos (pelo menos 9 antes da implementação das planilhas) e 18,2% têm de 10 a 15 anos de ingresso (de 4 a 9 anos anteriores às planilhas). Destaca-se também que 21,8% dos docentes ingressaram 3 anos antes ou 2 anos após a sistematização e 25,5% ingressaram após a implementação. Os dados destacam que, pelo menos para mais da metade dos respondentes (52,7%), pode ter havido um processo mais intenso de adaptação às diretrizes da sistematização e ao “abandono” das práticas avaliativas adotadas anteriormente.

Tabela 6 - Nível de escolaridade

Nível de escolaridade	Frequência	Porcentagem
Doutorado	2	3,6%
Especialização	33	60%
Graduação	9	16,4%
Mestrado	11	20%
Total	55	100%

Fonte: o autor (2024)

A Tabela 6 revela que a maioria dos docentes deu continuidade aos estudos após a graduação, uma vez que 60% dos respondentes realizaram algum tipo de especialização, muitas vezes, conforme apontam Betti e Betti (1996), devido “[...] a ampliação do mercado de trabalho, já não mais restrito à escola, [...]” (p. 11), ou, segundo a visão de Figueiredo (2004), que alerta ao fato de que grande parte dos professores ingressam no curso de Educação Física e levam à sua prática uma concepção tradicional-esportivista da área, o que pode limitar sua ação no contexto escolar. Ademais, é notória a crescente busca dos profissionais por cursos de pós-graduação, como o Mestrado.

Na rede municipal em questão, a cada ano, há uma procura crescente e solicitações de dispensa para a dedicação aos estudos de aperfeiçoamento entre os docentes de Educação Física. Cabe ressaltar que o ProEF está em ascensão como um dos cursos de pós-graduação mais (re)conhecidos, talvez pela quantidade de mestrandos(as) e Mestres(as) procedentes do curso e atuantes na rede.

Tabela 7 - Segmento de atuação no Ensino Fundamental

Segmento de atuação	Frequência	Porcentagem
Anos finais (6º ao 9º ano)	11	20%
Anos iniciais (1º ao 5º ano)	25	45,5%
Ambos os segmentos	19	34,5%
Total	55	100%

Fonte: o autor (2024)

Como conclusão à caracterização dos participantes, a Tabela 7 demonstra que aproximadamente metade dos respondentes, 45,5% atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, seguido por 34,5% que atuam em ambos os segmentos. Os dados refletem a característica do município, que abriga 13 escolas que atendem somente anos iniciais, 17 escolas que atendem os anos iniciais e finais e apenas 8 responsáveis somente pelos anos finais do Ensino Fundamental. Somam 13 unidades que atendem o 1º ano do Ensino Fundamental junto à Educação Infantil e apenas 2 unidades agregam o 2º ano a esta realidade. Somam-se 65,4% das unidades escolares do município que atendem a algum segmento do Ensino Fundamental.

Cabe ressaltar que tais dados não refletem uma preferência do docente, uma vez que ele atribui o cargo por escola disponível na época da atribuição/remoção e não por segmento atendido.

O ponto de partida à análise e discussão dos resultados será a seção II do questionário, que compreende a *Compreensão docente sobre aspectos avaliativos em Educação Física no Ensino Fundamental*. A partir daí, adotam-se os mesmos procedimentos à seção III (*Análise do conteúdo das planilhas avaliativas para o Ensino Fundamental*) e seção IV (*Caracterização das planilhas avaliativas e perspectiva docente sobre a sistematização da avaliação em Educação Física no Ensino Fundamental implementada pelo município*).

Neste sentido, destaca Granger (1982) *apud* Minayo e Sanches (1993) que um verdadeiro roteiro qualitativo de pesquisa, *descreve, compreende e explica*, trabalhando exatamente nesta ordem.

9.2 Análise descritiva

Neste tópico, descreve-se o que parece ser mais relevante à discussão dos resultados, segundo os dados provenientes do questionário de pesquisa. Cabe um esclarecimento acerca de dois termos que serão exaustivamente utilizados a partir deste tópico, a fim de que não haja distorções interpretativas: *instrumento* e *critérios* relacionados à avaliação.

Esclarecem Rosado e Silva (1999) *apud* Silvano, Venâncio e Sanches Neto (2020) que instrumentos “[...] são usados para recolher, observar, subsidiar informações sobre a realidade do ensino e da aprendizagem” (p. 167).

Luckesi (2002) também alerta sobre a diferença entre *instrumentos de coleta de dados* (como os exames tradicionais com função de quantificação) e instrumentos de avaliação, cuja função é *subsidiar e qualificar a aprendizagem* e não favorecer a seletividade.

Depresbiteris (1998) considera como *critério de avaliação* “[...] um princípio que se toma como referência para julgar alguma coisa. Parâmetro, padrão de julgamento, padrão de referência são alguns sinônimos de critério (p. 166).

Portanto, explicam Silvano, Venâncio e Sanches Neto (2020), que os critérios relacionados à aprendizagem são mais abrangentes e gerais e avaliam o domínio do aluno num conjunto de habilidades, atitudes e conteúdos em escalas mais complexas. “Os critérios são voltados a alguns itens essenciais, como: o sujeito avaliado, a tarefa e as condições que o sujeito realiza sobre a tarefa” (Rosado; Silva, 1999 *apud* Silvano; Venâncio; Sanches Neto, 2020, p. 167) e funcionam como marcadores de orientação de um processo que jamais pode funcionar sem regras (Pacheco, 2002 *apud* Silvano; Venâncio; Sanches Neto, 2020).

Em acordo com os conceitos supracitados, inicia-se a análise no tópico a seguir:

9.2.1 Compreensão docente sobre aspectos avaliativos em Educação Física no Ensino Fundamental

Tendo como foco de nossa pesquisa uma planilha de avaliação, considera-se relevante entender a relação dos professores com a prática avaliativa. Busca-se, portanto, identificar o nível de contato que tiveram com o tema durante a graduação (Quadro 15), as dificuldades enfrentadas no processo avaliativo (Quadro 17), os métodos utilizados para realizar as avaliações e, ainda, como percebem sua atuação no processo avaliativo no contexto escolar.

Tabela 8 - Abordagem do tema “avaliação” na graduação

Questão 7 - Na graduação, você considera ter recebido uma formação que lhe forneceu subsídio/conhecimento para avaliar em Educação Física escolar?

Frequência Porcentagem

Não	33	60%
Sim	22	40%
Total	55	100%

Fonte: o autor (2024)

A mesma questão, cujos dados são expostos na Tabela 8, solicitava uma justificativa caso o respondente assinalasse *não* como resposta.

Dados interessantes surgiram a partir das 33 negativas dos docentes, que reforçam as perspectivas de Betti e Betti (1996) acerca dos currículos “tradicional esportivo” e de “orientação técnico-científica” ainda predominantes nos cursos de Educação Física do país (especialmente nas instituições privadas), e com as afirmações de Santos *et al.* (2018), de que, embora as produções acadêmicas sobre avaliação tenham tomado fôlego a partir da década de 1980 (concomitante ao movimento renovador da Educação Física) e início de 1990, o enfoque do tema relacionado ao componente curricular ocorreu a contar da década de 2000, com a

cooperação entre acadêmicos da área e de autores brasileiros relacionados à Educação. Neste sentido, a década de 2010 se caracterizou por textos que destacaram “[...] possibilidades concretas de práticas avaliativas e experiências pedagógicas de ensino” (p. 14). Ressalta-se que, segundo a pesquisa, mais da metade dos docentes (52,7%) possuem pelo menos 10 anos de graduação.

Nas páginas a seguir, o Quadro 8 faz um recorte sobre o número de respostas negativas, categorizadas em 3 *aspectos*, que representam a relevância do tema quanto sua abordagem na graduação - **NA**: não abordado; **AS**: abordagem superficial e/ou ineficaz e **AT**: abordagem com ênfase tecnicista.

Quadro 8 - Abordagem do tema “avaliação” na graduação

GRADUAÇÃO	JUSTIFICATIVAS RELEVANTES
<p>NA – 17 professores</p>	<p>Professor 2 – “Não tive aulas sobre avaliação ou qualquer método avaliativo”;</p> <p>Professor 4 – “Não tive nenhuma disciplina que remetesse ao tema e nem mesmo dentro das disciplinas e nem mesmo dentro das disciplinas houve alguma orientação sobre avaliação”;</p> <p>Professor 11 – “Mal foi ensinado como dar aula em escola, quanto mais avaliar”;</p> <p>Professor 13 – “Não havia disciplina específica. Cada professor tinha uma conduta avaliativa diferente”</p> <p>Professor 22 – “Em minha formação na faculdade, existia uma disciplina chamada Educação Física Escolar, que concentrava suas aulas na prática da disciplina em quadra e nunca foi abordado o tema avaliação na Educação Física”;</p> <p>Professor 28 – “Percebo que é crucial reconhecer este tema como de extrema importância e inseri-lo na grade curricular do curso como uma disciplina específica. Não podemos mais negligenciar um assunto que causa grande preocupação para a maioria dos professores [...] presumindo que seja aprendido apenas na prática. É imprescindível reformular os conteúdos das universidades e faculdades de Educação Física, além de promover maior incentivo aos estudos nessa área”.</p>

<p>AS – 10 professores</p>	<p>Professor 3 – “Foi necessário estudo e orientação para que conseguisse ter uma prática avaliativa considerável. Na faculdade aprende-se o básico, o que não foi suficiente para desenvolver tal prática”;</p> <p>Professor 19 – “Foram recebidas poucas informações referentes. Muitas vezes era abordado para avaliar os alunos em roda de conversa, deixando de lado registros que é tão cobrado pelos pais quando julgam insatisfatória a nota”;</p> <p>Professor 24 – “Na graduação foram apresentados, estudados, autores que falam sobre avaliação, mas não específicos para a área de Educação Física”;</p> <p>Professor 26 – “Temática pouco debatida e sem problematização de situações reais”;</p> <p>Professor 29 – “Considero que a graduação forneceu subsídio/conhecimento parcial na dimensão da avaliação em educação Física escolar. Logo, ao adentrar no mercado de trabalho (na prática pedagógica) tive grandes dificuldades e ainda tenho algumas em realizar uma avaliação consoante com a literatura atual”;</p> <p>Professor 30 – “Durante a licenciatura acredito que as disciplinas que abordaram o tema da avaliação, realizaram de maneira superficial. Se limitaram em apresentar conceitos, instrumentos e critérios e deixaram a desejar nas discussões e dificuldades em torno do tema e seus desafios para ser utilizada no cotidiano do ambiente escolar”.</p>
---------------------------------------	---

<p>AT – 6 professores</p>	<p>Professor 6 – “Formei-me em 1985 e era outra Educação Física. Para entrar, tínhamos que ser perfeitos fisicamente, quando, atualmente, até cadeirante se torna professor. Não tínhamos disciplinas referentes às pessoas especiais e as notas eram distribuídas pela habilidade física”;</p> <p>Professor 10 – “Acredito que nas décadas de 1970 a 1990 a Educação Física era (e ainda é) em relação a uma avaliação mais voltada a <i>performance</i> dos exercícios motores com fim em si mesmos”;</p> <p>Professor 12 – “Apesar de ser um curso de licenciatura, o curso tinha características de formação para o treinamento desportivo”;</p> <p>Professor 18 – “Na época em que conclui a graduação, o olhar para a avaliação permeava apenas o corpo ou o gesto técnico a ser avaliado”;</p> <p>Professor 20 – “Visão tecnicista”;</p> <p>Professor 23 – “A minha graduação foi numa universidade particular com uma grande parte das disciplinas envolvidas com a abordagem esportivista”.</p>
--------------------------------------	--

Fonte: o autor (2024)

No Quadro 8, os dados apontam variações nas respostas que sugerem uma “lacuna” na formação recebida em relação às necessidades elucidativas para as práticas avaliativas em Educação Física escolar. Também indica a carência de uma revisão e/ou adequação curricular dos cursos de graduação para um enfoque mais minucioso da avaliação em Educação Física no contexto educacional.

Charlot (2000) afirma que o “aprender” se constitui da apropriação de um saber que não se possui, mas que se efetiva por meio da relação com o que chama de “saber-objeto”, cuja forma de existência se dá por meio de livros ou pode se relacionar com uma forma de domínio de uma atividade ou a utilização de um objeto de maneira pertinente (em que se passa do “não domínio” ao “domínio”). No entanto, para que haja efetividade no aprendizado, o “domínio” de determinada atividade deve mostrar-

se “engajada” no mundo. Todavia, indica que a cultura de uma atividade é possível, contudo, pode-se cultivar a ela um distanciamento reflexivo. Portanto, o “aprender”, para além de uma relação de domínio, deve tornar-se capaz de regular uma relação intrínseca e de conjunção social.

Prossegue-se à análise, onde a Tabela 9 apresenta a percepção dos professores sobre sua capacidade em avaliar os alunos:

Tabela 9 - Dificuldade em avaliar no Ensino Fundamental

Questão 8 - Você encontra dificuldades em avaliar os alunos nas aulas de Educação Física no Ensino Fundamental?	Frequência	Porcentagem
Raramente ou nunca	36	65,5%
Eventualmente	13	23,6%
Frequentemente	6	10,9%
Total	55	100%

Fonte: o autor (2024)

De acordo com Carreiro da Costa (1991) *apud* Mendes, Do Nascimento e Mendes (2007), a formação inicial pode alterar, ou reforçar, de acordo com as ações e direcionamentos teóricos e práticos, as representações que os estudantes internalizaram ao longo do tempo, sendo necessário analisar as experiências pessoais relacionadas à avaliação no ensino superior dos professores egressos.

Dessa maneira, pode ser possível que, embora a maior parte dos docentes admita não ter recebido formação adequada quanto ao ato de avaliar no âmbito escolar, a maioria (65,5%) também afirma que *raramente* ou *nunca* encontra dificuldades em avaliar em Educação Física no Ensino Fundamental.

“Os egressos de cursos superiores enfrentam, em seu cotidiano de trabalho, situações complexas que os levam a confrontar as

competências desenvolvidas durante o curso de graduação com aquelas requeridas no exercício profissional. Neste sentido, abre-se a possibilidade de avaliar, na perspectiva destes indivíduos, a adequação da estrutura curricular, dos conteúdos oferecidos na formação inicial e dos demais aspectos intervenientes no processo de formação acadêmica” (Salles *et al.*, 2013, p. 62).

Ao relacionar os índices do tempo de graduação e o grau de dificuldade que o docente encontra para avaliar (Tabela de contingência 10), observa-se que aqueles que possuem mais de 15 anos de graduação são os que afirmam *raramente* ou *nunca* possuir contrariedades (23 dos 36 professores - 63,8%), contra apenas 8, deste grupo, que responderam *eventualmente* (6 professores - 46,1%) e *frequentemente* (2 professores - 33,3%).

Os que admitem *frequentemente* possuir dificuldades em avaliar, são os graduados há 10 - 15 anos, somando 4 respondentes, ou 66,6%.

Os docentes que possuem até 9 anos de formação não assinalaram como *frequentes* as dificuldades provenientes do ato de avaliar, o que pode indicar que uma formação recente se encontra mais engajada na análise e discussão dos processos avaliativos no ambiente escolar.

Tabela 10 - Dificuldade em avaliar *versus* tempo de graduação

Tempo de graduação	Eventualmente	Frequentemente	Raramente/nunca
Acima de 15 anos	6	2	23
Até 3 anos	0	0	1
De 10 a 15 anos	4	4	5
De 4 a 9 anos	3	0	7
Total	13	6	36

Fonte: o autor (2024)

Por esta razão, a considerável diferença entre os professores que “admitem” ter *frequentemente* dificuldades (10,9%) em relação à maioria (89,1%) que afirma

encontrar *eventualmente* ou *raramente/nunca* dificuldades, pode indicar uma maior “adaptabilidade” dos docentes em lidar com as demandas provenientes da avaliação, por meio de ações educativas mais progressistas²⁶ e menos tecnicistas.

A questão evidenciada na Tabela 10 solicitava uma justificativa do docente, caso ele apontasse *eventualmente* ou *frequentemente* como respostas. Os argumentos dos 19 professores geraram uma classificação que pode ser visualizada na Figura 12:

Figura 12 - Classificação de dificuldades ao avaliar



Fonte: o autor (2024)

²⁶ “A pedagogia progressista tem-se manifestado em três tendências: a libertadora, mais conhecida como pedagogia de Paulo Freire, a libertária, que reúne os defensores da autogestão pedagógica; a crítico-social dos conteúdos que, diferentemente das anteriores, acentua a primazia dos conteúdos no seu confronto com as realidades sociais. As versões libertadora e libertária têm em comum o anti-autoritarismo, a valorização da experiência vivida como base da relação educativa e a ideia de autogestão pedagógica. Em função disso, dão mais valor ao processo de aprendizagem grupal (participação em discussões, assembleias, votações) do que aos conteúdos de ensino. Como decorrência, a prática educativa somente faz sentido numa prática social junto ao povo, razão pela qual preferem as modalidades de educação popular “não-formal” (Libâneo, 1983, p. 11).

Assiduidade e desinteresse

A *assiduidade* e o *desinteresse* dos alunos são acentuados nas respostas de 10 professores e parecem tornar o processo de avaliação ainda mais desafiador. Tal fato pode se enquadrar às afirmações de Darido, González e Ginciene (2020), que sinalizam que os professores de Educação Física enfrentam, continuamente, pelo menos dois problemas pontuais:

a) o afastamento dos estudantes das aulas, seja pelo não envolvimento quando estão presentes ou diretamente por que não comparecem no dia, e b) a indisciplina dos discentes durante o desenvolvimento das atividades (p. 106).

E adicionam que, apesar da percepção positiva em relação à Educação Física escolar, é notório o afastamento dos alunos, especialmente quando avançam nos ciclos escolares. Portanto, alunos faltosos ou pouco participativos também podem gerar empecilhos ao processo avaliativo.

Neste sentido, as questões relacionadas à *assiduidade* (6 professores) e *desinteresse* (4 professores) poderiam ser mais citadas pelos docentes que ministram aulas para os anos finais do que para os anos iniciais do Ensino Fundamental, devido ao contraturno escolar estabelecido pelo município (os dados não se mostram conclusivos sobre este aspecto).

Entretanto, a *eventualidade* na dificuldade em avaliar aparece mais àqueles que ministram aulas *aos anos iniciais* do Ensino Fundamental, do que aos professores que atendem ambos ou somente aos anos finais do segmento, mas não fica evidente a maior frequência da resposta a este segmento.

Os docentes que frequentemente apresentam dificuldades, embora sejam poucos (4 respondentes), são aqueles que ministram aulas em ambos os segmentos. A dificuldade pode se caracterizar pelo fato de que há particularidades consideráveis entre as documentações referentes a cada segmento, gerando um volume maior em termos burocráticos em relação aos docentes que atendem somente um segmento específico. Como exemplo, cita-se o instrumento avaliativo em questão que, embora possua critérios idênticos de avaliação para ambos os segmentos (com exceção da

assiduidade para os anos finais), o “olhar” do professor para o preenchimento dos critérios, carece ser diferenciado, para que seja coerente à faixa etária atendida.

Os dados são demonstrados na Tabela de contingência 11.

Tabela 11 - Dificuldade em avaliar *versus* segmento atendido

	Eventualmente	Frequentemente	Raramente/ nunca
Anos finais (6º ao 9º)	3	1	7
Anos iniciais (1º ao 5º)	7	1	17
Ambos os segmentos	3	4	12
Total	13	6	36

Fonte: o autor (2024)

Como descrito, apenas 1 professor (Quadro 9) indicou na resposta a problemática envolvendo o contraturno escolar para os anos finais do Ensino Fundamental. Sobre este aspecto, consideram também Darido, González e Ginciene (2020):

Ainda nessa perspectiva, considerando a organização das escolas, pode-se levantar o fato de que, parte delas, ainda impõem aulas de Educação Física em período contrário ao das demais disciplinas. Para o aluno retornar à escola, muitas vezes distante de sua casa, ou para o aluno trabalhador a Educação Física fora do turno regular das demais disciplinas se constitui numa dificuldade extra e gera, como consequência, aumento do número de alunos que não participam ou que são dispensados das aulas (p. 107).

O apontamento específico às “meninas” pode ser reflexo de “barreiras” construídas culturalmente (contextualizado no capítulo 3 deste estudo).

Quadro 9 - Justificativa à Questão 8 (parte I)

Professor 5
“ Alunos são faltosos devido ao contraturno no Fundamental 2... Muitos que vão não têm o interesse em participar , experimentar aulas diferentes do que já conhecem, principalmente as meninas” (grifo nosso).

Fonte - o autor (2024)

Outras justificativas são evidenciadas no Quadro 10:

Quadro 10 - Justificativas à Questão 8 (parte II)

Professor 1
“Algumas vezes, por diversos fatores como alunos faltosos e falta de interesse dos mesmos, torna-se mais desafiador o ato de avaliar com efetividade” (grifo nosso).
Professor 3
“Acredito que frequência e comprometimento [...] ” (grifo nosso).
Professor 4
“Pois alguns alunos não participam das aulas , ficando assim difícil de avaliar” (grifo nosso).
Professor 12
“Quando o aluno é faltoso , ou não participa das aulas” (grifo nosso).

Fonte - o autor (2024)

Quanto à *subjetividade e diversidade dos critérios* utilizados à avaliação, apontado por 5 e 4 professores (Quadro 11), respectivamente, correlacionam-se com as dificuldades de estabelecer critérios e instrumentos para avaliar e a seleção quanto às especificidades pertinentes ao componente curricular, num contexto que inclui, também, o “movimento”:

Quadro 11 - Justificativas à Questão 8 (parte III)

Professor 13
“Acho a avaliação em Educação Física muito subjetiva ” (grifo nosso).
Professor 10
“Sabemos que cada criança é diferente, que tem um ritmo de aprendizagem. A criança é especialista em brincar-movimentar, porém há alguns momentos da avaliação que temos de levar em conta aspectos diversos para a avaliação ” (grifo nosso).

Fonte - o autor (2024)

Para além da *subjetividade* (que adiante retornará à discussão) e, mesmo reconhecendo sua ambiguidade como instrumento avaliativo, a *observação* é salientada como o diferencial nos processos avaliativos em Educação Física (Quadro 12). A ideia fica mais compreensível com a leitura das manifestações de alguns docentes:

Quadro 12 - Justificativas à Questão 8 (parte IV)

Professor 2
“[...] o ato de avaliar acaba sendo desenvolvido de forma subjetiva , por meio da observação e das percepções do professor, o que exige grande atenção [...]” (grifo nosso).
Professor 17
“[...] Quais critérios devemos estabelecer para observar durante as aulas em cada um desses aspectos? Será que a observação por si só é suficiente para garantir uma avaliação fidedigna? Acredito que não seja exclusivamente ela, embora seja um dos principais instrumentos [...]” (grifo nosso).

Fonte - o autor (2024)

Subjetividade na avaliação

Não é incomum encontrar professores de Educação Física que elaboram planejamentos e enfatizam a avaliação baseada na *observação* direta dos conhecimentos adquiridos pelos alunos, incumbindo à *participação* o papel de atribuir um conceito, um valor, uma nota (que será discutido adiante neste estudo).

Portanto, a subjetividade é uma constante no processo avaliativo em Educação Física, devido à dependência de observação e percepções individuais do professor. A falta de critérios objetivos, claros, pode dificultar uma análise mais criteriosa do desenvolvimento dos alunos, sobretudo quando há grande diversidade de circunstâncias envolvidas.

Resende (1995) *apud* Darido (2012) defende o emprego da *observação* no processo de avaliação em Educação Física, uma vez que não necessita da interrupção das atividades para sua realização pelo professor. Em contrapartida, a quantidade de alunos por turma e os mais diversos fatores como duração da aula, características da atividade, segmento atendido, experiência e conduta docente podem comprometer a aptidão do professor no acompanhamento aos discentes.

Apesar da observação ser um instrumento fundamental à avaliação em Educação Física, pode não ser suficiente para garantir uma coleta fidedigna. Sendo assim, Haydt (1997) *apud* Greenville e Fernandes (2007), defende a utilização de *observação sistemática* do aluno pelo professor, como forma de definição de objetivos e como um elemento indispensável à organização da concepção da avaliação no processo de ensino e de aprendizagem:

[...] a observação sistemática e organizada pode servir de instrumento avaliativo para: a consecução de alguns objetivos de ensino, como por exemplo os que descrevem a habilidade de executar tarefas motoras, os relacionados à educação física [...] A consecução de certos objetivos educacionais na área afetiva, envolvendo interesses, hábitos e mudanças de atitudes; O comportamento social traduzido em termos de habilidades de convívio social; Alguns aspectos referentes ao desenvolvimento físico (p. 128).

Borges, Tauchen e Barcellos (2018) também reforçam a importância do “juízo de valores” relacionados à avaliação (e sua associação à *observação*) quando

reiteram que “[...] a avaliação é um juízo de qualidade sobre **dados relevantes para uma tomada de decisão**” (p. 24, grifo nosso).

Smole (2010) *apud* Darido (2012) alerta que para observar é preciso, além de direcionar o olhar, registrar aquilo que é perceptível em aula, embora muitos docentes considerem difícil realizar registros devido à dinâmica presente nas aulas de Educação Física. Concluem Mendes *et al.* (2012) *apud* Silvano, Venâncio e Sanches Neto (2020):

Partindo da própria **observação** que é instrumento avaliativo muito importante que acarreta a possibilidade de auxiliar na construção e aplicação de critérios e outros instrumentos, “quem observa atribui necessariamente um sentido significativo ao que vê, inculindo-lhe um cariz intrínseco que é **subjetivo** por ser inerente a cada observador (p. 169-70, grifo nosso).

Complexidade na quantificação

Para além da *subjetividade*, outra ponderação importante acerca da citação do Professor 17 parece ficar por conta da “angústia” dos professores em não ceder de forma imprecisa (ou parcial) às “subjetividades” e selecionar, em meio às “diversidades” do componente curricular, critérios avaliáveis e, conseqüentemente, mensurá-los em notas e/ou conceitos. Transformar aspectos subjetivos relacionados aos aspectos atitudinais, como a “participação” e seu respectivo progresso em notas é uma dificuldade recorrente. Alguns docentes muitas vezes podem não considerar as particularidades do desenvolvimento individual, o que pode desmotivar tanto os alunos quanto o próprio professor.

O pesquisador não considera tal característica algo “consciente” ou “proposital” do professor, mas, talvez, uma limitação em termos de vivências/conhecimentos adquiridos, desde a experiência escolar até a graduação, e que pode se estender à sua prática pedagógica (conseqüentemente, aos processos avaliativos). Seguem-se alguns relatos no Quadro 13:

Quadro 13 - Justificativas à Questão 8 (parte V)

Professor 16
“Avaliar de forma que o sistema pede é quantificar dados subjetivos . Isso é muito difícil” (grifo nosso).
Professor 19
“Encontro dificuldade em mensurar o aprendizado do aluno em um número. Além disso, os critérios a serem utilizados ainda não me deixam 100% segura” (grifo nosso).

Fonte - o autor (2024)

O artigo publicado por Santos *et al.* (2015), considera de extrema relevância discutir as dificuldades de percepção docente em relação à compreensão da narrativa dos alunos sobre os sentidos atribuídos ao que foi ensinado, sobre as experiências corporais, levando-se em consideração os saberes que conferem especificidade à Educação Física. E indaga: “Como tomar como referência os sinais e indícios registrados nos instrumentos avaliativos de forma a potencializar a aprendizagem dos alunos?” (p. 210).

Para Fensterseifer e González (2007), o debate se trata da difícil e incontornável problemática da relação teoria-prática, que aparece de forma dicotômica e parece seguir os “modismos” do campo educacional: “[...] hora toda verdade está na prática, hora a prática é uma extensão da teoria” (p. 28). E acrescentam que, na Educação Física, devido às suas peculiaridades (especialmente seu vínculo à prática), o quadro se agrava, pois,

[...] se de um lado carregamos pré-conceitos (sic) em relação ao tecnicismo instrumental das metodologias e didáticas, por outro nos seduzimos facilmente pelas teorizações metafísicas [...] (em total desprezo pelo universo da *práxis* (Fensterseifer; González, 2007, p. 28).

Os autores apontam para uma questão identitária, de cunho histórico-cultural envolvendo o papel (ou responsabilidade) da Educação Física (e dos docentes) no contexto escolar:

Entendemos que esses desafios vinculam-se primeiramente à nossa capacidade/incapacidade de responder quais são os nossos objetivos enquanto parte efetiva dessa instituição denominada escola, mais precisamente, enquanto componente curricular. [...] As respostas vinculadas ao “exercitar-se” parecem não mais dar conta da nossa especificidade (Fensterseifer; González, 2007, p. 32).

Outros aspectos foram considerados como dificuldades em avaliar na perspectiva dos docentes:

Alfabetização e avaliação escrita

Nos anos iniciais, as limitações na alfabetização parecem dificultar a utilização de recursos escritos, o que parecem restringir possibilidades de verificação do aprendizado. Questões envolvendo a *faixa etária dos alunos* e os *não alfabetizados*, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, aparece no relato de 3 professores;

Quantidade de alunos/turma

Embora apontado por apenas 1 professor, nota-se que, em prática, de acordo com a quantidade de alunos envolvidos, pode haver um comprometimento à eficácia do processo avaliativo, especialmente se o professor não possuir habilidade para o gerenciamento das aulas e/ou atividades. O município permite em média 30 alunos para o Ensino Fundamental;

Alunos com deficiência

Embora faça parte de uma realidade crescente no âmbito escolar, em todos os segmentos, o aspecto é salientado por 1 respondente e pode caracterizar a dificuldade do professor em estabelecer estratégias diferenciadas (e eficientes) aos alunos portadores de deficiências;

Dinâmica das aulas de Educação Física

Também especificado por 1 professor. Aqui, o docente recorre ao fato de que as aulas em quadra e “com muito movimento” pode dificultar um “olhar individualizado” e necessário para o processo avaliativo. A questão do *movimento* talvez reflita, dentre tantas outras especificidades, a maior peculiaridade relacionada ao componente curricular;

Ausência de documentos norteadores

Declarado por 1 professor que associa a dificuldade em estruturar a avaliação à ausência de documentos norteadores que contemplem as particularidades do segmento atendido. Não fica evidente se a crítica se estende para além do município de atuação. Destaca-se, no entanto, que o instrumento avaliativo adotado pelo município possui uma cartilha explicativa à sua aplicação a cada segmento (ANEXO I), e que, claramente, necessita de retificações (especialmente na abordagem conceitual).

Finalizam-se as considerações deste item, com a leitura de Charlot (2009) *apud* Santos *et al.* (2015), quando menciona:

[...] a Educação Física não é uma disciplina escolar ‘como as demais’ [...]. Não é igual às demais porque ela lida com uma forma do aprender que não a apropriação de saberes-enunciados. Em vez de tentar anular ou esconder essa diferença, dever-se-ia destacá-la e esclarecê-la. O fato de que é uma disciplina diferente não significa que tem menos legitimidade do que as demais disciplinas (p. 211).

A questão a seguir, diz respeito àquilo que o docente considera essencial ao avaliar o aluno nas aulas de Educação Física (Tabela 12). Os professores poderiam assinalar mais de uma alternativa.

Tabela 12 - O essencial no ato de avaliar no Ensino Fundamental

Questão 9 - O que você considera essencial avaliar no aluno nas aulas de Educação Física no Ensino Fundamental?

	Frequência	Porcentagem
Compreensão de conteúdos	48	87,3%
Comportamento e disciplina	25	45,5%
Desenvolvimento físico e/ou motor	34	61,8%
Participação	46	83,6%
Outros	6	10,9%

Fonte: o autor (2024)

Ao serem questionados se utilizam a *participação* como critério para avaliar, verificou-se que 83,6% dos professores assinalaram positivamente. No entanto, como evidencia a análise a seguir, identificaram-se diferenças no que o docente compreende como *participação*.

Foi ainda solicitado ao professor, caso indicasse o critério *participação* como essencial, que justificasse sua escolha. A seleção somente deste parâmetro à justificativa ocorreu pelo fato de que a *participação* é um dos critérios de destaque e que constam nas planilhas avaliativas, o objeto deste estudo e, portanto, carece de uma análise mais acentuada.

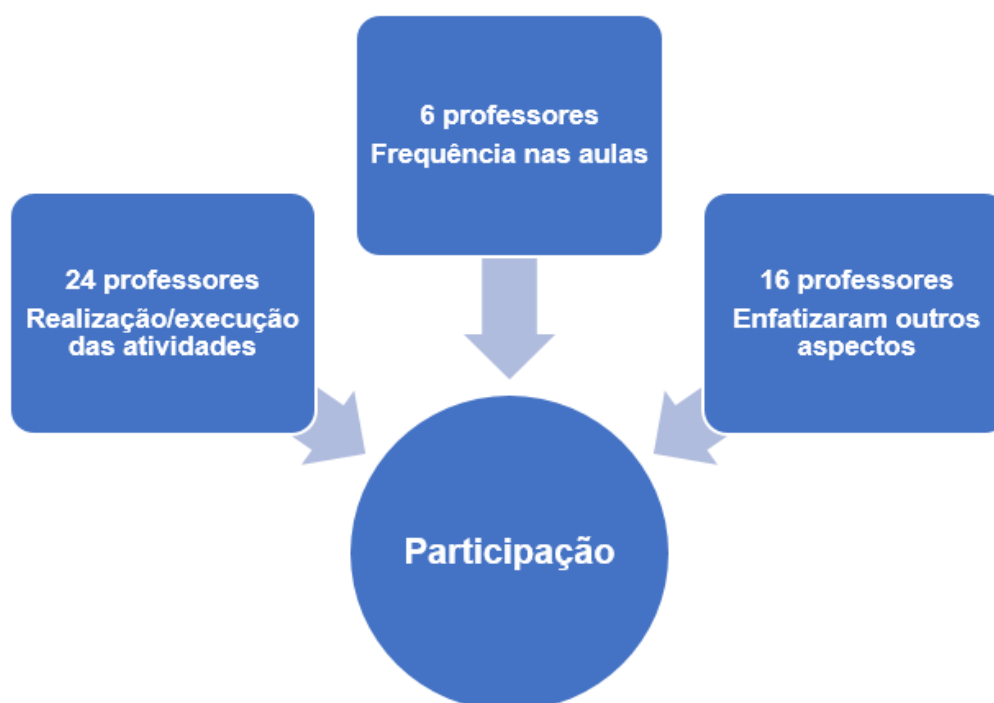
Ainda, uma revisão dos critérios de avaliação se mostra necessária para testificar que estejam alinhados com os objetivos pedagógicos da Educação Física, além de compreendidos e aplicados pelos docentes de modo a enriquecer o processo de ensino e de aprendizagem.

Por somente 2 respostas, a *participação* não encabeçou a lista dos critérios essenciais à avaliação em Educação Física no Ensino Fundamental. Sua seleção foi a opção de 46 dos 55 professores respondentes.

O dado indica que, a manutenção da *participação* como critério constante no instrumento avaliativo adotado pelo município é pertinente, mas que requer um aprofundamento sobre sua efetividade, uma vez que validado como uma condição (aparentemente essencial) do processo avaliativo no âmbito escolar.

Ainda sobre este tópico, o professor deveria especificar o que considera como critério de *participação* no ato avaliativo. Com base nas 46 respostas recebidas, elaborou-se uma figura ilustrativa (Figura 13):

Figura 13 - Associações ao critério *participação*



Fonte: o autor (2024)

“Participar quer dizer **tomar parte, fazer parte, ter parte**. Definir níveis de participação na teoria e buscá-los na prática é um grande desafio” (Depresbiteris, 1987, p. 7, grifo nosso).

Entende-se que, para a maior parte dos professores, o critério de *participação* possui forte correlação à *dimensão procedimental*, independentemente da natureza das atividades propostas. Seguem-se alguns exemplos no Quadro 14:

Quadro 14 - Justificativas à Questão 9 (parte I)

Professor 2
“O aluno empenhado em tentar e comprometimento em realizar as atividades ” (grifo nosso).
Professor 6
“Considero participação quando o aluno, mesmo com dificuldades motoras ou de compreensão se dispõe a aprender fazendo ” (grifo nosso).
Professor 9
“Participação geral, onde o aluno participa das aulas práticas , da explicação, ajudando os colegas em algumas situações” (grifo nosso).

Fonte - o autor (2024)

Um adendo se faz necessário a respeito dos docentes que, aparentemente, relacionaram a *participação* a uma *participação meramente ativa* (ou algo como um “fazer pelo fazer”), cujo envolvimento na prática pelo aluno parece ser indispensável, inegociável e indissociável do processo avaliativo em Educação Física. Da mesma forma, os docentes parecem demonstrar certa despreocupação em apontar outros fatores para especificar um critério que, segundo os relatos abaixo, parece estar estritamente caracterizado pelo ato de “fazer”, ou, simplesmente, ratificam seu significado literal. Na sequência, alguns exemplos no Quadro 15:

Quadro 15 - Justificativas à Questão 9 (parte II)

Professor 1
“ Não basta estar presente e sim participar das atividades” (grifo nosso).
Professor 4
“ Execução das práticas propostas” (grifo nosso).
Professor 5
“O componente tem seu conteúdo voltado em sua grande maioria para a atividade prática . Se o aluno não participa, a dificuldade em avaliar é aumentada” (grifo nosso).
Professor 11
“ Participar da aula, já está bem claro” (grifo nosso).
Professor 15
“Se o aluno pratica ou ao menos tenta fazer o que foi sugerido pelo professor” (grifo nosso).
Professor 21
“A realização ativa dos conteúdos propostos” (grifo nosso).
Professor 29
“ Executa as atividades propostas juntos com os seus pares” (grifo nosso).
Professor 40
“ Participar das atividades propostas pelo professor” (grifo nosso).

Fonte - o autor (2024)

Não há aqui uma crítica ao apontamento de um critério avaliativo ser de ordem procedimental. Atenta-se, sim, ao fato de que a *participação*, enquanto critério avaliativo, não deve dar conta somente da mera relação ao ato de “fazer”, “realizar” ou “executar” dos alunos. Um olhar mais “holístico²⁷” para os aspectos procedimentais, podem incidir em parâmetros que caracterizam uma avaliação

²⁷ “A idéia (sic) holística é aquela da integração harmoniosa parte-todo-parte. Quando se sai da idéia (sic) para a prática, da prática para a idéia (sic), a educação acontece, porque parte e todo, todo e parte se integraram e convergem dialeticamente na síntese, na totalidade [...]” (Ribeiro, 1991, p. 137).

mediadora e reflexiva, e que a solidifica enquanto processo de ensino e de aprendizagem.

Sobre o assunto, Darido (2012) destaca que, embora a avaliação na dimensão procedimental implique (ou envolva) o “saber fazer”, é a **experiência acumulada e o olhar do professor** que torna possível vislumbrar o progresso individual dos discentes “[...] resultantes do seu envolvimento nas aulas, principalmente quando os componentes **interesse e motivação (ambos da dimensão atitudinal) são agregados**” (p. 138, grifo nosso).

De acordo com os dados da Tabela de contingência 13, os docentes com maior tempo de graduação (acima de 15 anos) parecem tendenciosos à preferência de critérios mais “tradicionais”, como à ênfase ao *comportamento e disciplina, desenvolvimento físico e/ou motor e participação*, embora também admitam a necessidade da *compreensão de conteúdos*:

Tabela 13 - Critérios essenciais *versus* tempo de graduação (parte I)

Tempo de graduação	Compreensão de conteúdos, comportamento e disciplina, desenvolvimento físico e/ou motor, participação	Compreensão de conteúdos. desenvolvimento físico e/ou motor, participação
Acima de 15 anos	7	6
De 10 a 15 anos	2	2
De 4 a 9 anos	3	3
Até 3 anos	1	0
Total	13	11

Fonte: o autor (2024)

Por outro lado, a Tabela de contingência 14 demonstra que professores com menos de 15 anos de graduação assinalaram de forma mais discreta “critérios mais tradicionais” como *comportamento e disciplina e desenvolvimento físico e/ou motor*.

Admitem a importância de análise da participação, porém, o critério *compreensão de conteúdos* aparece em evidência.

Tabela 14 - Critérios essenciais *versus* tempo de graduação (parte II)

Tempo de graduação	Compreensão de conteúdos, comportamento e disciplina, participação	Compreensão de conteúdos, participação	Desenvolvimento físico e/ou motor
Acima de 15 anos	1	4	1
De 10 a 15 anos	1	4	0
De 4 a 9 anos	3	1	0
Até 3 anos	0	0	0
Total	5	9	1

Fonte: o autor (2024)

Este cenário pode refletir mudanças significativas nos paradigmas pedagógicos e formativos ocorridos ao longo das últimas décadas, conforme sinalizam Bagnara e Fensterseifer (2019), onde professores estariam dispostos a conceber uma “nova Educação Física” escolar, que outrora era desenvolvida na perspectiva de “atividade” e, gradativamente, concretiza-se como um componente curricular que também tem *saberes a ensinar*.

A análise das respostas apresentada no Quadro 16 também identificou alguns docentes que sinalizaram a percepção do critério *participação* para além da execução de atividades em aula, priorizando fatores como *interesse, dedicação, vontade (em buscar e/ou adquirir conhecimentos), engajamento, predisposição (em aprender), desenvolvimento social, disciplina, cooperação e solidariedade e comprometimento*:

Quadro 16 - Justificativas à Questão 9 (parte III)

Professor 3
“O aluno se mostrar interessado , mesmo que seja perceptível que o mesmo não tenha tanta habilidade motora e/ou coordenação, aquele educando está interessado em entender e aprender o que é passado nas aulas” (grifo nosso).
Professor 43
“A participação do aluno nas atividades propostas, sejam elas de caráter individual ou coletivo. Que o aluno se permita experimentar e vivenciar a aula para que depois faça uma reflexão relacionado ao se gostou, se achou difícil, se achou monótono. Essas são ferramentas de feedback pessoal para o aluno e o próprio professor para realizar ajustes em sua didática e método de aula” (grifo nosso).
Professor 44
“[...] se a maior parte da turma não se envolver com o conteúdo , então, a aula está precisando de ajustes, pois o aluno não é responsável sozinho pela maior ou menor participação. Ele às vezes não encontra estímulo para participar ” (grifo nosso).
Professor 45
“ Avalio o esforço e a dedicação dos alunos , independentemente de seu nível de habilidade. A interação com seus colegas e participação de atividades em grupo. Observo as atitudes dos alunos em relação à atividade física e ao seu aprendizado” (grifo nosso).
Professor 46
“ Considero o envolvimento dos alunos nas aulas. A atenção e interesse ao escutar a explicação de uma atividade ou conteúdo, a sua participação em rodas de conversas e na parte prática da aula” (grifo nosso).

Fonte - o autor (2024)

Diante do exposto, explica Darido (2012):

Na dimensão procedimental em Educação Física, logo pensamos na avaliação das habilidades motoras, tanto básicas como específicas, e também nas capacidades físicas. No entanto, nesta concepção que defendemos é possível ir além e avaliar outros aspectos procedimentais (p. 138).

Não menos importante, há aqueles professores que associam a *participação* à frequência dos alunos. A presença nas aulas é destacada como um elemento-chave

para qualquer modalidade de avaliação. Sem frequência, torna-se inviável avaliar o aluno e outros aspectos relacionados ao processo avaliativo. No município em questão, é recorrente a dificuldade de avaliar os alunos devido à baixa frequência e evasão das aulas de Educação Física, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental, uma vez que as aulas ocorrem no contraturno escolar. Alguns apontamentos dos docentes diante deste cenário, no Quadro 17:

Quadro 17 - Justificativas à Questão 9 (parte IV)

Professor 13
“ Assiduidade e participação nas atividades” (grifo nosso).
Professor 14
“A participação em termos de frequência e entrosamento entre os pares” (grifo nosso).
Professor 23
“ Frequência e engajamento (fazer ativo) nas atividades [...]” (grifo nosso).
Professor 32
“ Frequência e comprometimento” (grifo nosso).

Fonte - o autor (2024)

Sobre este aspecto, cabem as considerações de Greenville e Fernandes (2007):

O vivenciar é parte essencial no programa de ensino e de avaliação em educação física, exatamente por ter como especificidade característica os conteúdos de caráter prático. Porém, **este vivenciar deve vir acompanhado de um significado de *práxis***, para que o aluno, além de vivenciar, coloque em prática através de uma reflexão também teórica, o que foi aprendido nas aulas, bem como seus conhecimentos e experiências pessoais adquiridas fora da escola (p. 136, grifo nosso).

Os autores concluem que a “simples” *participação* não pode por si só ser considerado um critério de avaliação, mas uma “parte” obrigatória do processo.

Para finalizar a discussão, observa-se que um ponto em comum diante de algumas narrativas é a delimitação da *participação* como critério de avaliação nas

aulas de Educação Física: para alguns docentes está mais relacionada ao mero ato de fazer, executar, realizar (participar!?) das atividades propostas; para outros, parece sintetizada ao fato de o aluno estar ou não presente nas aulas. Por outro lado, os dados demonstram a preocupação de professores na utilização de valores e atitudes como critérios avaliativos relacionados à *participação*. Neste aspecto, o pesquisador crê que ainda é necessário ponderar e estabelecer um olhar diferenciado à compreensão da gama de significados atrelados ao instrumento *observação* e ao critério de *participação* nas aulas de Educação Física. Acredita-se que o tema, e suas variáveis, pode ser mais explorado em formações continuadas, com o objetivo de disseminar ideias e alinhar expectativas.

Contudo, é importante considerar que apenas a *participação* do educando não garante o aprendizado e tão pouco deve ser utilizada **isoladamente** no processo avaliativo em Educação Física.

A seguir, com base nas devolutivas dos docentes, realiza-se a verificação sobre o conteúdo do instrumento avaliativo implementado pelo município, sob o ponto de vista dos professores que o utilizam.

9.2.2 Análise do conteúdo das planilhas avaliativas para o Ensino Fundamental

“A metodologia a partir da qual o educador avalia seus educandos reflete muito sobre si mesmo, expressando suas vivências como docente e como estudante” (Pinto; Almeida; Jung, 2022, p. 97).

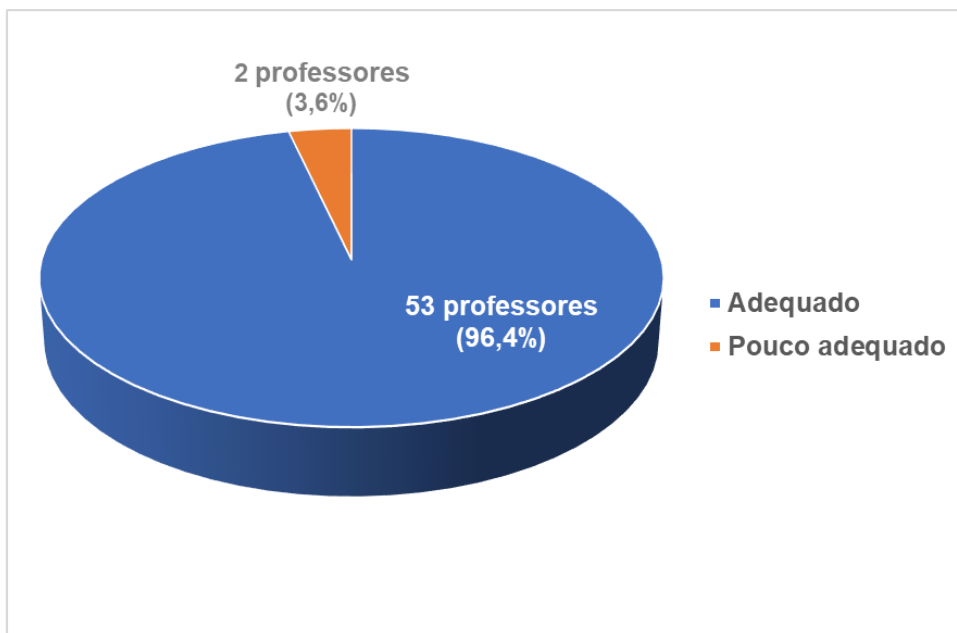
Nesta etapa da pesquisa, a análise incide sobre a percepção dos docentes a respeito do conteúdo do instrumento avaliativo implementado pelo município. Para tanto, questionam-se desde os critérios utilizados nas planilhas até o entendimento docente acerca dos conceitos gerados e seus respectivos “pesos”.

De início, foi indagado aos professores:

Questão 10 - Para o Ensino Fundamental, as planilhas avaliativas apresentam três critérios: REGISTRO, PARTICIPAÇÃO - (anos iniciais) e incorporam o critério ASSIDUIDADE (aos anos finais). Para a atribuição de um conceito (nota) quanto a avaliação do aluno em Educação Física, você os considera:

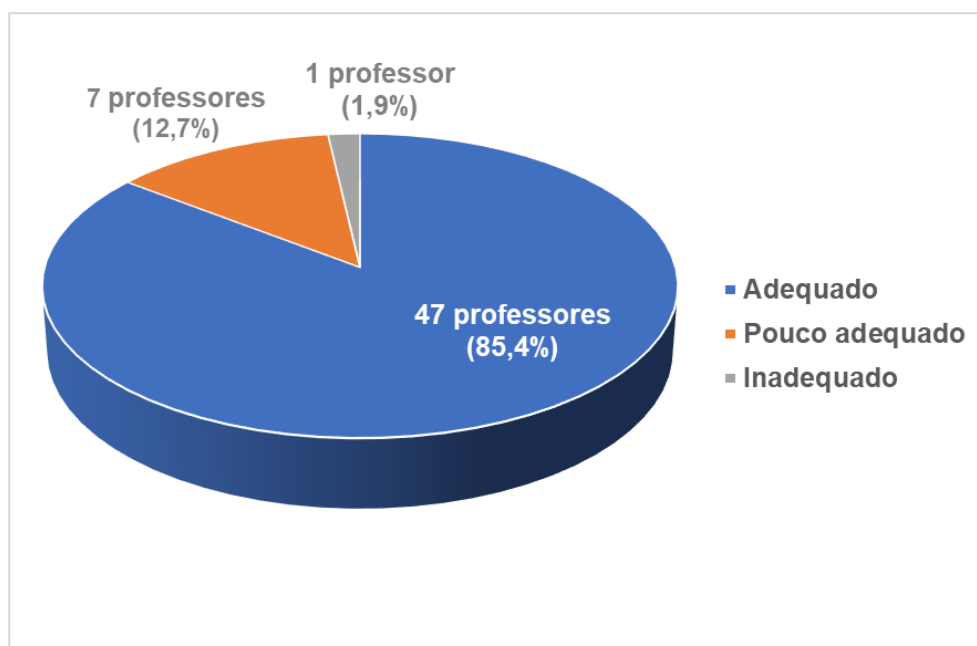
O professor deveria assinalar uma alternativa para cada critério, selecionando os itens - *adequado*, *pouco adequado* ou *inadequado*. As Figuras 14, 15 e 16 ilustram boa aceitação dos critérios:

Figura 14 - Percepção docente - critério *participação*

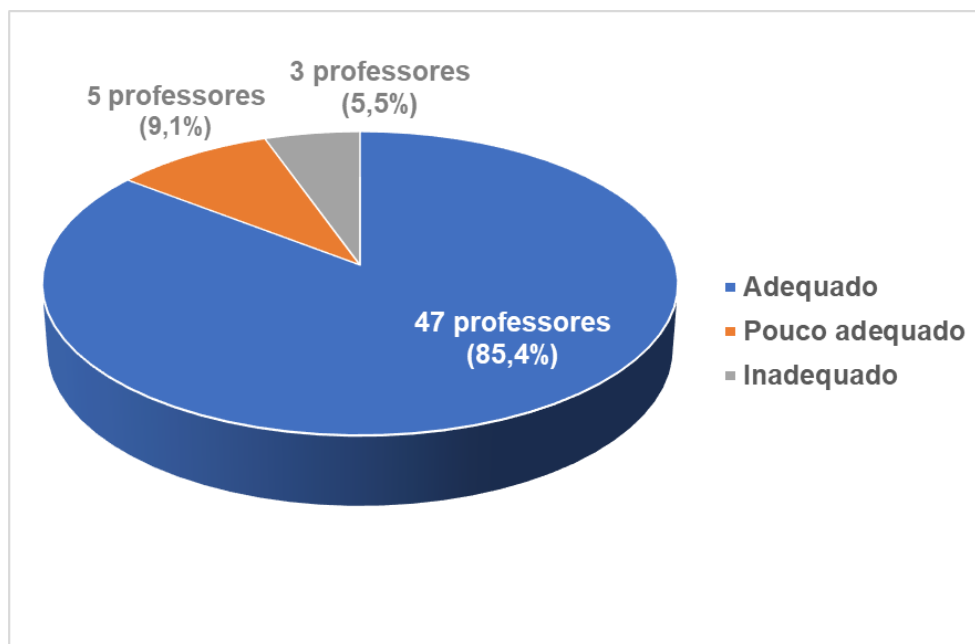


Fonte: o autor (2024)

Figura 15 - Percepção docente - critério *registro*



Fonte: o autor (2024)

Figura 16 - Percepção docente - critério *assiduidade*

Fonte: o autor (2024)

A colaboração do professor sobre a percepção aos critérios de avaliação utilizados nas planilhas, podem favorecer um alinhamento aos objetivos pedagógicos para a Educação Física do município.

Análises mais detalhadas, por meio das quais constam as porcentagens referentes a cada item selecionado, são apresentadas nas Tabelas de contingência 15 a 20. As Tabelas 15 e 16, referem-se ao critério de *participação*, as Tabelas 17 e 18 ao critério de *registro* e as Tabelas 19 e 20 ao critério de *assiduidade*.

Tabela 15 - Critério *participação*

PARTICIPAÇÃO	Frequência	Porcentagem
Adequado	53	96,4%
Pouco adequado	2	3,6%
Total	55	100%

Fonte: o autor (2024)

A tabela a seguir apresenta a aceitação do critério por segmento atendido:

Tabela 16 - Critério *participação* - por segmento atendido

PARTICIPAÇÃO	Adequado	Pouco adequado	Inadequado
Anos finais (6º ao 9º)	11	0	0
Anos iniciais (1º ao 5º)	23	2	0
Ambos os segmentos	19	0	0
Total (55)	53	2	0

Fonte: o autor (2024)

O critério de *participação* não foi considerado **inadequado** por nenhum docente, apenas **pouco adequado** por 2 respondentes. É praticamente unânime a aceitação deste critério.

Tabela 17 - Critério *registro*

REGISTRO	Frequência	Porcentagem
Adequado	47	85,5%
Inadequado	1	1,8%
Pouco adequado	7	12,7%
Total	55	100%

Fonte: o autor (2024)

Tabela 18 - Critério *registro* - por segmento atendido

REGISTRO	Adequado	Pouco adequado	Inadequado
Anos finais (6º ao 9º)	10	1	0
Anos iniciais (1º ao 5º)	20	4	1
Ambos os segmentos	17	2	0
Total (55)	47	7	1

Fonte: o autor (2024)

Tabela 19 - Critério *assiduidade*

ASSIDUIDADE	Frequência	Porcentagem
Adequado	47	85,5%
Inadequado	3	5,5%
Pouco adequado	5	9,1%
Total	55	100%

Fonte: o autor (2024)

Tabela 20 - Critério *assiduidade* - por segmento atendido

ASSIDUIDADE	Adequado	Pouco adequado	Inadequado
Anos finais (6º ao 9º)	7	4	0
Anos iniciais (1º ao 5º)	23	0	2
Ambos os segmentos	17	1	1
Total (55)	47	5	3

Fonte: o autor (2024)

A maioria das 147 respostas (aproximadamente 89%), consideraram como *adequados* os critérios constantes nas planilhas implementadas como instrumento avaliativo pelo município, contra uma minoria de 14 respostas (8,5%) que julgaram como *pouco adequados* e somente 4 (2,4%) consideraram dois critérios (assiduidade e registro), como *inadequados*.

Na mesma questão, foi solicitada uma justificativa caso os docentes respondessem *pouco adequado* ou *inadequado* a algum dos critérios presentes. Baseadas nas devolutivas, seguem-se algumas considerações:

Subjetividade dos critérios de avaliação e cultura das práticas pedagógicas em Educação Física

Registro: novamente alguns professores destacaram que a *subjetividade* pode dificultar a aplicação do registro como critério de avaliação, uma vez que a percepção individual pode sofrer variações, e, sem parâmetros claros, o registro pode se tornar *inconsistente* à avaliação.

Talvez para esses professores, a subjetividade intrínseca no critério pode comprometer a imparcialidade e equidade das avaliações. Sobre este aspecto, acredita-se que não há como abandonar a subjetividade quando se confere à avaliação uma parcela de responsabilidade perante todo o processo de ensino e aprendizagem.

A subjetividade ou o juízo de valores, que se referem às percepções individuais do professor perante o aluno e ao contexto escolar, permite, conforme descreve Dalben (2005), que o ato de avaliar transforme-se num processo de diálogo com a realidade, objetivando, também, que o professor reflita e se posicione sobre si e a realidade. O processo de avaliação inclui a reflexão. Este é o papel social do docente.

Saul (2001) ressalta que a objetividade na avaliação é sempre relativa e não pode ser encarada como meta central ou prioritária:

A compreensão de um fenômeno, de um sistema ou de um acontecimento é um empreendimento humano **intencional e tentativo**, sujeito inevitavelmente a limitações e erros. Compreender uma situação onde interagem seres humanos com **intencionalidade e significados subjetivos** requer levar em consideração as diferentes posições, opiniões e ideologias mediante as quais os indivíduos interpretam os fatos e os objetivos e reagem nas diferentes situações. **A posição do**

avaliador não é neutra, livre de considerações de valor (p. 45, grifo nosso).

Soares (1978) *apud* Saul (2001) analisa com propriedade o fato, destacando que a avaliação, num viés de neutralidade e objetividade, transforma-se num instrumento para o controle das oportunidades educacionais e disseminação das desigualdades sociais, “ocultadas” pela “fantasia” do dom natural e do mérito individual conquistado.

Sua utilização, tal como se dá na maior parte dos países e, particularmente, nos países subdesenvolvidos, não incrementa as oportunidades educacionais e sociais... mas, ao contrário, restringe-se e orienta-as no sentido mais **conveniente à manutenção da hierarquia social** (p. 49, grifo nosso).

Hadji (1993), conclui com um alerta sobre a necessidade de discernimento do professor quanto ao “uso social” às decisões que se processam nesse contexto de interações. Seguem-se alguns exemplos no Quadro 18:

Quadro 18 - Justificativas à Questão 10 (parte I)

Professor 2
“O registro é subjetivo [...], já que devemos avaliar o qualitativo acima do quantitativo” (grifo nosso).
Professor 17
“O registro feito pelo professor pode ser altamente subjetivo , dependendo da percepção individual e da interpretação dos comportamentos e desempenhos dos alunos. A subjetividade pode levar a inconsistências na avaliação” (grifo nosso).

Fonte: o autor (2024)

Nas perspectivas de outros docentes, ao registro é necessário estabelecer metas ou utilizá-lo sob forma de *apontamentos*, para a posterior aferição em notas/conceitos (Quadro 19):

Quadro 19 - Justificativas à Questão 10 (parte II)

Professor 9
“[...] a avaliação que o professor faz é visual, em cada aula, observando os alunos em todos os seus aspectos de desenvolvimento e aprendizagem motora, cognitiva, socialização, e pontuando em suas anotações algum aspecto negativo que tenha observado/ocorrido, ponderando na nota trimestral ” (grifo nosso).
Professor 14
“[...] Quanto ao registro, considero necessário definir o que devemos esperar que tal aluno aprenda em determinados conteúdos para então estabelecer notas de acordo com isso” (grifo nosso).

Fonte: o autor (2024)

Dados relacionados à cultura e prática pedagógica em Educação Física foram evidenciados nas respostas de alguns professores (Quadro 20) que mencionaram que, além da aula de Educação Física ser culturalmente *vista como prática*, registros formais (escritos) não são comumente utilizados.

Quadro 20 - Justificativas à Questão 10 (parte III)

Professor 4
“ Culturalmente a aula de educação física é considerada prática , logo não utilizo aulas com registro , raramente ocorre, logo não considero importante para a nota” (grifo nosso).
Professor 5
“Talvez o aluno não consiga, no registro, expressar o que absorveu em aula, além de não desenvolver a interação e o saber fazer ” (grifo nosso).
Professor 8
“ Não considero essencial o critério registro” (grifo nosso).

Fonte: o autor (2024)

Observa-se um certo equívoco dos docentes em associar o critério registro presente nas planilhas avaliativas somente com produções escritas efetuadas pelos discentes, ou anotações e apontamentos do professor relacionados aos alunos.

A respeito do tema, Darido (2012) defende a ideia de os registros produzidos pelos alunos podem assumir diversas formas, que vão desde textos, respostas a questões e atividades variadas, até desenhos e afins. Deste modo, seria uma hipótese favorável renomear o critério para *produções* ao invés de *registro*.

O importante desses registros é que os alunos progridam. Assim, a produção de trabalhos e textos é solicitada não para a atribuição de uma nota, mas para se obter pistas sobre o caminhar do aluno no processo de ensino-aprendizagem (Smole, 2010 *apud* Darido, 2012).

Embora não tenha sido diretamente citada pelos docentes, a prova, apesar de se constituir no instrumento mais característico do sistema tradicional de avaliação pode, quando “bem utilizada”, tornar-se uma fonte útil de informação, tanto para o aluno quanto para o professor. Em relação ao instrumento, Darido (2012) reforça:

A prova pode ser útil quando desejamos avaliar a capacidade do aluno para organizar ideias e expressar-se claramente. Porém, há limitações, por exemplo [...] quando queremos observar a aprendizagem do aluno sobre o conhecimento do próprio jogo. [...] podem ser de diferentes tipos, com ou sem consulta, em duplas, em trios, orais, corrigidas pelos próprios pares [...] (p. 133).

A autora ainda cita a autoavaliação e o portfólio como provas (registros). Portanto, o registro pode, e deve, transcender em diversas formas de expressão do aluno, uma vez que, também em Educação Física, necessitam ser avaliados por meio de diferentes instrumentos e/ou formas de verificação.

Outro dado importante no que se refere ao *registro*, nas Reuniões de Orientações Pedagógicas - ROP, que comumente ocorrem no início do ano, ratifica-se aos presentes que, relativo ao critério de registro, o docente tem total liberdade em selecionar o(s) registro(s) que mais lhe convém, seja(m) ele(s) escrito(s), oral(is), por intermédio de atividades práticas, em grupos... ou seja, não necessita se prender a uma prova tradicional e escrita para a verificação da nota/conceito.

Participação: os docentes destacaram que, embora essencial, o critério de participação carece de elementos objetivos para avaliação (novamente citam a *subjetividade*), especialmente para a análise do desenvolvimento de competências

atitudinais e socioemocionais nas aulas de Educação Física. Ainda, associam a participação à presença física dos alunos às aulas, conforme descrito no Quadro 21:

Quadro 21 - Justificativas à Questão 10 (parte IV)

Professor 6
“Entendo que a assiduidade faz parte da participação , pois ela sozinha não significa que o aluno está fazendo a aula, apenas está de corpo presente” (grifo nosso).
Professor 13
“Acredito que a planilha deixa o critério de participação subjetivo [...]” (grifo nosso).
Professor 14
“No critério participação faltam elementos para avaliar e atribuir uma nota coerente, principalmente às questões atitudinais e socioemocionais , já que desenvolvemos muito isso nas aulas de Educação Física” (grifo nosso).
Professor 18
“A participação e assiduidade são fatores estimulantes para obter conhecimentos” (grifo nosso).

Fonte: o autor (2024)

O fator *subjetividade* supostamente aparece como um “empecilho” ao ato de avaliar para o docente que menciona os subcritérios contidos no critério de *participação* do instrumento avaliativo implementado pelo município (*Compreende as orientações; Realiza/participa das atividades; Demonstra autonomia e Demonstra interesse pelas atividades propostas*). Porém, limita-se em enfatizar que os itens possibilitam uma facilidade à obtenção da nota mínima (5,0) a todos os discentes.

Quanto à associação direta do critério *participação* à presença do aluno, Mendes e Barbosa-Rinaldi (2020), baseadas nas argumentações, conectam as práticas avaliativas em Educação Física às características dos processos históricos (abordados no capítulo 3 deste estudo) incorporados pelo componente curricular. A ênfase da avaliação recai na dimensão do “saber fazer”, uma vez que, na Educação

Física, o professor busca identificar na “ação” do aluno a compreensão e utilização dos conceitos desenvolvidos.

Essa particularidade influenciou para que as práticas avaliativas na educação física se apresentassem no decorrer de sua história em dois modelos distintos: o primeiro direcionado à análise e aferição do gesto técnico, do desempenho motor e das capacidades físicas e o segundo voltado à **análise exclusiva da frequência ou participação às aulas**. O primeiro modelo valorizava os alunos mais habilidosos e excluía os demais, já o segundo desconsiderava a aprendizagem do movimento e sobre o movimento, **analisando apenas o envolvimento na aula** (p. 120, grifo nosso).

As questões envolvendo especificamente o critério de *participação* são amplamente discutidas a partir do tópico 9.2.1 deste estudo.

Assiduidade como critério de avaliação

A *assiduidade* foi o critério que obteve o maior número de rejeição e considerações nas respostas justificadas. Embora a *assiduidade* seja um critério exclusivo das planilhas avaliativas para os anos finais do Ensino Fundamental, houve críticas recorrentes pelo fato do critério compor a avaliação e não ser diretamente validado pelo professor (independe da sua competência/habilidade), uma vez que as aulas para este segmento ocorrem no contraturno escolar em todo o município (coerentemente destacado como uma barreira significativa à avaliação do componente curricular). Neste contexto, o mérito recai principalmente a fatores externos como responsabilidades familiares (ex.: o aluno ser responsável em cuidar de familiares), dificuldades de acesso, compromissos diversos (que incluem práticas esportivas e cursos extracurriculares), conforme evidencia o Quadro 22:

Quadro 22 - Justificativas à Questão 10 (parte V)

Professor 3
“Assiduidade para o Fundamental II, que é fora do período de aula deles , é bem complicado, pois alguns alunos não querem ficar ou precisam cuidar de irmãos mais novos, isto de acordo com o bairro” (grifo nosso).
Professor 7
“ Caso o aluno tenha poucas faltas e seja um aluno nota 10 em sua participação nas aulas essas faltas não deveriam diminuir a nota final do mesmo para um 9 por exemplo” (grifo nosso).
Professor 10
“Assiduidade é pouco adequado uma vez que temos o contraturno como um empecilho para uma perfeita participação de todos na aula” (grifo nosso).
Professor 11
Acho pouco adequado devido ao sistema de Educação Física no contraturno , muitos fatores interferem na assiduidade devido a isso. Por exemplo, os alunos, em geral, não possuem autonomia para ir à escola sozinhos e, portanto, ficam na dependência de alguém para que sejam frequentes nas aulas” (grifo nosso).
Professor 13
“[...] a lista de chamada não é obrigatória, já que não temos diário de classe. Eu faço chamada e tenho controle preciso dos alunos faltosos, muitos colegas encontram essa dificuldade. E os itens apresentados, com raras exceções já garantem nota 5,0 para todos os alunos ” (grifo nosso).
Professor 16
“Acredito que a assiduidade é um problema que foge da disciplina. Esse é um critério que provavelmente busca enfrentar um problema específico e relacionado à disciplina no município , entretanto, foge das questões pedagógicas em que o professor pode ter influência. Além disso, (apesar das minhas ressalvas) nenhum documento normativo sugere ou diz que assiduidade pode ser um critério de avaliação ” (grifo nosso).

Fonte: o autor (2024)

Quanto às considerações do Professor 16, cabe ressaltar que, embora não há normativas que regulamentam a *assiduidade* como um critério avaliativo, devido à

particularidade relacionada à disciplina no município (contraturno), acredita-se na necessidade de um olhar mais atento para o contexto. O critério pode incitar possibilidades de mudanças nas estratégias didáticas do docente, de modo a incentivar o aluno a frequentar as aulas de Educação Física mesmo fora do horário regular dos demais componentes curriculares.

O pesquisador não é favorável ao contraturno, mas defende a ideia das oportunidades e do (re)pensar a prática pedagógica pelo docente. Enquanto Assistente Técnico Pedagógico de Educação Física do município, pude presenciar aulas dos anos finais do Ensino Fundamental com uma assiduidade beirando os 100%. No entanto, associo o “sucesso” destas aulas no contraturno com a característica progressista e engajada do docente que as ministra. Ou ao “valor” que ele dá às suas aulas que é, conseqüentemente, “herdado” pelos alunos. Não é uma tarefa fácil. Mas é real.

Ainda, em termos legais, cita-se o Art. 12, inciso VIII da LDB que preconiza um limite de 30% de faltas em relação ao aproveitamento escolar.

Não obstante, conclui-se que os docentes são conscientes que os critérios não devem ser utilizados de forma isolada no processo avaliativo, porém, ainda encaram como um desafio discernir e materializar os “ganhos” oriundos das ações pedagógicas na Educação Física escolar.

A etapa seguinte, observou o entendimento docente sobre as dimensões de conteúdos²⁸ subentendidas nas planilhas avaliativas. Com esse fim, a questão disparadora foi a seguinte:

Questão 11 - Na sua concepção, as dimensões CONCEITUAL, PROCEDIMENTAL e ATITUDINAL são contempladas pelos critérios propostos nas planilhas avaliativas?

É preciso lembrar que, ao longo da história da educação, sobre a questão de conteúdos, reforça Darido (2005), especialmente aqueles relacionados a “fatos” e

²⁸ “Esta classificação, [...] corresponde às seguintes questões “o que se deve saber?” (dimensão conceitual), “o que se deve saber fazer?” (dimensão procedimental), e “como se deve ser?” (dimensão atitudinal), com a finalidade de alcançar os objetivos educacionais” (Darido, 2005, p. 65).

“conceitos”, tiveram e ainda têm uma relevância desproporcional às propostas curriculares.

O fato é que o termo conteúdos foi, e ainda é, utilizado para expressar o que se deve aprender, numa relação quase que exclusiva aos conhecimentos das disciplinas referentes a nomes, conceitos e princípios. É comum observamos os alunos afirmando que tal disciplina tem "muito conteúdo", sinalizando o excesso de informações conceituais (Darido, 2005, p. 65).

É fato que, na Educação Física, tais conteúdos “se perdem” em meio a um componente curricular que é culturalmente “assediado” à insignificância da prática por si só. De acordo com Zabala (1998) *apud* Darido (2005), deve-se ampliar o conceito de conteúdo “[...] e passar a referenciá-lo como tudo quanto se tem que aprender, que não apenas abrangem as capacidades cognitivas, como incluem as demais capacidades” (p. 65).

Sob a interpretação dos dados a seguir (Tabela 21), 91,5% dos docentes entende que as dimensões de conteúdos são contempladas, mesmo que indiretamente, pelos critérios contidos nas planilhas avaliativas:

Tabela 21 - Percepção docente - *dimensões de conteúdos*

Os critérios das planilhas atendem as dimensões de conteúdos?	<i>Sim</i>	<i>Parcialmente</i>	<i>Não</i>	<i>Total</i>
<i>Atitudinal</i>	46	5	4	55
<i>Procedimental</i>	52	2	1	55
<i>Conceitual</i>	53	1	1	55
Porcentagem	91,5%	4,8%	3,6%	100%

Fonte: o autor (2024)

Embora a maioria dos professores acredite que as dimensões são contempladas, há sugestões para um maior enfoque à *dimensão atitudinal*.

Como reforço à análise, foi solicitado ao docente que, caso indicasse *parcialmente* ou *não* uma das dimensões, formulasse sua justificativa.

Os Quadros 23 e 24 apresentam a relação dos critérios das planilhas com as dimensões de conteúdos e as respectivas considerações docentes:

Quadro 23 - Considerações - dimensões de conteúdos

RELAÇÃO DOS CRITÉRIOS DAS PLANILHAS AVALIATIVAS versus DIMENSÕES DE CONTEÚDOS				
Professor	<i>Dimensão atitudinal</i>	<i>Dimensão conceitual</i>	<i>Dimensão procedimental</i>	<i>Atende PARCIALMENTE ou NÃO ATENDE a dimensão</i>
P1	X	-	-	“Acredito que o item atitudinal poderia ter uma maior reflexão na avaliação, pois só são questionados o interesse e a autonomia do aluno com relação a esta dimensão.”
P2	-	-	X	“Procedimental. Estamos avaliando ou não a parte motora dos alunos? Isso não fica claro. É subjetivo, o professor pode ou não avaliar os movimentos? Se esse é nosso objeto de estudo, por que precisamos deixar de lado?”

P4	X	-	-	“No item atitudinal, a planilha não tem nem um campo referente a ele no meu ver.”
P5	X	-	-	“Apesar da planilha conter o item de Demonstrar interesse pelas atividades propostas, está longe de ser visualizado o respeito e cooperação, aceitação e inclusão, ética esportiva, entre outros.”
P6	X	X	X	“Não há nenhuma parte que direcione a avaliação para aspectos atitudinais. No procedimental, precisamos de mais elementos e no conceitual, estabelecer o que se espera que o aluno aprenda naquele trimestre e a partir disso identificar "onde ele se encontra" para atribuir uma nota.”

P7	X	-	-	“Sei que não podemos avaliar o comportamento do aluno, no entanto, em muitos a esfera atitudinal fica prejudicada com relação à interação positiva com os colegas e professor.”
P8	X	-	-	“Considero a planilha uma ferramenta de avaliação que simplifica o trabalho do professor, frente tantas turmas e alunos, contudo, ao considerar academicamente o conceito atitudinal, acredito que essa é uma vertente que a planilha não possui "profundidade" para avaliar, seria preciso um outro tipo de ferramenta.”

Fonte: o autor (2024)

No Quadro 24, dois professores relacionam tanto os critérios oferecidos nas planilhas, quanto às dimensões subentendidas, com o caráter intrínseco da prática pedagógica (já discutido anteriormente):

Quadro 24 - considerações - *dimensões de conteúdos/subjetividade*

RELAÇÃO DOS CRITÉRIOS DAS PLANILHAS AVALIATIVAS versus DIMENSÕES DE CONTEÚDOS				
Professor	<i>Dimensão atitudinal</i>	<i>Dimensão conceitual</i>	<i>Dimensão procedimental</i>	<i>Atende PARCIALMENTE ou NÃO ATENDE a dimensão</i>
P3	X	-	-	“Atitudinal, é subjetivo também” (grifo nosso).
P9	X	X	X	“Acredito que esses critérios ficam sob a perspectiva de cada professor. Na planilha eles aparecem de uma forma subjetiva e conforme interpretação de cada um” (grifo nosso).

Fonte: o autor (2024)

Sobre a avaliação relacionada às dimensões de conteúdos em Educação Física, explicam Darido e Souza Júnior (2010), suas particularidades:

Avaliar na dimensão conceitual

Para avaliar na *dimensão conceitual*, é comum nos demais componentes curriculares a utilização de provas escritas para a elaboração de um conceito, porém, para a Educação Física, defende-se que a melhor maneira de avaliar a aprendizagem dos conceitos “[...] é observar o uso de cada um deles em diversas situações e como os alunos os utilizam em suas explicações espontâneas (Zabala, 1998 *apud* Darido; Souza Júnior, 2010, p. 24).

Assim, o que estamos propondo na dimensão conceitual é evitar utilizar apenas provas escritas em que se deve responder exatamente conforme o que foi apresentado pelo professor, mas sim observar o aluno durante todas as aulas e, se for o caso, [...] solicitando sua interpretação dos conceitos apresentados (Darido, 2012, p. 136).

Avaliar na dimensão atitudinal

Concorda-se com a visão Darido e Souza Júnior (2010), para a Educação Física, no momento em que afirmam que “[...] a **observação da participação** tem um papel importante na avaliação” (p. 25, grifo nosso).

Para os autores, avaliar na *dimensão atitudinal* é (re)conhecer o que os alunos realmente valorizam, que só se consegue a partir do surgimento de “situações de conflito”.

Eles devem se adaptar aos novos movimentos; ao uso do espaço e do material; a determinadas regras; a expressar sentimentos, inibições e dificuldades; enfim, variáveis que compõem **um ambiente de ensino e de aprendizagem bastante complexo**. Não raro, eclodem conflitos nessas situações (Darido; Souza Júnior, 2010, p. 25, grifo nosso)

Para tanto, ressaltam o papel do professor no encaminhamento de de uma aprendizagem organizada e criteriosa, consciente da deliberação de valores junto às atividades propostas, fundamentais à formação do indivíduo e alicerce às construções de escolhas coletivas e individuais dos discentes envolvidos.

E, conforme afirmam Betti e Zuliani (2002), o professor de Educação Física é detentor de uma condição privilegiada neste sentido, pois podem (e devem) avaliar por “critérios informais” (valores e atitudes), pois:

[...] o interesse, capacidade geral e comportamento do aluno tornam-se muito evidentes nas situações de aula, pela natureza de seus conteúdos e estratégias. Por isso, esses critérios são comumente usados na Educação Física para a atribuição do conceito (p. 79).

Todavia, alertam que critérios informais podem tornar a avaliação “menos transparente”, tanto ao aluno, quanto à comunidade escolar e ao próprio professor, caso não haja uma reflexão crítica (ou um juízo de valores mais analítico, relacionado à subjetividade do docente acerca dos critérios). “Ser capaz dessa reflexão é talvez

mais importante do que dominar instrumentos técnicos de medida sofisticados [...]” (p. 79).

Avaliar na dimensão procedimental

Zabala (1998) *apud* Darido (2012), explica que a dimensão procedimental implica o saber fazer, porém, o reconhecimento deste domínio no aluno só pode ser verificado em momentos de aplicação da atividade. Portanto, o que define uma aprendizagem nesta dimensão “[...] não é o conhecimento que se tem de um conteúdo, mas o domínio ao transferi-lo para a prática” (p. 137). Neste sentido, a verificação do domínio pode ocorrer na realização de atividades de qualquer natureza, não necessariamente física e/ou esportiva.

Darido (2012), exemplifica o texto com a “coleta de notícias e o respectivo posicionamento do aluno sobre elas” (o que não impediria o professor em agregar uma atividade motora ao contexto). Em suma, defende-se ser possível superar o “saber fazer ordinário”, agregando-o a outros aspectos procedimentais.

Conclui-se a discussão com a reflexão de Darido (2005):

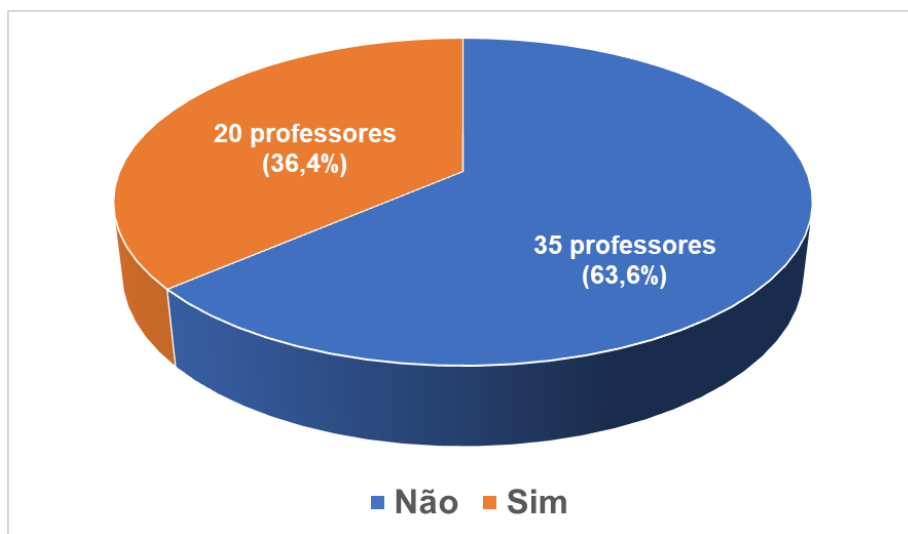
É importante frisar que na prática docente não há como dividir os conteúdos na dimensão conceitual, atitudinal e procedimental, embora possa haver ênfases em determinadas dimensões. [...] **A Educação Física, contudo, ao longo de sua história, priorizou os conteúdos numa dimensão quase que exclusivamente procedimental, o saber fazer e não o saber sobre a cultura corporal ou como se deve ser.** Embora esta última categoria aparecesse na forma do currículo oculto²⁹ (p. 66-7, grifo nosso).

A questão seguinte indaga:

Questão 12 - Você acrescentaria ou modificaria algum item dos critérios propostos pelas planilhas avaliativas?

²⁹ “O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes” (Silva, 2003, p.78).

Figura 17 - Acréscimo/modificação de itens



Fonte - o autor (2024)

Os dados da Figura 17 complementam a verificação anterior de que, embora haja apontamentos a alguns critérios disponibilizados pelas planilhas avaliativas, a maioria (63,6%) não modificaria ou acrescentaria itens ao instrumento.

No entanto, o complemento à pergunta acrescenta uma argumentação àqueles que são favoráveis (responderam *sim*) ao *acréscimo* ou *modificação* dos itens propostos na planilha (36,4% dos docentes). Os dados mais relevantes coletados podem ser verificados a seguir (Quadro 25):

Quadro 25 - Alterações aos critérios das planilhas avaliativas

Acrescentariam habilidade/desenvolvimento motor às planilhas:
Professores 3, 6, 5 e 8
Incluiriam o item assiduidade ao critério participação :
Professores 4 e 5
Incluiriam o critério autoavaliação :
Professores 6 e 17
Acrescentariam comportamento como critério avaliativo:
Professores 6 e 13
Acrescentariam itens como cooperação, aceitação e inclusão ao critério participação :
Professores 14 e 15
Conferir maior objetividade aos critérios (mencionam ser subjetivos):
Professores 10 e 19
Desvincular os critérios à quantificação de notas :
Professor 2

Fonte: o autor (2024)

Habilidade/desenvolvimento motor como critérios avaliativos

A sugestão pela inclusão do *desenvolvimento* ou simplesmente *habilidades motoras*, reforça a tendência de alguns professores em concentrar sua análise às questões procedimentais, especialmente ligadas ao “saber fazer” e não ao “saber sobre o fazer”, defendido por Bracht (2010).

Darido (2012) enxerga um futuro promissor: felizmente, ao contrário do que ocorreu há décadas, recentemente muitos professores de Educação Física procuram diversificar critérios relacionados à participação, interesse do aluno e sua frequência, do que apenas verificar desempenho por meio de testes físicos e habilidades motoras.

Portanto, o pesquisador acredita que tais critérios podem ser acoplados à participação do aluno, dependendo da atividade e característica do do docente, sem necessidade de especificidade nas planilhas avaliativas.

Incluir o item *assiduidade* ao critério *participação*

Apura-se diante dos dados que os critérios de *assiduidade* e *participação*, embora se completem (conforme considerações anteriores deste estudo), permanecem situados como sinônimos para uma parcela dos docentes que sugerem uma unificação de ambos os critérios.

Inclusão do critério *autoavaliação*

A *autoavaliação* é destacada por 2 docentes, provavelmente citada como uma forma de promover a autonomia e a reflexão dos alunos sobre seu desempenho. Darido (2012) esclarece que a autoavaliação permite o protagonismo do aluno, uma vez que o faz tomar uma posição diferente da habitual “[...] fazendo dele não um mero executor de ordens, mas alguém que tem clareza das metas do projeto, das críticas ao seu trabalho, do domínio do seu caminhar” (p. 133). Contudo, não há nenhum item integrante das planilhas avaliativas que impeçam o docente de utilizar a autoavaliação como instrumento. Pelo contrário, o critério *registro*, por exemplo, admitiria perfeitamente tal instrumento como sua composição.

Acréscimo de *comportamento* como critério avaliativo

Dois professores sinalizaram o *comportamento* como critério de avaliação à Educação Física. Segundo o Dicionário Online da Língua Portuguesa - DICIO, o termo comportamento significa “o conjunto das atitudes específicas de alguém diante de uma situação, tendo em conta seu ambiente, sociedade, sentimentos etc.”, atitudes estas que parecem ser detectáveis pelos subcritérios de *participação* das planilhas avaliativas: *compreende as orientações, realiza e/ou participa das atividades, demonstra autonomia e demonstra interesse pelas atividades propostas*. Sobre este aspecto, Resende (1995) apud Darido (2012) admite a observação do professor como o instrumento que permite a avaliação do comportamento em sua totalidade.

Ainda, o pesquisador enxerga o termo *comportamento* um tanto quanto “pejorativo” como um critério oficialmente descrito para um processo avaliativo de ensino e de aprendizagem, independentemente do componente curricular analisado.

Inserção de itens ao critério *participação*

Sobre a adição de itens ao critério *participação* das planilhas, proposto por 2 professores, como *cooperação*, *aceitação* e *inclusão*, acredita-se, conforme as considerações supracitadas, que uma leitura de tais temas pode ser efetuada mediante os subcritérios já disponíveis no instrumento.

Objetivação dos critérios disponíveis

Apesar de alguns docentes mencionarem a necessidade de critérios mais objetivos (ou menos subjetivos), infelizmente, há poucas propostas concretas sobre como esses itens poderiam ser avaliados de forma prática.

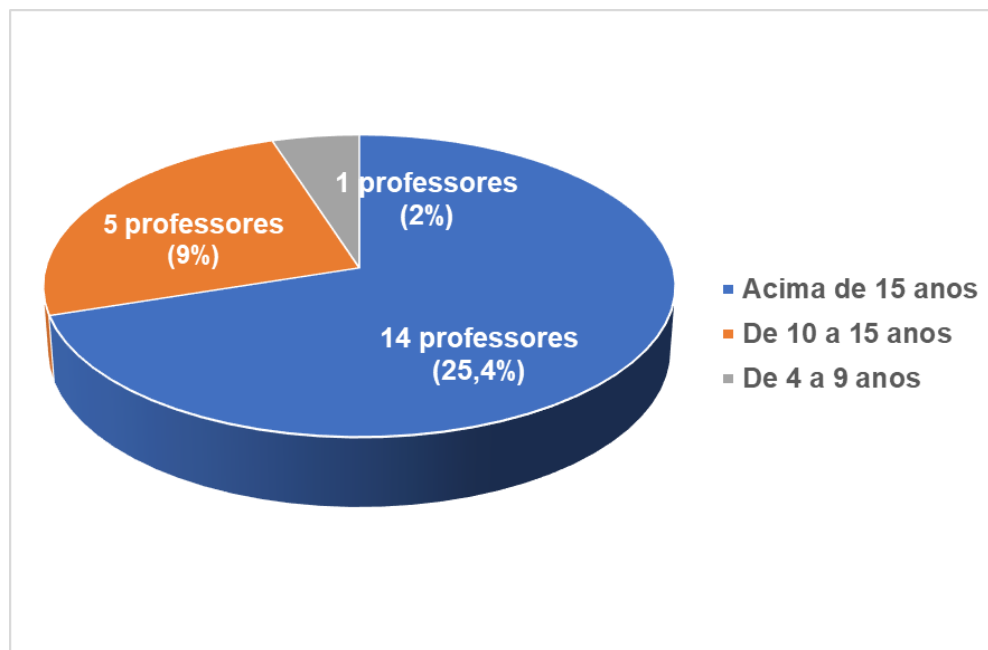
Apesar da crítica à *subjetividade*: “Coisas mais concretas dentro do contexto de cada um. **Fugir das subjetividades**” (Professor 10, grifo nosso), algumas sugestões continuam “abstratas” (talvez “subjetivas!?”), como a citação do Professor 19 - “**O critério autonomia do aluno para mim é muito vago**. É difícil sua avaliação” (grifo nosso), um item que claramente diz respeito à tomada de decisões do aluno por vontades próprias. Perceptível em uma atividade de qualquer natureza, em circunstâncias diversificadas.

Critérios como “interação social” (Professor 16), “relações sociais” (Professor 20), “comprometimento” (Professor 5) e “demonstra interesse” (Professor 18) parecem refletir aspectos detectáveis no critério participação disponível das planilhas, em especial nos subcritérios *realiza e/ou participa das atividades e/ou demonstra interesse pelas atividades propostas*.

Diante do fato, aos aspectos relativos à dimensão atitudinal, parece que alguns professores anseiam por proposições e não direcionamentos. O Professor 1 menciona o acréscimo de itens atitudinais às planilhas avaliativas, mas não os especifica: “**Acrescentaria um ou dois itens que avaliassem a dimensão atitudinal do aluno durante a aula**” (grifo nosso).

Na Figura 18, observam-se dados relevantes:

Figura 18 - Alterações dos critérios *versus* tempo de graduação



Fonte - o autor (2024)

O gráfico indica que o maior índice de alterações nos critérios das planilhas avaliativas foi sugerido pelos que possuem mais de 15 anos de graduação (14 professores, ou 25,4%). Este percentual vai para menos da metade que representa os docentes entre 10 e 15 anos de formação (9% ou 5 professores). Os que possuem 4 a 9 anos de graduação são representados por 1 professor (1,8%) e o docente que possui até 3 anos de graduação não sugeriu alterações.

Os elementos legitimam as considerações de Darido (2012), que reconhece que muitos professores

[...] em sua formação, não obtiveram conhecimentos consistentes a respeito de como encaminhar a avaliação na prática pedagógica, ou seja, não tiveram informações apropriadas sobre como encaminhar a avaliação de forma não tradicional/esportivista (p. 129).

A quantificação dos critérios

O Professor 2 faz um apontamento sobre a quantificação dos dados obtidos nas planilhas avaliativas por meio das notas: **“Não quantificaria através de nota uma vez que, nos anos iniciais, a Educação Física não é disciplina de retenção”** (grifo

nosso). Deve-se ressaltar, no entanto, que o Regimento Comum para as Escolas Municipais do Município preconiza o seguinte:

Artigo 52 - No Ensino Fundamental Regular, no curso de Educação de Jovens e Adultos e na Educação Especial, **os resultados das avaliações serão traduzidos em notas**, na escala de 0(zero) a 10(dez), sempre em números inteiros ou meios, que identificarão o rendimento dos alunos (Município, 2004, grifo nosso).

Portanto, não se discute aqui a validade do regimento ou a concordância com os parâmetros adotados pelo município relacionados à progressão dos alunos, mas, sim, a necessidade da geração de uma *nota/conceito* para a Educação Física, uma vez que segue, conforme os demais componentes curriculares, as normativas municipais vigentes. Ou seja, para o município, a *nota* é o que traduz o resultado do processo avaliativo. No mais, o docente se equivoca quando aponta que a Educação Física não é uma “disciplina de retenção”. De acordo com os parâmetros do município, nenhum componente curricular favorece a retenção de forma isolada.

Como conclusão a este tópico, acredita-se que o conjunto de sugestões reflita uma preocupação genuína dos docentes em construir um sistema de avaliação mais justo, abrangente e significativo.

Contudo, sustenta-se o entendimento de Darido e Souza Júnior (2010) de que é notória que a **problemática do processo avaliativo não está na escolha do instrumento utilizado** (neste caso, as planilhas avaliativas), mas “[...] **na concepção que sustenta a utilização destes**” (p. 23, grifo nosso).

O problema não reside no modo de coletar as informações e sim no sentido da avaliação, que deve exercer-se como um contínuo diagnóstico das situações de ensino e de aprendizagem, útil para todos os envolvidos no processo pedagógico (p. 23).

A questão subsequente indaga especificamente sobre o critério de *participação* contido na planilha. O pesquisador acredita ser este critério o cerne do instrumento avaliativo implementado pelo município, o que pode diferenciá-lo dos demais. Ainda que tal critério já tenha sido amplamente discutido neste estudo, os subcritérios contidos no instrumento ainda não haviam sido explorados de maneira isolada. O texto apresenta a seguinte premissa:

No critério participação das planilhas avaliativas estão elencados quatro itens:

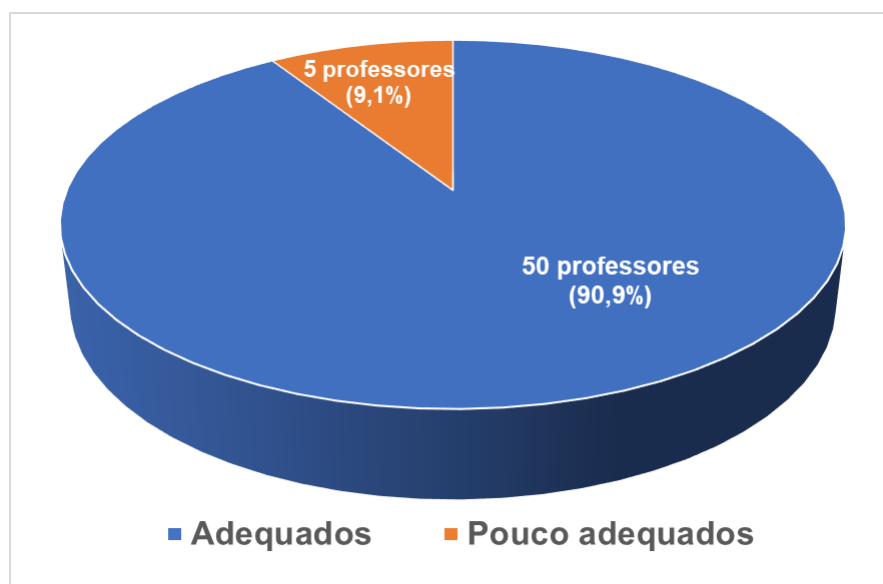
- 1. Compreende as orientações**
- 2. Realiza/participa das atividades**
- 3. Demonstra autonomia**
- 4. Demonstra interesse pelas atividades propostas**

A proposição serviu de base à indagação posterior:

Questão 13 - Quanto aos conceitos referentes ao critério participação (S = sim; P = em processo e N = não) das planilhas avaliativas você os considera:

A Figura 19 ilustra a questão supracitada:

Figura 19 - Aceitação dos subcritérios - participação



Fonte - o autor (2025)

Diante dos dados, é clara a aceitação dos docentes (90,9%) a respeito da definição dos conceitos ao critério atendido. Não houve relevância quanto ao tempo de graduação dos professores, uma vez que apenas 2 (de 4 a 9 anos de graduação)

e 3 (acima de 15 anos de graduação) assinalaram a opção *pouco adequados*. Não houve sugestão sobre a *inadequação* dos conceitos. Não houve relevância significativa quanto ao cruzamento de dados com o segmento atendido pelos docentes.

Foi solicitado, na mesma questão, que os docentes justificassem sua resposta, caso assinalassem *pouco adequados* ou *inadequados* ao questionamento. Das 5 respostas adquiridas, seguem-se os dados mais relevantes no Quadro 26:

Quadro 26 - Justificativas à Questão 13

Sobre o conceito “ em processo ”:
<p>“Parte do em processo abre margens para várias interpretações, penso que todos estamos em processo” (Professor 2, grifo nosso);</p> <p>“Demonstrar autonomia, isso é tão difícil de se avaliar. Baseado em quê? O correto seria sempre em processo, ao menos para a maior parte de alunos” (Professor 3, grifo nosso);</p> <p>“Acho muito simplista a planilha, todos estão sempre em processo, respeitando a individualidade de cada um, seu contexto social etc” (Professor 5, grifo nosso).</p>
Sobre os conceitos “ sim ”, “ não ” e “ em processo ”:
<p>“Demonstrar interesse. Poxa, se eu faço um projeto de dança poderia ser uma chuva de N. Porém, apesar de não se interessarem, eles realizam por conta da persuasão do professor, conversas. Aí se coloco a realidade, um N, a nota vai cair. Coloco P. É aquilo, fico jogando pra dar um número no final. Meu aluno do Fundamental 2 é muito faltoso. Vem esporádico, mas é um ótimo aluno. No conselho não vai ficar com nota vermelha que a planilha sugere...tenho que manipular as outras colunas” (Professor 4, grifo nosso).</p>

Fonte – o autor (2024)

Sobre os apontamentos relativos ao conceito em processo, percebe-se que há uma ambiguidade no entendimento. A avaliação por si só se trata de um processo inserido em outro (o de ensino e de aprendizagem). Assumir que o aluno está sempre em processo é válido, mas, por outro lado, caracteriza uma dificuldade do docente em avaliá-lo, assim como sinalizam Greenville e Fernandes (2007), referente a parâmetros (pre)determinados, selecionados e confrontados, a fim de qualificar e/ou

quantificar em determinado ponto do processo (a quantidade e/ou qualidade que o professor pretende definir). O pesquisador crê, portanto, que uma dificuldade em interpretar e colocar em prática tal conceito pode estar relacionado à dificuldade do docente em planejar suas ações e estratégias didáticas.

Estas qualidades e quantidades referenciais, como o próprio nome nos sugere, são utilizadas para que possamos entender em quão grau está aquela qualidade/quantidade que se pretende qualificar/quantificar. [...] a partir desse confronto, podem ser conceituados como normais, quando encontram-se próximos aos valores de referência, ou como anormais, quando distantes desses valores (Greenville; Fernandes, p. 121).

Observa-se ainda, segundo relato do Professor 4, que existe uma dificuldade em mensurar os dados em acordo com os conceitos das planilhas. Retorna-se à questão do contraturno e sua relação com a assiduidade dos alunos (que caracteriza uma dificuldade para o componente curricular no município). Contudo é curiosa a observação do docente, que sugere a “manipulação” de dados das planilhas (que se considera um direito do professor), quando cita que “*Meu aluno do Fundamental 2 é muito faltoso. Vem esporádico, mas é um ótimo aluno*”; que faz alusão a uma frase habitual no contexto educacional: “*Ele é um ótimo professor, quando vem dar aula!*”... Então, ele é um ótimo professor!? Talvez falte um pouco de comprometimento, habilidade também observável nas aulas de Educação Física. Quanto à assiduidade relacionada à participação, completam Greenville e Fernandes (2007): “A participação é obrigação dos alunos, enquanto entendimento da educação física como componente curricular obrigatório, inclusive, em Lei” (p. 128).

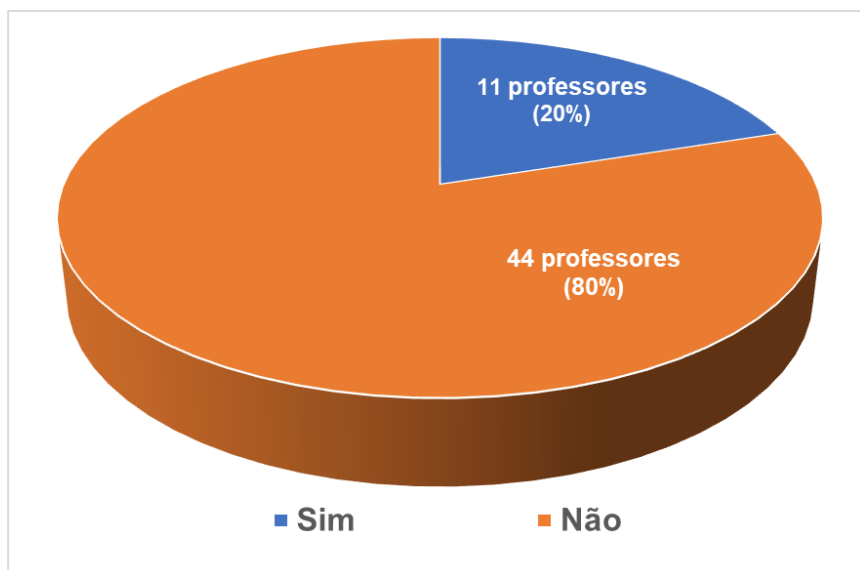
Ainda que não haja uma correlação direta à pergunta, o Professor 1 cita que a avaliação “deveria ser qualitativa e não quantitativa”. Luckesi (2012) situa a questão afirmando que, independentemente da característica quantitativa estar presente, o ato de avaliar é sempre qualitativo, [...] à medida que configura o modo de o sujeito atribuir qualidade à realidade investigada [...] (p. 5).

A próxima questão verifica a necessidade de acréscimo e/ou modificação dos *subcritérios* pertencentes ao critério *participação* das planilhas avaliativas:

Questão 14 - Você acrescentaria ou modificaria algum item dos critérios de participação propostos nas planilhas avaliativas?

Os dados são representados na Figura 20:

Figura 20 - Redefinição dos subcritérios - *participação*



Fonte - o autor (2025)

As Tabelas 22 e 23 apresentam as relações entre redefinições dos subcritérios de participação e o tempo de graduação e segmento atendido pelo docente:

Tabela 22 - alteração subcritérios de participação (tempo de graduação)

Tempo de graduação	Sim	Não	Total
Acima de 15 anos	6 (19%)	25 (81%)	31 (100%)
De 10 a 15 anos	4 (31%)	9 (69%)	13 (100%)
De 4 a 9 anos	1 (10%)	9 (90%)	10 (100%)
Até 3 anos	0 (0%)	1 (100%)	1 (100%)
Total de professores	11 (20%)	44 (80%)	55 (100%)

Fonte - o autor (2025)

Segundo os números, ainda que apareçam em menor proporção em relação professores que possuem mais de 15 anos de graduação, os docentes que possuem entre 10 e 15 anos de formação são os que solicitam o maior número de alterações referentes aos critérios de *participação*.

Tabela 23 - alteração subcritérios de participação (segmento atendido)

Segmento atendido	Sim	Não	Total
Anos iniciais (1º ao 5º)	4 (16%)	21 (84%)	25 (100%)
Anos finais (6º ao 9º)	3 (27%)	8 (73%)	11 (100%)
Ambos os segmentos	4 (21%)	15 (79%)	19 (100%)
Total de professores	11 (20%)	44 (80%)	55 (100%)

Fonte - o autor (2025)

Os professores que mais sugeriram alterações atendem aos anos finais do Ensino Fundamental. A Figura 21 aponta as alterações/modificações sugeridas:

Figura 21 - Incorporações ao critério *participação*



Fonte: o autor (2025)

Primeiramente, há de ser dito, que, na época de elaboração das planilhas avaliativas, um dos critérios que mais provocou ponderações foi o de *participação*, devido à magnitude de interpretações acerca do tema. A primeira versão da planilha possuía cerca de 20 subcritérios relacionados (inclusive específicos sobre habilidades motoras), o que seria “assustador” ao professor à primeira vista e inviável em termos práticos. Neste sentido, os subcritérios sofreram redução, de modo que atendessem às dimensões de conteúdos (conceituais, procedimentais e atitudinais) e de forma que não “engessasse” a prática avaliativa do docente. No entanto, ainda se percebe que tal “subjetividade” (proposital) depositada nos critérios, aparece, para alguns professores, como um empecilho às interpretações dos critérios e à consequente prática avaliativa.

Dito isso, de acordo com os principais itens elencados, a *habilidade motora* retorna ao discurso de 2 professores. Crê-se que, para que haja uma inserção deste âmbito em tal critério, deva-se disponibilizar descritores claros como coordenação, precisão, e execução de movimentos específicos, uma vez que parece ser este o critério que mais se distancia das questões de subjetividade, o que tornaria novamente o critério extenso demais.

Em relação ao *comportamento*, situado por 1 docente, também apresenta o caráter subjetivo (o juízo de valores) do professor, a não ser que o docente avalie somente em relação às normas estabelecidas pela instituição, um tanto equivocado a uma perspectiva qualitativa em avaliação (e educação).

Associar *assiduidade* à participação, como sinaliza o Professor 3, pode ser uma estratégia válida, porém, como discutido anteriormente neste trabalho, são aspectos distintos. Um aluno pode ser assíduo e pouco participativo, ou vice-versa.

Questões envolvendo *interação social, cooperação, respeito, interesse e entusiasmo* e *comunicação*, presume-se que estão contemplados (ou subentendidos) em pelo menos 3 itens dos subcritérios de participação: *compreende as orientações, realiza/participa das atividades e demonstra interesse pelas atividades propostas*. Depende-se, no entanto, da característica da atividade disponibilizada ao aluno.

Sobre este argumento, Luckesi (2012) sustenta que:

[...] a diferença entre as qualidades atribuídas a mesma realidade por dois sujeitos diferentes significa que seus juízos sobre qualidade estão baseados em critérios diferentes de qualificação, ou poderá ocorrer que os dois sujeitos estejam observando características diversas do mesmo objeto de avaliação (p. 11).

Neste sentido, não se trata de uma pura caracterização da realidade, nem de subjetividade somente, mas de uma junção entre objetividade e subjetividade.

O Professor 5 pontua a subjetividade do subcritério *demonstra autonomia* e justifica na quantidade de alunos por sala (média de 35), uma “barreira” a este item: “[...] *caberia ao professor uma sistematização das suas aulas e do seu planejamento em que o trimestre inteiro estivesse à disposição para a realização dessa avaliação. O que na prática, sabemos que não acontece*”.

O Professor 6 sinaliza que acrescentaria com “*itens menos subjetivos*”, mas não especifica quais.

Como conclusão às especificações dos docentes, observam-se as considerações de Frondizi (1958) *apud* Luckesi (2012):

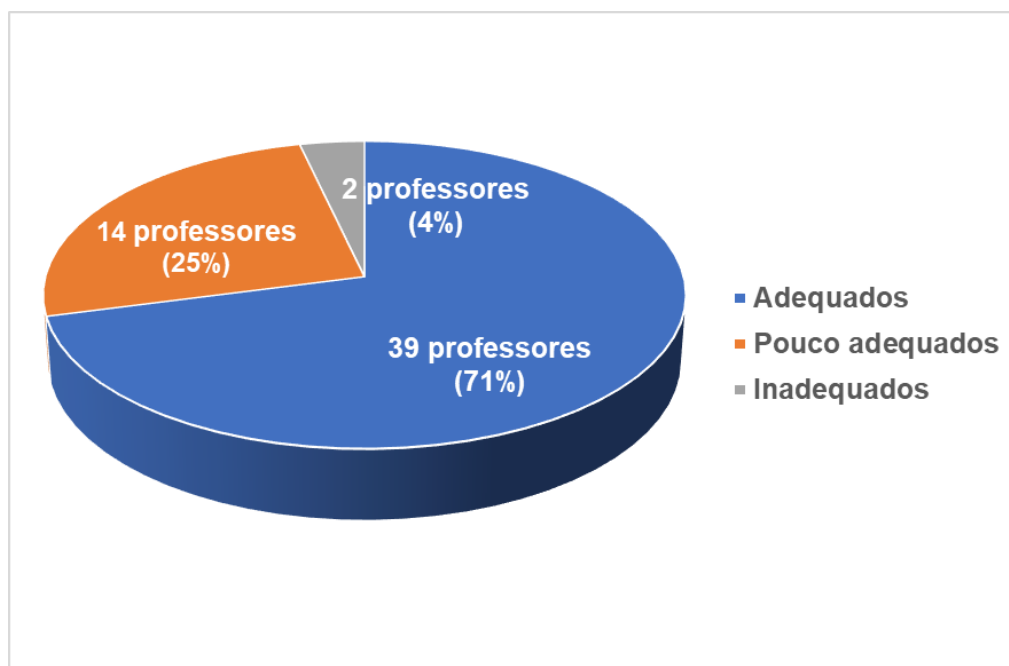
[...] os juízos de valor, para não serem absolutamente subjetivos, necessitam da base das circunstâncias nas quais o “objeto” avaliado se dá, isto é, necessitam de um fundamento “material”³⁰ do próprio objeto avaliado (necessitam de contornos observáveis, pois não se pode avaliar alguma coisa que não tenha contornos), assim como **necessitam da circunstância na qual ele é observado e avaliado** por um determinado sujeito (p. 10, grifo nosso).

A última questão desta etapa da análise, trouxe a seguinte proposta:

Questão 15 - Quanto aos "pesos" dos critérios predefinidos pelas planilhas: REGISTRO (50%) e PARTICIPAÇÃO (50%) - para os anos iniciais e REGISTRO (33,34%), PARTICIPAÇÃO (33,33%) e ASSIDUIDADE (33,33%) - para os anos finais, você os considera:

Os dados são apresentados na Figura 22:

³⁰ “Material aqui não é entendido exclusivamente como “coisa” [...] são a “vida vivente”, composta de condutas, comportamentos, atitudes; ainda que sem materialidade [...], são observáveis, na medida em que têm uma expressão que pode ser descrita e configurada” (Luckesi, 2012, p. 10).

Figura 22 - Percepção sobre os “pesos” dos critérios avaliativos

Fonte - o autor (2025)

Este quesito se relaciona a uma análise mais quantitativa de dados. A maioria dos professores (39 – 71%), consideram os valores atribuídos aos critérios de *participação*, *registro* e *assiduidade* coerentes (ou adequados). A Tabela 24, contabiliza as considerações dos docentes por segmento atendido:

Tabela 24 - Percepção docente por segmento atendido (“pesos”)

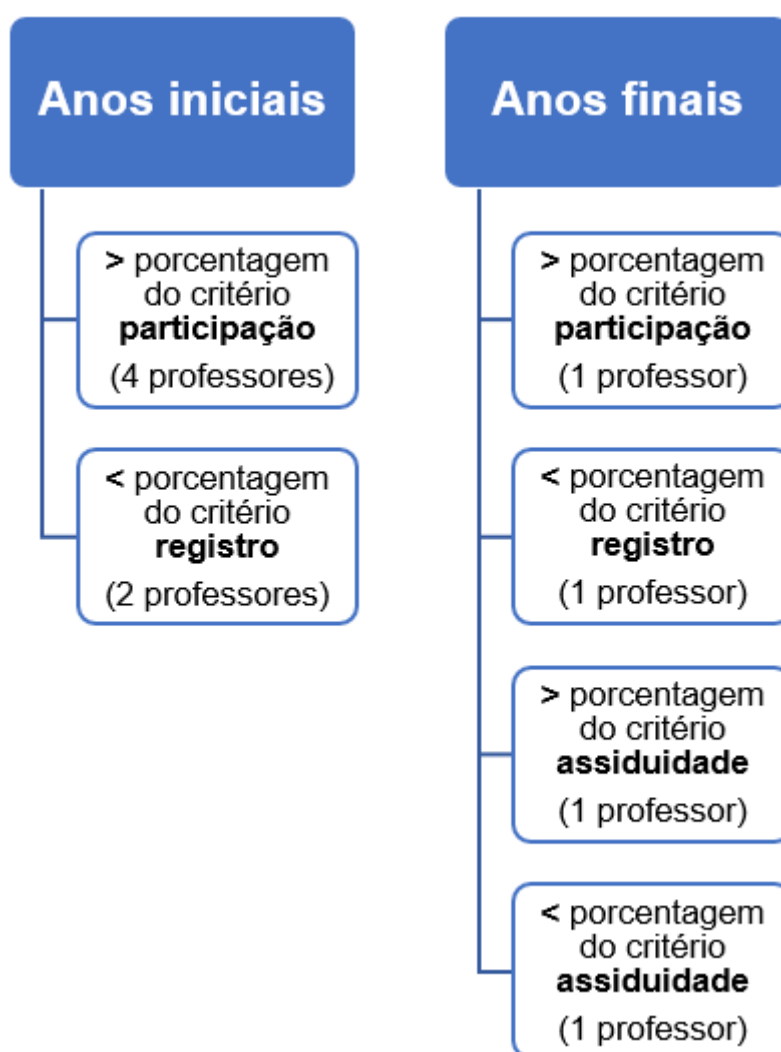
Segmento atendido	Adequado	Pouco Adequado	Inadequado	Total
	Anos iniciais (1º ao 5º)	15 (60%)	9 (36%)	
Anos finais (6º ao 9º)	10 (91%)	1 (9%)	0 (0%)	11 (100%)
Ambos os segmentos	14 (73,7%)	4 (21%)	1 (5,3%)	19 (100%)
Total de professores	39 (71%)	14 (25%)	2 (4%)	55 (100%)

Fonte - o autor (2025)

Mais uma vez, de acordo com os dados estatísticos, os docentes que atendem os anos iniciais do Ensino Fundamental parecem ser mais críticos a respeito das porcentagens relativas aos critérios das planilhas avaliativas, somando 40% do total de professores que consideram os “pesos” como *pouco adequados* e/ou *inadequados*.

Para os 16 professores (ou 29%), foi solicitado as justificativas a respeito dos apontamentos como *pouco adequados* e/ou *inadequados*. A Figura 23 traça um panorama das respostas mais significativas, relativas a cada segmento atendido:

Figura 23 - Sugestões referentes aos critérios avaliativos



Fonte - o autor (2025)

O critério de *participação* ratifica sua importância como a essência das planilhas avaliativas implementadas pelo município. Há quase um consenso sobre a importância de dar maior “peso” à participação nos anos iniciais. Isso reflete uma visão

pedagógica que ainda prioriza o “saber fazer” e não o “saber sobre o fazer”, reforçado pela redução do valor do critério de *registro* para o mesmo segmento.

É sempre importante esclarecer, que o critério de *registro* não está vinculado diretamente à *dimensão conceitual*, permitindo ao docente, por exemplo, “registrar” sua percepção de um jogo, seja ele de qualquer natureza. Sobre este ponto, explicam Darido e Souza Júnior (2010) que a avaliação pode se dar “[...] de forma específica, em provas, pesquisas, relatórios, apresentações etc. Para que os alunos com dificuldades em algumas formas de expressão não sejam prejudicados pelo tipo de avaliação” (p. 23), portanto, é imprescindível que as formas de sondagem do conhecimento sejam as mais diversificadas possíveis.

Se o que desejamos da aprendizagem de conceitos é que os alunos sejam capazes de utilizá-los em qualquer momento, temos que propor - não questões que consistam em uma explicação do que entendemos sobre conceitos, mas sim uma resolução de conflitos ou problemas (Darido, 2012, p. 135).

E por que não utilizar uma situação prática que também contemple este viés?

Para os anos finais do Ensino Fundamental, a preocupação maior recai sobre a questão da *assiduidade* (ligadas ao contraturno), e que parece manter seu vínculo direto ao critério de *participação*. Devido ao *contraturno*, 1 professor sinaliza acréscimo e outro redução da porcentagem relativa aos “pesos” a este critério, havendo divergência de opiniões no Quadro 27:

Quadro 27 - Percepções sobre a Questão 15

Professor 9:
“Acredito que a assiduidade poderia ter um peso maior, pois o aluno faltoso realiza as compensações de ausência , realiza os registros e é participante quando está presente na aula e acaba, por fim, sendo aprovado, mesmo sendo um aluno ausente na Educação Física” (grifo nosso).
Professor 13:
“[...] nos anos finais, diminuiria o peso da assiduidade , já que a presença na aula é obrigatória, mesmo que no contraturno ” (grifo nosso).

Fonte - o autor (2024)

O Professor 14 defende que a *assiduidade* deveria ser um critério relevante, especialmente nos anos iniciais, o que não faria sentido, uma vez que as aulas de Educação Física, para os anos iniciais do Ensino Fundamental, ocorrem no período regular das aulas. Daí, o aluno não seria considerado “faltoso”, mas “evadido” do ambiente escolar.

O Professor 1 sugere que todos os critérios possuam o mesmo percentual, uma vez que “um critério subjuga o outro”. Curioso, uma vez que os critérios possuem o mesmo “peso”, para ambos os segmentos.

Encerra-se este tópico com indícios de que uma parte dos docentes que responderam à pesquisa ainda encontram dificuldades em colocar em prática certos conceitos e encarar a avaliação como um processo de ordem qualitativa, cujos elementos, observáveis ou não, vinculam-se em prol de uma prática educativa intencional, de modo a proporcionar, conforme sugere Saul (2001), as informações necessárias para a elaboração e reelaboração da ação didática numa perspectiva formativa. Para que isso aconteça,

A busca de significados e processos supõe a substituição das generalizações estatísticas pelas análises e interpretações do particular e mesmo dos acontecimentos que não se repetem. [...] requer, pois, uma metodologia sensível às diferenças, aos acontecimentos imprevistos, à mudança e ao progresso, às manifestações observáveis e aos significados latentes (p. 46-7).

O tópico a seguir, refere-se à última etapa da análise descritiva do estudo e indica as perspectivas docentes sobre a sistematização do processo avaliativo pelo município e as respectivas ideias sobre as características do instrumento.

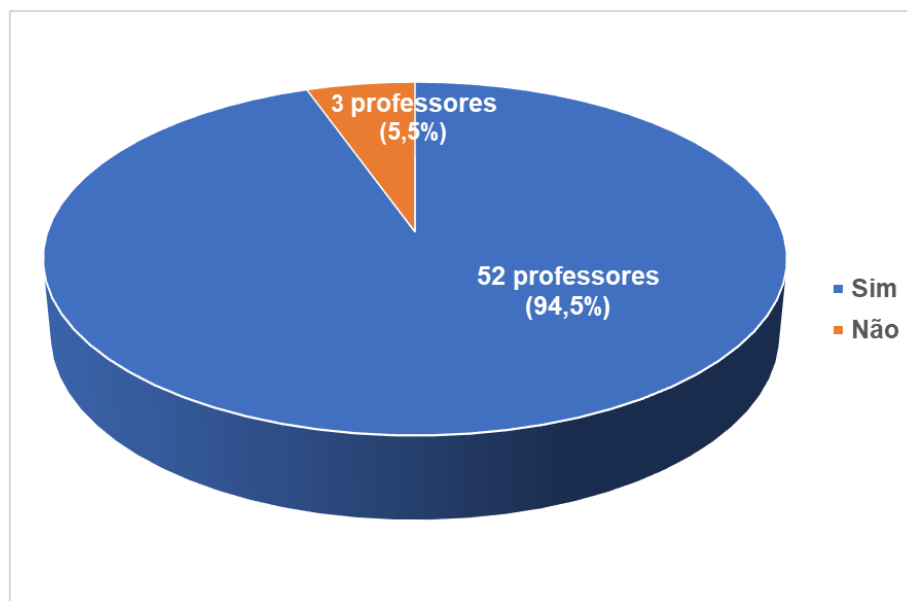
9.2.3 Caracterização das planilhas avaliativas e perspectiva docente sobre a sistematização da avaliação em Educação Física no Ensino Fundamental implementada pelo município

Neste tópico, verifica-se as concepções dos professores a respeito do manuseio das planilhas avaliativas no momento de sua utilização, bem como suas interpretações acerca do caráter assumido pelo instrumento ao ato de avaliar em Educação Física no Ensino Fundamental. A primeira indagação foi a seguinte:

Questão 16 - Você considera as planilhas avaliativas um instrumento de fácil compreensão e manuseio para quem as utiliza?

A Figura 24 apresenta as respostas recebidas:

Figura 24 - Facilidade de compreensão/manuseio do instrumento



Fonte - o autor (2025)

Apenas 3 professores responderam *não* ao questionamento, dos quais uma justificativa foi solicitada. Seguem-se as justificativas no Quadro 28:

Quadro 28 - Justificativas à Questão 16

Professor 1:
“[...] não diferencia as condutas dos alunos, nivelando-os todos por baixo. Todos têm a mesma nota”.
Professor 2:
“Acho muito vago os critérios, ficando sujeito a interpretação pessoal do professor. Fico em dúvida, por exemplo, em como avaliar essa autonomia do aluno”.

Fonte - o autor (2024)

Quanto às considerações do Professor 1, não houve uma compreensão por parte do pesquisador sobre os termos “nivelando-os todos por baixo” e pelo fato dos alunos apresentarem “a mesma nota”. As planilhas são instrumentos flexíveis, que permitem ao docente retificar a nota ou conceito final baseado em justificativas coerentes. Há um espaço destinado a isso.

Já o Professor pontua a “superficialidade” dos critérios e retorna à questão da *subjetividade*, que já foi amplamente discutida neste estudo, e não parece ser um empecilho à prática e ao processo avaliativo em Educação Física. Sobre a superficialidade dos critérios, acredita-se que estes dependem da “leitura” e contextualização do docente perante os objetivos de ensino e de aprendizagem. Neste aspecto, enfatizam Borba, Ferri e Hostins (2007) *apud* Silvano, Venâncio e Sanches Neto (2020) que a “[...] **avaliação pode ser um ato técnico, intuitivo e/ou intencional**, cuja **ênfase dada pelo professor** traz consequências ao desenvolvimento do processo” (p. 159, grifo nosso).

À continuidade do raciocínio, o Professor 2 pontua uma quantidade excessiva de informações a serem digitadas nas planilhas. Neste caso específico, torna-se importante salientar que as planilhas são padronizadas pelo programa *Excel*, portanto, automatizadas, bastando ao professor digitar os conceitos. O instrumento foi idealizado de forma a minimizar as produções burocráticas e não as acentuar. Em relação às notas, não há um entendimento do pesquisador acerca do resultado final ser padronizado. Ressalta-se, novamente, que qualquer nota ou conceito das planilhas são passíveis de retificações, inclusive seu resultado (ou conceito) final. Neste aspecto, cabe ser cauteloso, conforme citação de Silvano, Venâncio e Neto (2020): “[...] o(a) professor(a) que caracteriza os(as) alunos(as) por suas notas; a gestão que valoriza os(as) “aptos(as)” em detrimento dos não “aptos(as)”, **abstém-se de sua própria participação** nos números que parecem valorizar (p. 158, grifo nosso).

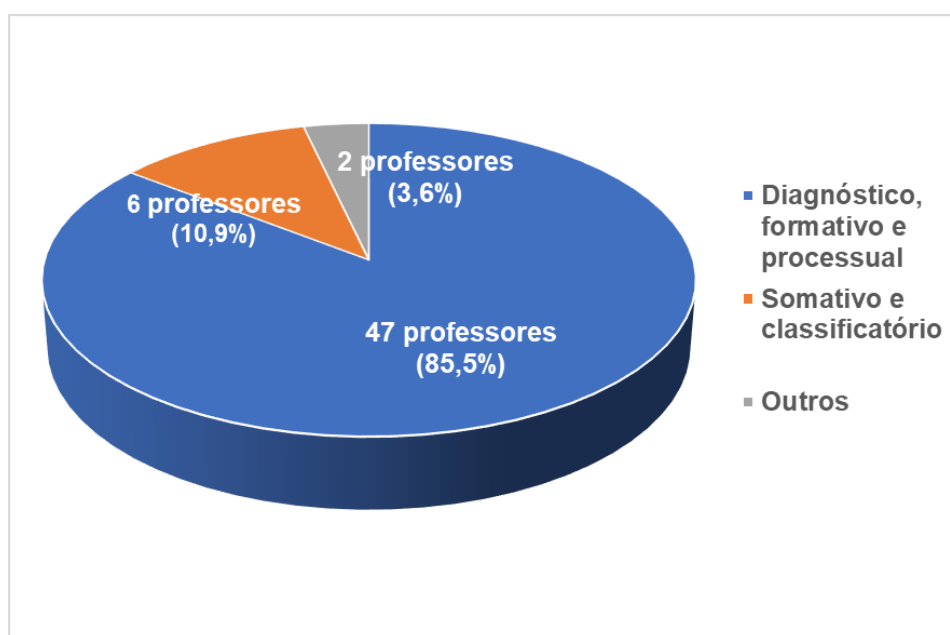
Das justificativas despontou uma sugestão: o Professor 1 propõe que as planilhas sejam estendidas à utilização nas escolas de *Complementação Educacional*, que não possuem um instrumento predefinido.

A questão seguinte investiga a caracterização do instrumento sob o ponto de vista docente:

Questão 17 - Quanto à característica das planilhas avaliativas para o Ensino Fundamental, você as considera, basicamente:

A Figura 25 apresenta as respostas:

Figura 25 - Caracterização do instrumento



Fonte - o autor (2025)

A maior parte dos docentes (47 - 85,5%) considera as planilhas um instrumento formativo, que auxilia no diagnóstico e favorece o processo avaliativo em Educação Física no Ensino Fundamental.

Parece adequado neste ponto do estudo, trazer uma concepção que ainda não foi mencionada, mas tem o propósito de sintetizar os conceitos já discutidos anteriormente em outros tópicos e que foram retomados nesta indagação aos docentes: o da *avaliação indiciária*. À primeira vista, esta modalidade remete ao conceito de “índices” e “quantificações”, , porém, o termo se distancia substancialmente desta concepção, conforme explicam De Oliveira Vieira, Neto e Dos Santos (2020), que a avaliação indiciária expressa uma perspectiva “investigativo-formativa” e possibilita as reflexões a respeito das progressões do ensino e da

aprendizagem, partindo da premissa de que o “[...] aluno expressa sobre o *que aprendeu, como aprendeu e o que faz com o que aprendeu*” (p. 201).

Avaliar, na concepção indiciária [...] O professor se coloca no lugar de **mediador**, [...] problematizar e organizar novas ações para a continuidade do desenvolvimento das aprendizagens. [...] concebe o ensino e o aprendizado como **construção dialógica**, por meio de uma postura ética e estética de educar no exercício democrático de escuta e tomada de decisões [...] alunos e professores são sujeitos que estão continuamente **se formando** [...]” (p. 205, grifo nosso).

Em suma, bem como na perspectiva de Barcelos e Santos (2021), a avaliação indiciária busca compreender os “indícios” no e pelo processo de ensino e de aprendizagem que são fundamentais à produção de uma prática avaliativa para além do “erro e do acerto”, considerando o repertório (conhecimentos empíricos) dos discentes como “pistas” ou “sinais” de aprendizagem. Portanto, não há como dissociar a avaliação indiciária de concepções como a proposta de avaliação mediadora de autoras como Jussara Hoffmann (2015) ou da subsequente qualificação do processo avaliativo, conforme descrevem Pedro Demo (2005), Ana Maria Saul (2001) e Cipriano Luckesi (2012). Neste sentido, fica claro que não há como pensar em avaliação sem associá-la a conceitos como *diagnóstica*, *formativa* e/ou *processual*, que subentendem valorizar a mediação no processo e a conseqüente qualidade do contexto.

Também foi solicitado aos docentes que justificassem suas respostas, independentemente da selecionada. Um apanhado das considerações mais significativas aparece no resumo a seguir:

Instrumento diagnóstico e de acompanhamento do processo de ensino e de aprendizagem

Conforme apresentado no Quadro 29, a maioria das afirmações destacam que a planilha tem um caráter *diagnóstico* e *processual*, que permite acompanhar o progresso dos alunos:

Quadro 29 - Justificativas à Questão 17 (parte I)

Professor 3:
“É construtivo, pois faz o acompanhamento da evolução participativa do aluno” (grifo nosso).
Professor 3:
“As planilhas ajudam a ter um olhar sobre o processo de ensino e de aprendizagem ” (grifo nosso).
Professor 9:
“Importante ter um diagnóstico individual de cada aluno pois, ele tendo dentro do processo um avanço, ele será avaliado de uma forma mais correta” (grifo nosso).
Professor 19:
“Acredito que traz um caráter diagnóstico e/ou formativo , pois aponto em que estágio do processo de aprendizagem cada aluno se encontra” (grifo nosso).
Professor 30:
“A planilha é importante para diagnosticar as dificuldades e facilidades que os alunos apresentam, e também serve para dar continuidade ao trabalho do professor ou para replanejar as aulas” (grifo nosso).
Professor 33:
“Mediante o uso da planilha pode-se acompanhar o desenvolvimento da criança durante o ano letivo ” (grifo nosso).

Fonte - o autor (2025)

As percepções indicam que as planilhas podem oferecer um horizonte sobre o estágio de aprendizagem de cada aluno, e que pode auxiliar o docente a (re)planejar estratégias pedagógicas de modo a atender às necessidades dos alunos.

Um instrumento formativo e reflexivo

De acordo com o Quadro 30, algumas considerações acentuam o uso da planilha como um instrumento formativo, destacando sua capacidade de proporcionar ao professor uma base para reflexão sobre suas práticas e estratégias:

Quadro 30 - Justificativas à Questão 17 (parte II)

Professor 14:
“Através dos resultados, podemos replanejar , se necessário, nossas ações posteriormente” (grifo nosso).
Professor 18:
“De acordo com a planilha, consigo obter dados para saber como o aluno está e, partindo dessas informações, planejar e acompanhar o desenvolvimento dos alunos” (grifo nosso).
Professor 23:
“As planilhas servem de pressuposto para análise quanto ao processo de aprendizagem do aluno , permitindo ao docente que faça uma releitura sobre seu aprendizado e possa refletir sobre estratégias inovadoras ” (grifo nosso).
Professor 27:
“As planilhas contemplam os conceitos de uma avaliação formativa ” (grifo nosso).
Professor 38:
“ Consigo perceber a evolução do aluno no decorrer do ano letivo , principalmente no aspecto da autonomia, pois é difícil no primeiro trimestre quantificar/qualificar a autonomia de cada aluno, principalmente nas turmas com muitos alunos e costumo realizar as atividades de registro com os mesmos indicadores avaliativos, a fim de perceber a evolução dos alunos e quais conteúdos devem ser abordados novamente devido a alguma dificuldade apresentada ” (grifo nosso).
Professor 51:
“A planilha situa o professor em como o aluno se encontra e, ao observar os resultados entre as avaliações passadas e atuais, é possível traçar o avanço para os alunos ” (grifo nosso).

Fonte - o autor (2025)

Sobre o aspecto citado, à avaliação formativa, voltada ao processo de ensino e de aprendizagem, esclarecem Freitas, Da Costa e De Miranda (2014) que se trata de uma avaliação contínua da aprendizagem e que atribui valores em escalas relacionadas tanto aos aspectos quantitativos quanto qualitativos:

Sendo assim, a avaliação tem como finalidade se reportar aos objetivos que foram traçados logo ao início da etapa, no planejamento do ensino. A intenção é que estas, no seu decorrer, não estejam dissociadas do que foi pretendido, interligado assim a sua finalidade inicial (p. 86).

A utilização das planilhas como um instrumento formativo, faz referência a uma prática reflexiva, fato que beneficia o processo avaliativo.

Organização do processo avaliativo

O Quadro 31 faz referência ao aspecto facilitador das planilhas na organização do processo avaliativo, permitindo uma visão “macro” e menos limitada do contexto.

Quadro 31 - Justificativas à Questão 17 (parte III)

Professor 12:
“ Ajuda a ver o todo da sala , se a maioria está indo bem, se apenas alguns não estão alcançando o mínimo possível” (grifo nosso).
Professor 31:
“A planilha traz à tona uma organização avaliativa, na qual podemos utilizar como parâmetro laboral, proporcionando um norte às nossas práticas” (grifo nosso).
Professor 34:
“Com as planilhas é possível observar, gradualmente, a evolução dos alunos nos critérios adotados... Assim como serve de subsídio para justificar conceitos (notas) de cada aluno em situações específicas” (grifo nosso).
Professor 50:
“Acredito que as planilhas auxiliam na visualização macro , [...] se as estratégias metodológicas utilizadas pelo professor estão causando impacto positivo ” (grifo nosso).
Professor 54:
“As planilhas possibilitam uma visão geral da aprendizagem do aluno ” (grifo nosso).

Fonte - o autor (2025)

Parece que a organização que as planilhas proporcionam permitem ao professor um acompanhamento mais efetivo ao desempenho geral da turma e evidencia a necessidade de ajustes das práticas pedagógicas.

Neste sentido, esclarece Amaral (2011) *apud* Silvano, Venâncio e Sanches neto (2020), que é por meio dos instrumentos avaliativos (no caso as planilhas), que se pode considerar os objetivos de aprendizagem, justificativa e objetivos da avaliação “[...] focando na aprendizagem do(a) aluno(a) de forma significativa” (p. 168).

O caráter somativo e classificatório

Alguns apontamentos (Quadro 32) expressam inquietações com o aspecto somativo e classificatório das planilhas:

Quadro 32 - Justificativas à Questão 17 (parte IV)

Professor 6:
“Considero-as somativas , pois transformam o processo em um número final” (grifo nosso).
Professor 21:
“Consigo mensurar o progresso dos alunos em cada trimestre” (grifo nosso).
Professor 40:
“Uma vez que quantifica, soma, parcializa números, é somativo e classificatório sim ” (grifo nosso).
Professor 46:
“Considero um modelo de avaliação do rendimento do aluno” (grifo nosso).
Professor 48:
“A planilha se apresenta como um suporte ao professor para atribuir a nota, porém precisa de modificação para que não seja apenas classificatória ” (grifo nosso)
Professor 52:
“O dar nota em Educação Física acho inadequado quando se trata de abranger o aluno como um todo” (grifo nosso).

Fonte - o autor (2025)

Apesar de parecer claro que as planilhas são utilizadas pelos docentes principalmente como instrumentos formativos, a conversão dos critérios em dados numéricos, pode, sob a interpretação de alguns respondentes, limitar sua eficácia ao condensar a complexidade da aprendizagem à obtenção de notas.

As justificativas dos docentes refletem uma visão predominantemente positiva sobre a utilização das planilhas avaliativas. Reconhecem seu papel no diagnóstico, acompanhamento e organização do processo de ensino e aprendizagem em Educação Física no Ensino Fundamental. Contudo, a minoria dos professores (6 - 10,9%) também participam considerações legítimas sobre o aspecto classificatório e somativo que o instrumento pode assumir.

“Para que se possa efetuar qualquer mudança na educação, o professor é a peça chave nesse contexto [...]” (Demo, 2012 *apud* Freitas; Da Costa; De Miranda, 2014, p. 93).

Em continuidade à reflexão, indica Sordi (2009) que a concepção de avaliação a qual o professor defende ou multiplica, de forma consciente ou não, é o que determina suas decisões, afastando-o ou o aproximando dos macrointeresses dos projetos pedagógicos estabelecidos pelas instituições de ensino.

Por isso, os educadores precisam se interrogar, individual e coletivamente, sobre os objetivos educacionais que almejam atingir e que se constituem nos referenciais de análises a serem tomados como parâmetros para a avaliação. **Uma avaliação espelha um juízo de valor, uma dada concepção de mundo e de educação, e por isso vem impregnada de um olhar absolutamente intencional que revela quem é o educador quando interpreta os eventos da cena pedagógica** (p. 173, grifo nosso).

Em linhas gerais, as intenções do professor (avaliador) definem os instrumentos utilizados. A decisão do docente que determina a amplitude da observação e suas ações evidenciam as habilidades e competências requeridas.

Conforme evidenciado anteriormente, o conceito de avaliação *somativa* ocorre ao final de um curso de ensino e de aprendizagem. Segundo Oliveira, De Souza e De Souza (2023), esta modalidade de avaliação pode apresentar duas vertentes: a *classificação* e a *aprovação*.

A classificação diz respeito à quantidade de conhecimentos que o aluno demonstrou ter adquirido ao longo do ano escolar, o que o coloca em comparação com os demais estudantes em relação ao seu desempenho. A provação testifica que o educando conseguiu assimilar os conteúdos e está apto a frequentar o próximo nível de ensino (p. 12).

Para complementar as considerações sobre esta questão, Bloom *et al.* (1983) *apud* Oliveira, De Souza e De Souza (2023), salientam que a avaliação somativa deve estar conjugada (e jamais isolada) às demais modalidades de avaliação (diagnóstica, formativa e mediadora), de caráter qualitativo, de forma a garantir a eficácia do sistema avaliativo e a consequente excelência dos processos de ensino e de aprendizagem.

A avaliação deve ser entendida como uma parte do processo de ensino-aprendizagem, tendo como princípio norteador do processo educacional para formar o aluno, e não só “cobrar” a aprovação do desempenho escolar (p. 12).

A perspectiva mencionada ratifica as considerações descritas no Quadro 33:

Quadro 33 - Justificativas à Questão 17 (parte V)

Professor 24:
“ O docente quem deve fazer seu uso com propósito diagnóstico e formativo ” (grifo nosso).
Professor 49:
“Não vejo que a planilha em si se caracteriza como um instrumento que vá fomentar o caráter do processo avaliativo. Vejo-a apenas como um instrumento facilitador no qual o professor vai alimentar com os dados do seu processo avaliativo que pode ser processual ou somativo (tradicional), de acordo com a prática pedagógica de cada docente ” (grifo nosso).
Professor 53:
“ A planilha pode ser usada das duas maneiras, conforme objetivo de cada professor. Eu entendo que é um instrumento para auxiliar o processo de ensino e de aprendizado de cada aluno” (grifo nosso).

Fonte - o autor (2025)

As observações de Popham (2016) *apud* Silvano, Venâncio e Sanches Neto (2020), salienta que alguns professores deixam de realizar práticas inovadoras (avaliativas) uma vez que:

[...] a consequência dessas práticas escancara o desempenho (insatisfatório) do(a) professor(a). Logo, os(as) docentes preferem prosseguir utilizando práticas tradicionais, ao invés de avaliarem seu trabalho pedagógico e reverem sua prática (p. 161).

Finaliza-se este tópico com a percepção de um docente que alega ter participado da construção do instrumento avaliativo (Quadro 34):

Quadro 34 - Considerações à Questão 17 (parte VI)

Professor 43:
<p>“A planilha de avaliação tem características importantes, na época da elaboração deste instrumento, eu estava presente nas reuniões e foi um grande feito, os coordenadores da educação física, (ATP's) convidaram os professores de educação física para participarem do processo, eu participei, já foram atualizadas e por isso considero que são coerentes com a realidade” (grifo nosso).</p>

Fonte - o autor (2025)

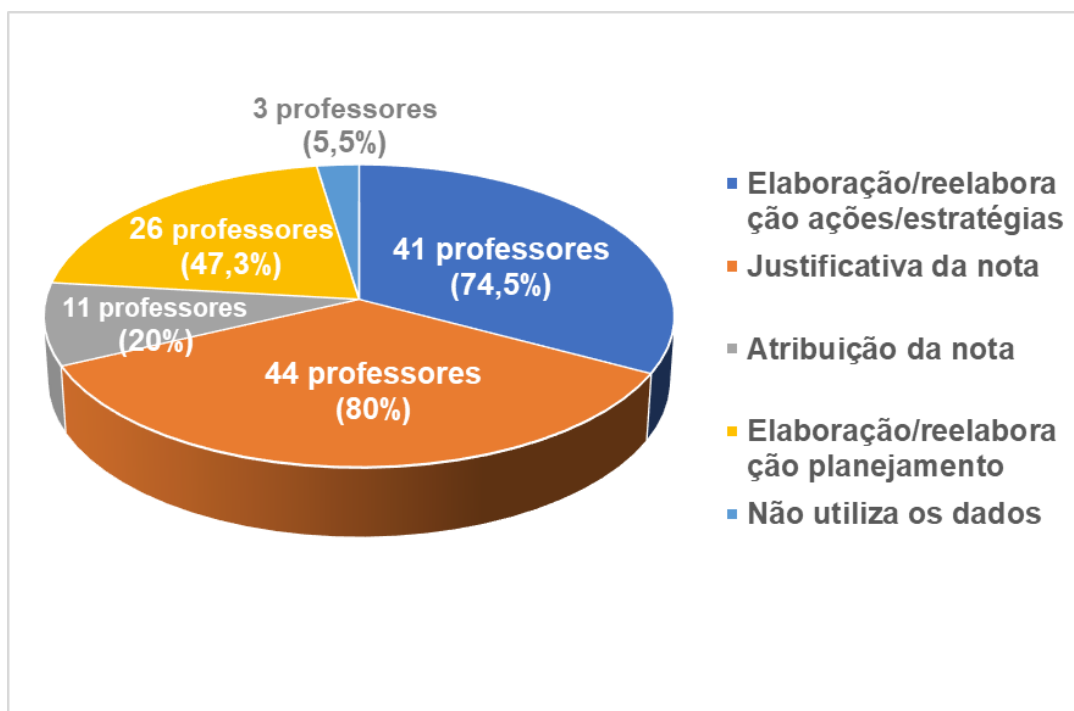
A pergunta seguinte indaga o docente sobre a utilização dos dados obtidos nas planilhas avaliativas como recurso ao processo de ensino e de aprendizagem:

Questão 18 - Você considera os dados obtidos nas planilhas avaliativas um recurso para:

***Elaboração/reelaboração das ações/estratégias de aulas;
A justificativa, quando necessária, do conceito (nota) atribuído ao aluno;
Atribuição do conceito (nota) somente;
A elaboração/reelaboração do planejamento trimestral;
Não considera os dados obtidos nas planilhas avaliativas.***

Os professores poderiam sugerir mais de uma alternativa à resposta. A Figura 26 apresenta os resultados:

Figura 26 - Considerações sobre os dados obtidos



Fonte - o autor (2025)

Segundo o exposto, para 80% dos docentes (44), os dados obtidos nas planilhas *tornam-se subsídios à justificativa da nota*, seguidos por 41 docentes (74,5%) de professores que utilizam os informes *à elaboração ou reelaboração de estratégias de ensino e de aprendizagem para as aulas de Educação Física*. Os dados reforçam a análise realizada à questão anterior, que indica as planilhas avaliativas como um *instrumento diagnóstico e de acompanhamento do processo de ensino e de aprendizagem e de caráter formativo e reflexivo*.

O ponto de encontro das narrativas parece ser o entendimento dos professores sobre a forma pela qual os conteúdos são incorporados, ensinados e avaliados no contexto escolar, por meio de um instrumento que, de certa forma, “facilita” a interpretação dos dados oriundos de um componente curricular tão rico em particularidades.

Importante ressaltar que *à justificativa da nota*, evidencia um distanciamento do docente, conforme evidencia Hoffmann (1994) *apud* Silvano, Venâncio e Sanches Neto (2020), em somente se restringir ao registro de resultados ao final do processo,

sem levar em conta a aprendizagem e “construção” do aluno, integrando-o a uma perspectiva reflexiva e mediadora.

Observa-se nesta análise que a estruturação das planilhas embasada numa lista de critérios relacionados à Educação Física, integrando-os à sua complexidade mediante o processo de ensino e de aprendizagem, parece favorecer um “cuidado ético” necessário para não reduzir o instrumento (e a avaliação) à mera aplicação de notas e/ou conceitos.

Outro dado comprobatório é que, para 47,3% (26 docentes) os dados obtidos pelo instrumento favorecem a elaboração e/ou reelaboração do planejamento trimestral, e que se refere ao tópico *de validação do processo avaliativo*, descrito na questão anterior.

Quanto ao caráter *somativo e classificatório* dos dados obtidos por meio das planilhas, apenas 11 professores (20%) apontaram para esta alternativa. Conclui-se, como já anteriormente analisado, que os docentes da rede não encaram o instrumento exclusivamente a este fim.

[...] não é uma questão apenas de coleta de informações, mas dos sentidos atribuídos à avaliação. Nesse caso, é preciso ressaltar o fato de estarmos tratando de um componente curricular que assume um estatuto epistêmico que privilegia outra relação com o saber³¹, comparada com as demais disciplinas escolares (Santos; Maximiano, 2013, p. 888).

Nesta perspectiva, conforme esclarecem Schneider e Bueno (2005) *apud* Santos e Maximiano (2013), a Educação Física não favorece apenas o *saber-objeto*³², mas o saber concretizado por meio do domínio de uma atividade.

Na mesma questão, foi solicitado aos professores que, *caso não considerassem os dados resultantes das planilhas*, justificassem sua escolha. Seguem-se as argumentações dos 3 respondentes (ou 5,5%) no Quadro 35:

³¹ “A relação com o saber é a relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação com o mundo como *conjunto de significados*, mas, também, como *espaço de atividades*, e se inscreve no *tempo*” (Charlot, 2000, p. 78).

³² Para Charlot (2000), o “saber-objeto” relaciona-se ao saber “objetivado”, ou seja, quando se apresenta como um “objeto intelectual”, referente a um conteúdo de pensamento.

Quadro 35 - Especificações à Questão 18

Professor 1:
“Não identifica o aluno. Todos têm a mesma nota ”.
Professor 2:
“Percebo que a planilha sempre joga a nota do aluno para cima , mesmo alunos ruins. Se estão presentes, já têm boas notas. Logo, não sigo totalmente os resultados que a planilha apresenta”.
Professor 3:
“Parece contraditório, porém ao mesmo tempo que ela serve para justificar uma nota, por muitas vezes a nota estipulada não é coerente com a nota de fato do aluno , sendo necessário desconsiderar alguns dados obtidos. Da forma que está, não consigo pensar em utilizar os dados para replanejar/reelaborar ações e estratégias da aula”.

Fonte - o autor (2025)

De acordo com os dados, os professores percebem inconsistências na relação entre os critérios e a obtenção das notas pelas planilhas avaliativas, como se o instrumento “beneficiasse” alguns alunos “não merecedores” dos conceitos gerados pelas planilhas. Entretanto, ratifica-se que fica a critério do professor a adoção ou não do resultado proporcionado.

A pergunta seguinte amplia as discussões sobre os conceitos gerados pelas planilhas avaliativas:

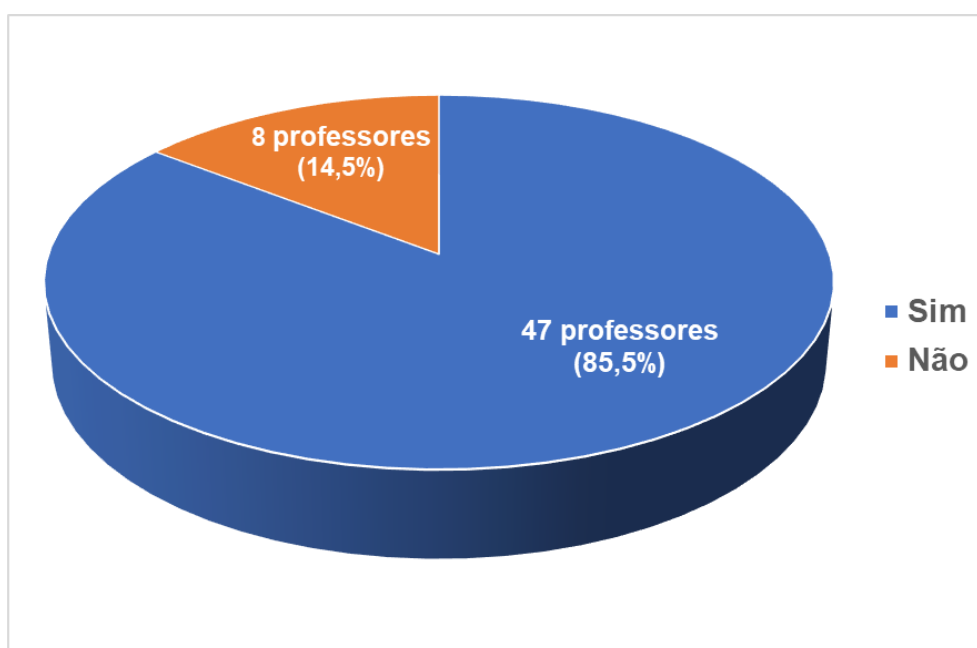
Questão 19 - Com a implementação das planilhas avaliativas no Ensino Fundamental, houve maior credibilidade à atribuição do conceito (nota) ao aluno?

Uma vez que este tópico trata-se especificamente do conceito (nota) gerado pelas planilhas avaliativas, considera-se adequado iniciar esta análise com uma perspectiva assertiva de Cunha (2009) *apud* Silvano, Venâncio e Sanches Neto (2020), de que há intenção de abolir ou exterminar notas ou conceitos, mas a de ultrapassar uma condição associada à quantificação do conhecimento.

O que mais importa nesse contexto, não é contestar um ou outro instrumento, mas sim, mudanças de paradigmas, buscando um novo sentido a essas práticas avaliativas, refletir sobre o significado das mesmas no processo de formação (Santos; Maximiano, 2013 *apud* Silvano; Venâncio; Sanches Neto, 2020).

Os resultados dessa questão são apresentados na Figura 27:

Figura 27 - Credibilidade quanto aos conceitos (notas) gerados



Fonte - o autor (2025)

As respostas apresentam uma grande aceitação deste aspecto proporcionado pelas planilhas 47 professores (85,5%), entretanto, parece haver perspectivas variadas sobre os impactos dos conceitos (notas) gerados pelo instrumento no contexto da Educação Física escolar, destacando benefícios, desafios e algumas limitações. Uma investigação mais detalhada foi realizada de acordo com as respostas mais expressivas.

Contribuições positivas das planilhas

Ainda que alguns docentes não mencionaram de forma clara o conceito e/ou a nota, verifica-se o tema como algo latente nas respostas e destacam pontos

importantes e progressistas em relação ao instrumento e quanto ao ato de avaliar em Educação Física, como:

- Organização dos dados avaliativos, permitindo transparência e justificação;
- Fundamentação dos conceitos e/ou notas por meio de critérios mais objetivos;
- Maior credibilidade ao professor em momentos de apreciação de conceitos e/ou notas para gestores e/ou responsáveis.

Em continuidade, no Quadro 36, algumas narrativas docentes:

Quadro 36 - Justificativas à Questão 19 (parte I)

Professor 2:
“Tenho critérios claros para mostrar para a gestão e pais” (grifo nosso).
Professor 3:
“Com a planilha podemos mostrar documentalmente o progresso ou não do aluno” (grifo nosso).
Professor 5:
“Burocraticamente, administrativamente, institucionalmente”.
Professor 6:
“ O professor passa a ter critérios e saber justificar sua avaliação , não fica algo como muitas vezes se ouve quando se fala em Educação Física, "eu dei a essa nota porque ele é bonzinho", ou "porque ele é bagunceiro", "ele é muito agitado" entre outras justificativas que trazem a tona as impressões do professor sobre o aluno. Esse pensamento é muito pessoal e quando avaliamos o aluno, não o avaliamos por ter bom ou mal comportamento, o avaliamos por suas conquistas e desenvolvimento. Avaliamos o processo e não a personalidade do aluno ” (grifo nosso).
Professor 7:
“Ela se tornou um instrumento real, caso haja questionamento sobre a nota final ” (grifo nosso).

Professor 10:
“Caso tenham alguma dúvida [...] podemos apresentar a planilha como forma de mostrar como saiu determinada nota ” (grifo nosso).
Professor 13:
“Ajuda para mostrar a pais e direção. Dá mais credibilidade ” (grifo nosso).
Professor 16:
“Não fica sendo somente um critério da cabeça do professor ” (grifo nosso).
Professor 18:
“Baseando-se na planilha, temos como atribuir uma nota coerente com o que o aluno realiza” (grifo nosso).
Professor 18:
“ A planilha oferece informações relevantes para a atribuição da nota” (grifo nosso).
Professor 20:
“Sim, pois o professor passou a ter controle maior da evolução de cada aluno , podendo mostrar onde ele precisa melhorar” (grifo nosso).
Professor 23:
“Com a planilha, o questionamento das notas diminuiu , [...] fica registrado todo o processo de aprendizagem do aluno” (grifo nosso).
Professor 24:
“ Estabeleceu critérios mais específicos à prática avaliativa” (grifo nosso).
Professor 25:
“A Educação Física deixou de ser o 10 garantido do aluno que não a via como uma disciplina [...] ” (grifo nosso).
Professor 27:
“Por deixar claro o que avaliamos como participação” (grifo nosso).
Professor 29:

<p>“[...] a planilha pode ser utilizada como justificativa, quando necessária, do conceito (nota) atribuído ao aluno (para a equipe gestora, responsáveis, conselho de classe/escola)” (grifo nosso).</p>
<p>Professor 30:</p>
<p>“Maior credibilidade para a disciplina de Educação Física, pois nem sempre é valorizada. A EF é uma disciplina bem completa pois trabalhamos várias habilidades, tanto motoras quanto cognitivas, socioemocionais [...] e não somente o fazer por fazer sem que haja objetivos específicos” (grifo nosso).</p>
<p>Professor 32:</p>
<p>“Não diria credibilidade, mas clareza” (grifo nosso).</p>
<p>Professor 34:</p>
<p>“Certamente, pois antes a avaliação tinha um cunho muito subjetivo” (grifo nosso).</p>
<p>Professor 35:</p>
<p>“Fica melhor no caso de haver necessidade de justificar aos pais/responsáveis o conceito atribuído ao aluno” (grifo nosso).</p>
<p>Professor 36:</p>
<p>“Vez ou outra professores questionam a nota deste ou daquele aluno e com a planilha conseguimos mostrar e justificar por meio dos critérios de avaliação que foram aplicados, principalmente nos Conselhos de Classe” (grifo nosso).</p>
<p>Professor 37:</p>
<p>“Sim, com elas temos uma ‘lupa’ maior quanto às avaliações” (grifo nosso).</p>
<p>Professor 38:</p>
<p>“As planilhas auxiliam para uma base avaliativa muito importante, pois nos norteia e nos facilita na atribuição de um conceito” (grifo nosso).</p>
<p>Professor 42:</p>
<p>“A planilha é um instrumento que comprova o desempenho trimestral do aluno, tanto para ele próprio, quanto para os responsáveis e equipe gestora” (grifo nosso).</p>
<p>Professor 44:</p>

“Sim, pois temos critérios e parâmetros para justificar as notas e avaliar o progresso dos alunos” (grifo nosso).
Professor 45:
“Consigo ter argumentos que me direcionam até obter o conceito final” (grifo nosso).
Professor 47:
“Desde que entrei na rede municipal [...] a primeira vez que o ATP me questionou sobre como eu havia dado a nota para os alunos eu mostrei a planilha de cada sala, [...] nunca mais fui questionado ” (grifo nosso).
Professor 52:
“Agora a nota está fundamentada ” (grifo nosso).
Professor 53:
“A implementação de planilhas avaliativas no Ensino Fundamental pode, de fato, trazer maior credibilidade à atribuição de conceitos ou notas aos alunos. Ao proporcionar um método mais estruturado, objetivo e transparente de avaliação, as planilhas ajudam a garantir que as notas reflitam de forma mais precisa o desempenho e o progresso dos alunos em diferentes dimensões. No entanto, para maximizar seus benefícios, é crucial que os professores recebam formação adequada para elaborar e utilizar essas planilhas de forma eficaz, garantindo a consistência e a justiça no processo avaliativo ” (grifo nosso).
Professor 55:
“As planilhas nos auxiliam para a detecção de falhas e aprimoramento da metodologia de ensino ” (grifo nosso).

Fonte - o autor (2025)

Bratfische (2003) alerta que, embora haja “tabelas” e “critérios preestabelecidos”, o professor deve se manter atento quanto à clareza nos objetivos da área (no caso, a Educação Física), pois o processo avaliativo, por mais flexível que seja, não se desvincula do quantificar.

Da mesma forma que avaliar é diferente de atribuir um conceito, embora ambos estejam relacionados, a nota deve informar sobre os caminhos percorridos no processo de ensino e de aprendizagem (Darido, 2012).

Demo (2005) também sinaliza que, embora a qualidade não se expresse diretamente em números, pode, sim, referenciar-se por meio de indicadores, razão pela qual o tratamento qualitativo pode ser sempre pertinente.

As considerações que envolvem “justificativas” aos conceitos ou notas atribuídos aos alunos revigoram os estudos realizados por Betti e Liz (2003), onde concluem que, embora a Educação Física seja o componente curricular mais apreciado pelos alunos, também a consideram a menos importante, ou seja, eles distinguem [...] o prazer e a satisfação propiciadas pelas aulas de Educação Física e a importância que atribuem a outras disciplinas, em especial Matemática e Português (p. 141).

Ou seja, a Educação Física (e conseqüentemente seus conceitos e/ou notas) ainda é fortemente associada aos esportes e seus benefícios giram prioritariamente em torno do desenvolvimento corporal. Uma (infeliz) realidade também compartilhada entre pais/responsáveis e demais membros da comunidade escolar (até mesmo pela equipe gestora), conforme relatos a seguir.

Outra observação relevante chega a partir da justificativa do Professor 53 quando menciona a necessidade do recebimento de “[...] formação adequada para elaborar e utilizar essas planilhas de forma eficaz, garantindo a consistência e a justiça no processo avaliativo”. Neste aspecto, conforme enfatizam Rezer e Fensterseifer (2008), é necessário pensar em “focos de ruptura”, especialmente no contexto da administração pública, que se apresenta como possibilidades de enfrentamento à intensificação do trabalho docente, como aumento de carga horária, diminuição do tempo livre e para se dedicar aos estudos e aperfeiçoamentos, entre outras perdas significativas.

[...] é possível caminhar na direção de constituir “focos de ruptura”, “brechas”, nas quais “pequenas” oportunidades podem representar formas de resistência ao pretense esvaziamento da capacidade crítico-reflexiva dos docentes (Rezer; Fensterseifer, 2008, p. 324).

Partindo dessa premissa, crê-se de extrema importância compartilhar aos docentes da rede municipal os produtos deste estudo, não oportunizados em ocasiões anteriores.

Limitações relacionados à atribuição dos conceitos

Os relatos a seguir (Quadro 37), sugerem uma aplicabilidade questionável em relação aos conceitos/notas provenientes das planilhas e apontam para dois fatores comumente observados no contexto escolar e relacionados à Educação Física, como:

- Falta de envolvimento da equipe gestora em relação aos assuntos relacionados à Educação Física;
- Incompreensão e depreciação da Educação Física em relação aos demais componentes curriculares.

Quadro 37 - Justificativas à Questão 19 (parte II)

Professor 40:
“Ninguém quer saber sobre essa planilha nas escolas. Os ATPs das escolas não sabem e não querem saber sobre. É um fato discutido apenas pela coordenadoria e ignorado por toda a gestão. Eles só querem nossa nota no consolidado, nada mais [...]” (grifo nosso).
Professor 48:
“Não sei se a palavra certa seria credibilidade, mas ficou mais palpável para pessoas de outras áreas entenderem minimamente a construção da nota” (grifo nosso).
Professor 49:
“Não acredito que houve maior credibilidade à atribuição do conceito ao aluno pelo fato de se utilizar uma planilha de avaliação à nível da rede. [...] Vejo-a como um instrumento de apoio e não de legitimação” (grifo nosso).
Professor 51:
“Acredito que a questão da credibilidade em nossa disciplina vai além das questões avaliativas. É algo relacionado a outras vertentes, desde a gênese da disciplina e a cultura educacional” (grifo nosso).

Fonte - o autor (2025)

Infelizmente, a crítica efetuada pelo Professor 40 é uma realidade vivenciada também pelo pesquisador deste estudo. Enquanto ATP de Educação Física, atuando no município, houve várias situações em que se verificou a ignorância em relação ao instrumento quanto aos demais membros da equipe gestora, incluem-se os ATPs da própria unidade escolar. É fato também, que as ações da até então Coordenadoria de Esporte e Complementação Educacional da Secretaria de Educação, responsável pelas orientações técnicas e pedagógicas dos professores de Educação Física, ocorrem de forma isolada, sem a participação das demais coordenadorias ligadas ao Departamento Pedagógico.

Também não é incomum a “queixa” de alguns professores que, mesmo em posse do instrumento (planilhas), são solicitados a alterarem seus conceitos em reuniões de pré ou conselhos de escola.

A propósito, Matos *et al.* (2015) afirma que a cultura escolar ainda assume como referência o conjunto de saberes sistematizados e ensinados por meio da palavra, números e demais linguagens e formas de objetivação.

Linguagens essas incorporadas pelos significados atribuídos ao que se ensina [...] o contar, o ler ou o verbalizar aquilo que foi aprendido, assumindo que, quanto mais o conhecimento se aproximar de um conjunto de atos normalizados e precisos, maior será a possibilidade de o aluno expressar sua aprendizagem (Charlot, 2009 *apud* Matos *et al.*, 2015).

Então, como pensar (e compreender) a Educação Física? Ela assume outro estatuto epistemológico, seja diante da sua natureza e peculiaridades de conteúdos ou pelo modo pela qual os conhecimentos são transmitidos e apropriados pelos alunos. Desta forma, algumas disciplinas assumem maior relevância em detrimento a outras.

De acordo com Chartier (2002) *apud* Santos *et al.* (2019), uma hierarquização de disciplinas tem demarcado as representações de professores e alunos em relação aos conhecimentos produzidos, bem como a “relação de força” entre os saberes “[...] não do ponto de vista de seu valor intrínseco ou subjetivo [...] mas do seu valor na instituição e para ela” (p. 4).

A Tabela 25 ilustra a questão da credibilidade do conceito/nota em relação ao tempo de graduação dos docentes respondentes.

Tabela 25 - Credibilidade quanto aos conceitos (notas) gerados

	Não	Sim	Total
Acima de 15 anos	4	27	31
Até 3 anos	0	1	1
De 10 a 15 anos	4	9	13
De 4 a 9 anos	0	10	10
Total	8	47	55

Fonte: o autor (2025)

Os dados qualitativos revelam que os 8 professores que responderam negativamente à questão (14,5%) possuem pelo menos 10 anos de graduação. Embora formem minoria no montante da coleta de dados, os números podem reacender (discutido anteriormente neste trabalho) as discussões acerca da formação inicial do docente. No estudo realizado por Mendes, Do Nascimento e Mendes (2007), os professores egressos demonstraram a insuficiência de discussões sobre o processo avaliativo durante os cursos de graduação.

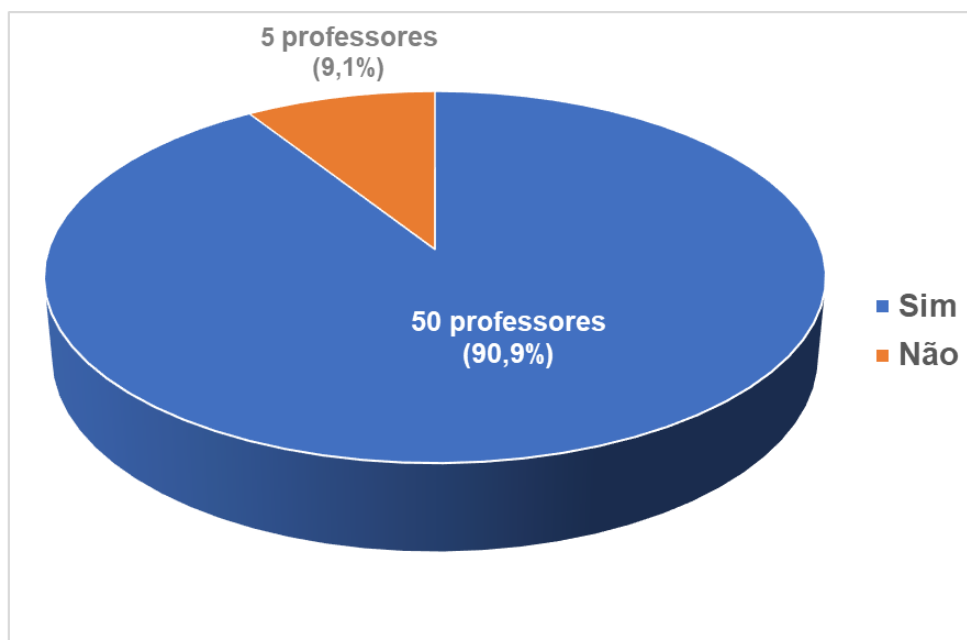
No que diz respeito às concepções de avaliação dos professores egressos, constatou-se que a maioria ainda **compreendia a avaliação como medida e não como instrumento de acompanhamento da construção e evolução do conhecimento** (p. 72, grifo nosso).

A próxima questão estabelece uma relação do instrumento quanto à sua utilidade no processo avaliativo:

Questão 20 - Você considera que as planilhas avaliativas são um instrumento útil ao processo de avaliação em Educação Física no Ensino Fundamental?

Conforme evidenciado na Figura 28, para 50 (90,9%) professores, o instrumento avaliativo implementado pelo município é proveitoso.

Figura 28 - Utilidade do instrumento avaliativo



Fonte - o autor (2025)

Independentemente da opinião do docente, foi solicitada uma justificativa para conceituar sua resposta. O Quadro 38 sinaliza as considerações mais expressivas quanto à utilidade das planilhas avaliativas:

Comprovação e fundamentação dos conceitos (notas)

Algumas respostas (Quadro 38) apontam ao fato de que as planilhas fornecem um embasamento objetivo para as notas atribuídas, o que facilita a sua *justificação*, com pais ou responsáveis e gestores escolares, garantindo-o quanto à comprovação dos critérios avaliativos utilizados.

Quadro 38 - Justificativas à Questão 20 (parte I)

Professor 9:
“Sim, pois temos como provar os motivos de tais notas ” (grifo nosso).
Professor 19:
“[...] uma base de apoio para a avaliação, o senso de justiça prevalece e o aluno sabe exatamente o motivo que o levou a receber a nota ” (grifo nosso).
Professor 27:
“São úteis para justificar a nota do aluno quando necessária” (grifo nosso).
Professor 29:
“[...] são úteis como "documento oficial" para comunicar informações importantes aos pais e responsáveis [...] ” (grifo nosso).
Professor 32:
“São úteis como forma de apresentação do que foi avaliado com os devidos critérios ” (grifo nosso).
Professor 33:
“Eu a utilizo para fundamentar a nota atribuída ao aluno” (grifo nosso).
Professor 35:
“Ela fornece parâmetros justos para atribuir nota aos alunos” (grifo nosso).
Professor 36:
“Acredito ser uma ferramenta importante no processo de ensino e consigo aplicar um conceito justo e fundamentado aos meus alunos” (grifo nosso).
Professor 44:
“Sim, são úteis tanto no dia a dia quanto para explicar e argumentar os conceitos (notas) dos alunos para os pais e gestão escolar” (grifo nosso).
Professor 36:
“As planilhas são meios para justificar e melhorar o ensino” (grifo nosso).

Fonte - o autor (2025)

Cabe ressaltar diante das considerações dos professores a retórica de Perrenoud (1999), de que as práticas avaliativas são atravessadas por duas lógicas não excludentes: a formativa e a somativa. A última, refere-se ao produto que se materializa em “nota” e em que predomina o viés burocrático e que pode empobrecer a aprendizagem.

Para Sordi (2009), a lógica formativa preocupa-se com o processo de apropriação de saberes pelo aluno, mediados pela intervenção ativa do professor, com o intuito de promover a regulação das aprendizagens. Ainda que o processo culmine em uma “síntese” expressa por meio de “notas” e “conceitos”, deve ser interpretado [...] dentro dos princípios da provisoriedade, continuidade e complementaridade [...] (p. 174).

Tais conceituações parecem necessárias neste contexto uma vez que os professores acreditam na utilidade e utilização das planilhas à atribuição de notas e conceitos, mas não se traduz nas ponderações dos professores uma postura tendenciosa à lógica somativa relacionada ao processo avaliativo, mas, sim, uma expectativa de que o instrumento fundamente (ou evidencie credibilidade) à nota ou conceito atribuído ao aluno pela Educação Física (e suas especificidades) mediante a comunidade (e cultura!) escolar.

Processo avaliativo mais uniforme

Ainda que nem todas as respostas sejam claras, a padronização do processo avaliativo recorrente da implementação do instrumento avaliativo (planilhas) parece ser considerada positiva (Quadro 39), garantindo uniformidade e mais “segurança” ao ato de avaliar em Educação Física, que conta com o “respaldo” da rede municipal de ensino. O fato reduz discrepâncias e promove mais “justiça” na aplicação de critérios semelhantes para todos os alunos.

Quadro 39 - Justificativas à Questão 20 (parte II)

Professor 5:
“Ter um protocolo é fundamental ” (grifo nosso).
Professor 8:
“A rede de ensino tem uma forma uniforme de avaliar” (grifo nosso).
Professor 45:
“Porque é um sistema padronizado de avaliação para toda rede” (grifo nosso).
Professor 46:
“Acredito que a padronização da avaliação torna mais fácil a compreensão de todos sobre os critérios de avaliação” (grifo nosso).
Professor 50:
“É melhor no sentido de padronizar o método avaliativo não deixando a nota perdida nos critérios vagos e pessoais de cada professor” (grifo nosso).

Fonte - o autor (2025)

Avaliação mais singular

Apesar da “padronização”, há uma valorização do aspecto individual do aluno, o que torna o instrumento singular, uma vez que favorece a análise do seu progresso e suas necessidades, conforme ilustra o Quadro 40:

Quadro 40 - Justificativas à Questão 20 (parte III)

Professor 25:
“Torna a avaliação "padrão", porém respeitando a individualidade de cada aluno, [...], a planilha faz todos caminharem na mesma direção de avaliação ” (grifo nosso).
Professor 29:
“[...] facilitam a identificação dos conteúdos que necessitam de outras estratégias de ensino para atender as individualidades dos alunos ” (grifo nosso).

Fonte - o autor (2025)

Retoma-se a ideia defendida por Santos *et al.* (2014), de que a perspectiva de avaliação assumida pelo docente pode oferecer elementos a uma prática pautada pela “lógica indiciária”, que cede espaço para [...] o registro e interpretação de dados, baseado no exercício constante de leitura de sinais, de indícios, a partir dos quais se manifestam juízos de valores e tomadas de decisão” (p. 161).

Ferramenta de orientação e reflexão

Segundo o Quadro 41, as planilhas são encaradas como um instrumento que promove a reflexão acerca do processo avaliativo e das respectivas práticas pedagógicas.

Quadro 41 - Justificativas à Questão 20 (parte IV)

Professor 1:
“[...] é um processo contínuo e não apenas uma avaliação de um dia ” (grifo nosso).
Professor 6:
“Ela faz com que se olhe para o aluno e que se reflita sobre a nota a ser dada, tirando o caráter acríico das notas ministradas na Educação Física ” (grifo nosso).
Professor 18:
“Ela é útil pois evita a avaliação apenas por um critério [...] ” (grifo nosso).
Professor 28:
“Sim, porque é um processo [...] através dos conceitos conseguimos enxergar o desempenho dos alunos ” (grifo nosso).
Professor 37:
“As planilhas irão ajudar na reflexão sobre a nossa ação docente ” (grifo nosso).
Professor 39:
“ Trazem reflexão. São ótimos norteadores também a quem está iniciando” (grifo nosso).

Fonte - o autor (2025)

A perspectiva de alguns docentes, frente a utilidade do instrumento, traduz uma “[...] perspectiva de ação avaliativa como uma das mediações pela qual se encorajaria a reorganização do saber” (Hoffmann, 1998, p. 67).

Praticidade e organização

A centralização de informações e organização de dados favorecidas pelas planilhas são apontadas como uma das principais vantagens (Quadro 42). O instrumento, aparentemente, torna o trabalho do professor mais prático e eficiente, e, além disso, facilita o registro e a análise contínua do desenvolvimento dos alunos.

Quadro 42 - Justificativas à Questão 20 (parte V)

Professor 2:
“Sim, facilita o processo de obtenção da nota” (grifo nosso).
Professor 4:
“Sim, considero úteis, além de facilitar na atribuição de um conceito [...] ” (grifo nosso).
Professor 21:
“ Consigo de forma prática compreender os avanços ou retrocessos, individuais e do grupo” (grifo nosso).
Professor 23:
“ Ficam centralizados em um único documento, [...] ” (grifo nosso).
Professor 24:
“ Praticidade e especificidade ” (grifo nosso).
Professor 29:
“[...] considero as planilhas úteis pois oferecem uma estrutura organizada para registrar e acompanhar o desempenho dos alunos, permitindo uma avaliação mais objetiva e abrangente ” (grifo nosso).
Professor 34:
“As planilhas avaliativas servem como "norte" para o professor nos mais diversos aspectos” (grifo nosso).

Professor 40:
“Acredito sim, principalmente para os professores que possuem dificuldade nessa questão, pois o documento é uma referência ” (grifo nosso).
Professor 42:
“São uma forma inteligente de registrar o que foi ministrado pelo professor no decorrer do trimestre” (grifo nosso).
Professor 43:
“Sim e muito, pois podemos ter o registro de cada aluno ” (grifo nosso).
Professor 48:
“São úteis porque reúnem informações num mesmo documento de forma organizada . Também porque facilitam o trabalho do professor com relação ao cálculo de compensações, por exemplo, que anteriormente eram feitos de forma manual” (grifo nosso).
Professor 49:
“Acredito ser positiva por auxiliar na visualização macro dos alunos, na facilidade burocrática no processo de avaliação dos alunos , além de oferecer conceitos amplos e algumas direções para o professor” (grifo nosso).

Fonte - o autor (2025)

Limitações e desafios

Alguns professores percebem limitações no uso das planilhas, especialmente em contextos com carga elevada de trabalho (múltiplas turmas e redes de ensino diversificadas), segmentos diferenciados (que requerem documentações distintas) ou para profissionais que compreendem que a experiência pode sinalizar o domínio de métodos mais eficazes de avaliação, ou, mesmo que acredite no “potencial” (eficácia) do instrumento, não o “enxerga” eficiente.

As Tabelas de contingência 26 e 27 evidenciam alguns números que validam as considerações supracitadas: dos 5 professores que se mostram contrários à utilidade do instrumento, 4 atendem ambos os segmentos do Ensino Fundamental e todos possuem mais de 15 anos de formação.

Tabela 26 - Utilidade do instrumento *versus* tempo de graduação

Tempo de graduação	Não	Sim	Total
Acima de 15 anos	5	26	31
Até 3 anos	0	1	1
De 10 a 15 anos	0	13	13
De 4 a 9 anos	0	10	10
Total	5	50	55

Fonte: o autor (2025)

Tabela 27 - Utilidade do instrumento *versus* segmento atendido

Segmento atendido	Não	Sim	Total
Anos iniciais (1º ao 5º ano)	1	24	25
Anos finais (6º ao 9º ano)	0	11	11
Ambos os segmentos	4	15	19
Total	5	50	55

Fonte: o autor (2025)

Os números ratificam as considerações dos docentes expostas no Quadro 43, na página a seguir:

Quadro 43 - Justificativas à Questão 20 (parte VI)

Professor 12:
“[...] o professor com experiência consegue analisar de diversas outras formas ou mesmo com planilhas mais enxutas. Quem trabalha em duas prefeituras ou mais, tem dificuldade em preencher, pois são muitas salas e alunos ” (grifo nosso).
Professor 47:
“[...] precisa de muito estudo para chegar em algo que facilite principalmente o processo de observação do professor” (grifo nosso).
Professor 52:
“Acredito que são úteis, desde que sejam repensadas ” (grifo nosso).

Fonte - o autor (2025)

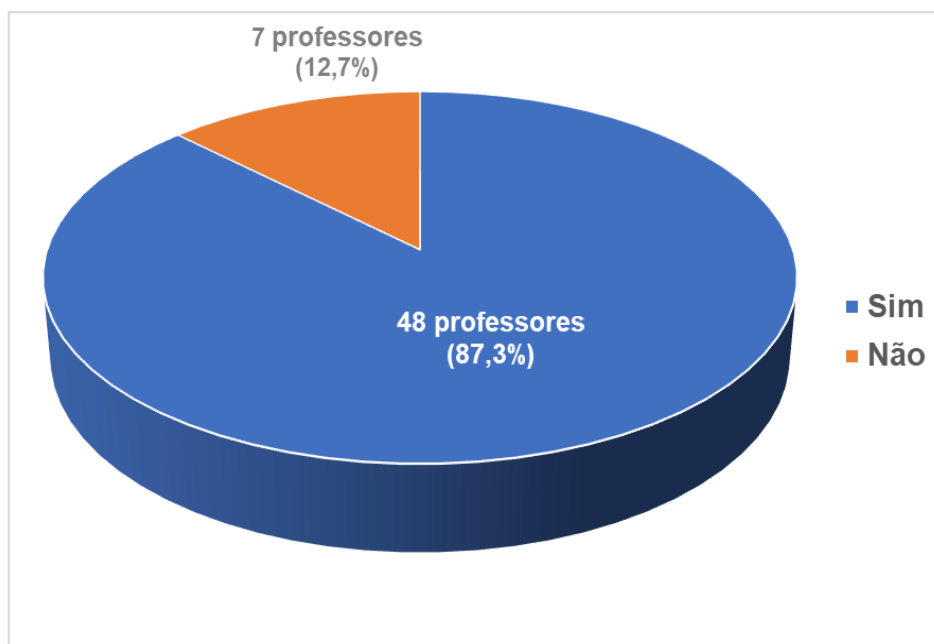
Como conclusão à análise desta questão, parece importante citar as alegações de Souza Júnior (2004), de que existe a necessidade de desvincular a avaliação em Educação Física da “exatidão” dos números e encará-la como um instrumento capaz de captar a subjetividade tanto do professor quanto do aluno, de forma sistematizada, de modo a permitir uma investigação contínua dos sujeitos e objetos de construção do conhecimento. “Diante disso, nós, professores, não precisamos temer; necessitamos é experimentar práticas avaliativas alternativas, diferenciadas, que coloquem o aluno como sujeito dessa avaliação” (p. 215).

A pergunta a seguir diz respeito à sistematização do processo avaliativo implementado pelo município:

Questão 21- Você é a favor da sistematização da avaliação para o Ensino Fundamental implementada pelo município?

A Figura 29 apresenta os dados numéricos sobre a questão:

Figura 29 - Posicionamento docente sobre a sistematização



Fonte - o autor (2025)

Os números evidenciam que 48 (87,3%) dos 55 docentes são favoráveis à sistematização do processo avaliativo em Educação Física implementado pelo município, contra 7 (12,7%) que discordam da normativa.

Independentemente da resposta, foi solicitada ao docente uma justificativa. As mais expressivas são demonstradas a partir do Quadro 43:

Importância da sistematização

A maioria das respostas (Quadro 44) evidencia um consenso sobre a importância da sistematização na avaliação. Embora o termo “padronização” (utilizado por alguns professores) pareça um tanto reducionista, parte-se do princípio de que os argumentos se concentram na credibilidade quanto à disponibilização de um instrumento norteador, cujos critérios e praticidade oferecem suporte à condução de avaliações fundamentadas.

Quadro 44 - Justificativas à Questão 21 (parte I)

Professor 3:
“ Padroniza e deixa claro os critérios ” (grifo nosso).
Professor 6:
“ Acredito que seja importante haver critérios para avaliar o aluno e que a Educação Física tem uma série de dificuldades no que se refere à avaliação, por este motivo, dar parâmetros é necessário ” (grifo nosso).
Professor 7:
“Porque todo sistema educacional deve ser padronizado dentro de uma rede de ensino” (grifo nosso).
Professor 11:
“Acredito ser um facilitador do trabalho do professor ” (grifo nosso).
Professor 17:
“É um instrumento excelente para agilizar nosso trabalho ” (grifo nosso).
Professor 22:
“ Serve para unificar o sistema , inclusive para pesquisas e mapeamentos futuros” (grifo nosso).
Professor 24:
“Acredito que cada área tenha sua especificidade. A nossa , como é boa parte prática, necessita ter um sistema de avaliação com este padrão . Poderia ser adotada para todo o município” (grifo nosso).
Professor 25:
“Por estabelecer critérios avaliativos ao mesmo tempo que permite autonomia avaliativa ao docente ” (grifo nosso).
Professor 26:
“Além de ajudar na perspectiva que temos sobre o aluno, a planilha ajuda os professores caminharem na mesma direção do que avaliar ” (grifo nosso).
Professor 27:
“ Facilita e iguala o processo ” (grifo nosso).

Professor 31:
“ Se for algo obrigatório, todos irão fazer. Se não for, talvez alguém deixe de avaliar [...] Avaliação é importante para o desenvolvimento de alunos e professores” (grifo nosso).
Professor 32:
“ Esse parâmetro é de extrema importância para organizarmos nosso cronograma de ações práticas e teóricas! O sistema é eficiente, oferecendo-nos resultados claros e objetivos, que subsidiam nossas ações e tomadas de decisões ” (grifo nosso).
Professor 36:
“Sim, para a Educação Física facilita muito, pois se trata de uma disciplina prática [...]” (grifo nosso).
Professor 39:
“ A credibilidade da disciplina na comunidade escolar como um todo e, principalmente, para os alunos, pois é extremamente importante que eles saibam como serão avaliados ” (grifo nosso).
Professor 44:
“O nome já diz, sistematização. Sou a favor daquilo que deixa um sistema organizado e que, na minha opinião, facilita o trabalho ” (grifo nosso).
Professor 45:
“Sim, pois temos de ter uma base para nos nortear ” (grifo nosso).
Professor 48:
“Acredito que a padronização da avaliação deixa mais fácil para a compreensão de todos sobre os critérios de avaliação ” (grifo nosso).
Professor 50:
“[...] Não aquela sistematização que vá engessar a prática avaliativa do professor, mas aquela que vem como um apoio, como um facilitador como é o caso ” (grifo nosso).

Fonte - o autor (2025)

Credibilidade na geração de notas e/ou conceitos

Ainda que os conceitos sobre o advento das notas já foram discutidos anteriormente, para uma parcela dos docentes, sob uma ótica mais simplista, a sistematização torna os critérios à geração de notas e/ou conceitos mais objetivos, auxiliando-os nas justificativas e permitindo que todos os envolvidos “entendam” como o processo avaliativo é realizado, conforme demonstra o Quadro 45.

Quadro 45 - Justificativas à Questão 21 (parte II)

Professor 4:
“A sistematização da avaliação torna os dados fidedignos e dão credibilidade ao conceito ” (grifo nosso).
Professor 10:
“Pelo fato de termos uma forma concreta de mostrar como saiu determinada nota ” (grifo nosso).
Professor 16:
“São úteis para justificar as notas ” (grifo nosso).

Fonte - o autor (2025)

Relevância à continuidade do processo avaliativo

Alguns respondentes enfatizam que a sistematização facilita a continuidade no processo educativo, para os próprios docentes e em casos de transferências de alunos entre escolas da rede. Este aspecto é citado em respostas no Quadro 46:

Quadro 46 - Justificativas à Questão 21 (parte III)

Professor 2:
“É muito comum os estudantes serem transferidos para outras unidades escolares. Sendo assim, uma sistematização facilita o processo de continuidade no aprendizado ” (grifo nosso).
Professor 9:
“O aluno mudando de escola ou ingressante de outra escola da rede , sabemos como foi feita esta avaliação” (grifo nosso).
Professor 10:
“ Pela realidade itinerante de muitos alunos, professores e membros da equipe gestora” (grifo nosso).
Professor 46:
“Acredito que, independentemente da escola que o professor trabalhe, permite uma rápida adaptação às características da comunidade e escola ” (grifo nosso).

Fonte - o autor (2025)

Necessidade de flexibilização e revisão contínua

O Quadro 47 revela que uma parte dos docentes com tendência à neutralidade sugere que a sistematização seja flexível e que esteja sujeita a revisões periódicas, no intuito de gerar melhorias no processo avaliativo.

Quadro 47 - Justificativas à Questão 21 (parte IV)

Professor 6:
<p>“Uma sugestão seria que de tempos em tempos, a planilha fosse submetida aos professores para que eles pudessem propor adequações e melhorias. Afinal, é necessário estar sempre revendo o que está posto para poder melhorá-lo” (grifo nosso).</p>
Professor 12:
<p>“Em partes sim, acredito que tenhamos que buscar mais subsídios e ferramentas contemporâneas para chegar a uma sistematização da avaliação” (grifo nosso).</p>
Professor 30:
<p>“Sou a favor desde que seja elaborada em conjunto, ouvindo a opinião de todos os professores, já que a realidade muda muito de acordo com o segmento, a localização da escola, com os recursos disponíveis, etc” (grifo nosso).</p>
Professor 37:
<p>“Sim, mas que seja sempre flexível, pois cada realidade necessita ser avaliada de acordo com suas características e perfis únicos, o que torna a avaliação um meio e não apenas um fim” (grifo nosso).</p>
Professor 42:
<p>“Acho que é um instrumento que tem sua relevância. Acho importante esse movimento de ouvir quem está na sala de aula, dos ajustes” (grifo nosso).</p>

Fonte - o autor (2025)

Interessante ratificar, sobre este aspecto, que em ocasião da elaboração das planilhas (em 2017), conforme já discutido neste estudo, realizaram-se reuniões periódicas para agregar as críticas dos docentes e fomentar um instrumento, embora sistematizado, que fosse democrático.

Sobre esta conjuntura, as percepções de Rezer e Fensterseifer (2008) são adequadas quando dizem que a apropriação de “teorias” pelos professores deve acontecer de forma autônoma e crítica, mas devem ser orientadas a partir de uma “[...] perspectiva de pensar em processos de formação permanente com meio para superar

as relações de dependência e resgatar [...] possibilidades de autonomia pedagógica” (p. 325).

A seguir, a última etapa de análise da questão, cujas opiniões acentuam a criticidade acerca da sistematização:

Imparcialidade ou resistência à sistematização

A Tabela de contingência 28 evidencia que, dos 7 docentes que são desfavoráveis à sistematização do processo avaliativo, encontram-se entre os que possuem tempo de graduação considerável (pelo menos 10 anos).

Tabela 28 - Sistematização *versus* tempo de graduação

Tempo de graduação	Não	Sim	Total
Acima de 15 anos	5 (9%)	26	31
Até 3 anos	0	1	1
De 10 a 15 anos	2 (3,7%)	11	13
De 4 a 9 anos	0	10	10
Total	7 (12,7%)	48	55

Fonte: o autor (2025)

Quanto ao tempo de atuação na rede, das 7 respostas negativas, a maior parte se concentra entre os professores que possuem acima de 15 anos de rede municipal (3 respostas), seguido por 2 respostas de docentes que atuam de 4 a 9 anos no município. Neste sentido, pode-se afirmar que a maior parte dos respondentes acompanhou a concepção e implementação do instrumento (Tabela de contingência 29):

Tabela 29 - Sistematização *versus* tempo de atuação na rede

Tempo de atuação na rede	Não	Sim	Total
Acima de 15 anos	3 (5,4%)	16	19
Até 3 anos	1 (1,8%)	13	14
De 10 a 15 anos	1 (1,8%)	9	10
De 4 a 9 anos	2 (3,7%)	10	12
Total	7 (12,7%)	48	55

Fonte: o autor (2025)

De acordo com os relatos contidos no Quadro 48, supõe que critérios predefinidos podem caracterizar obstáculos ao processo avaliativo, em geral, devido à uniformidade das planilhas. Há, inclusive, aqueles que são a favor da sistematização, mas contra sua obrigatoriedade, mesmo admitindo a relevância do instrumento.

Outros pontos destacados pelos professores e que se associam a certa resistência à sistematização do processo avaliativo:

- **Padronização:** alguns docentes pontuam que uma abordagem padronizada desconsidere as realidades locais e as especificidades de cada escola, aluno ou turma;
- **Autonomia comprometida:** há uma preocupação de que a sistematização comprometa a capacidade do professor em realizar a avaliação de forma autônoma e condizente à sua prática pedagógica.

Quadro 48 - Justificativas à Questão 21 (parte V)

Professor 8:
“Desde que, realmente, espelhe um resultado fidedigno à realidade de cada aluno e não uma coisa massificada, igual para todos, com notas iguais ” (grifo nosso).
Professor 13:
“Cada local tem suas especificidades, não pode sistematizar. Cada professor tem sua forma de avaliar, de conceituar o que é mais importante, o que vale mais conceito ” (grifo nosso).
Professor 34:
“ A Educação Física não é diferente das outras disciplinas. Não devemos restringir a autonomia do professor no momento de fazer a avaliação dos alunos” (grifo nosso).
Professor 41:
“Acho super válida a iniciativa. Não há preparo técnico para lidarem com nossa perspectiva avaliativa. A não ser que seja fielmente seguida. A planilha é um instrumento norteador ótimo, mas não deve ser algo obrigatório ” (grifo nosso).
Professor 42:
“[...] a sistematização, como organização, estruturação, para que o professor tenha uma ferramenta que dê suporte ao processo avaliativo, sou favorável. Não sou a favor da obrigatoriedade ” (grifo nosso).
Professor 47:
“Sou a favor desde que exista uma parte livre para o professor fazer sua avaliação pessoal ” (grifo nosso).
Professor 51:
“Sou a favor até certo ponto. Acredito que deve existir uma sistematização simples, que ofereça uma direção ao professor e para que a rede de ensino “converse a mesma língua” em alguns pontos da disciplina, o que é proporcionado pelas planilhas. Nesse sentido, sou contra uma sistematização que possa influenciar um enrijecimento do professor em sua prática pedagógica ” (grifo nosso).

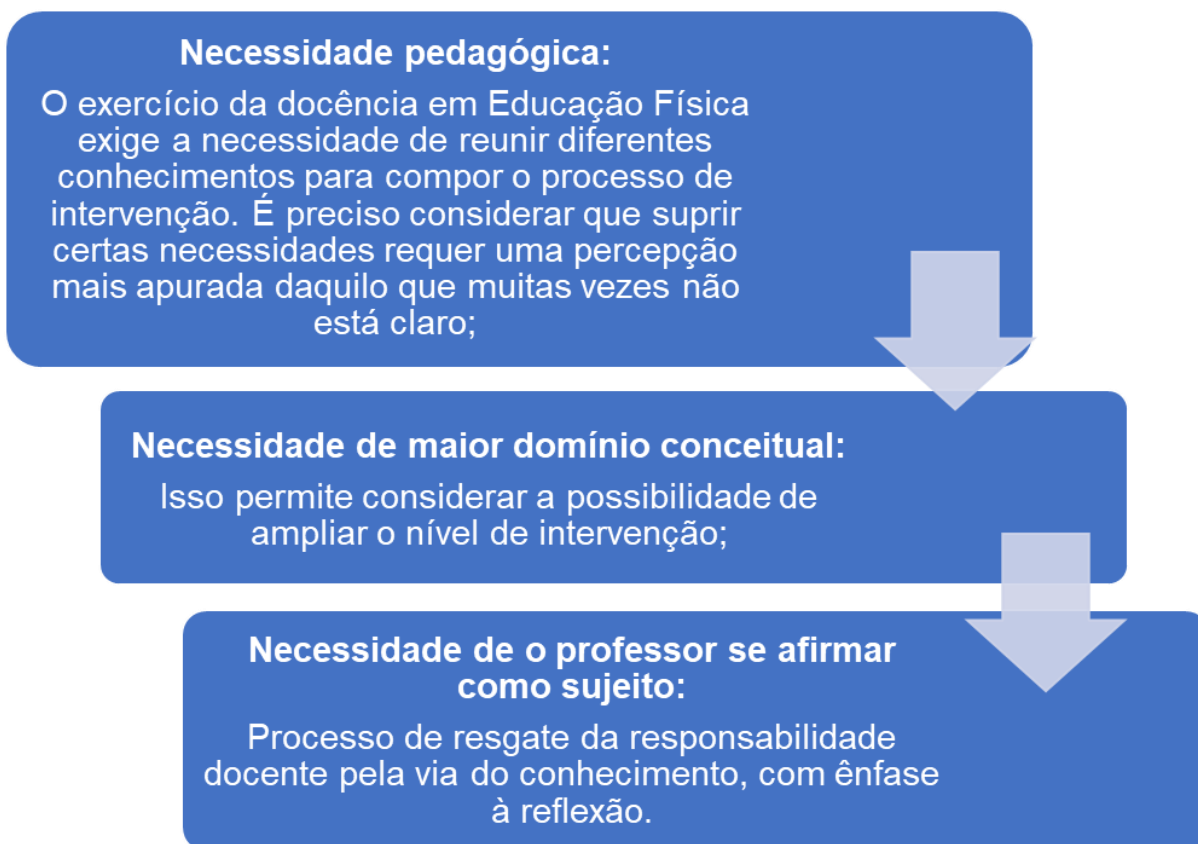
Professor 54:
“Continuo achando simplista, mas se precisa existir... Continuo avaliando outros tópicos como contexto mais abrangente da vida do aluno” (grifo nosso).
Professor 55:
“Da maneira que está a planilha, não sou a favor. Porém, acho importante termos um documento que auxilie o professor em sua avaliação” (grifo nosso).

Fonte - o autor (2025)

Diante de tais posicionamentos, ainda que alguns soem contraditórios, parece clara a necessidade de alguns docentes para que haja um equilíbrio entre a sistematização (padronização) e flexibilidade do instrumento, como garantia a um processo avaliativo mais funcional a todos os envolvidos. Também há contrariedades em relação à sistematização representar uma “obrigatoriedade” da aplicação do instrumento.

Neste sentido, concorda-se com o posicionamento de Rezer e Fensterseifer (2008) que afirmam que qualquer inovação pedagógica e curricular é de difícil implantação se “[...] desarticuladas de um projeto permanente de formação de professores” (p. 325). Ainda segundo os autores, a formação permanente se apresenta “[...] como uma possibilidade de construção de processos de mudanças de concepção e de práticas pedagógicas” (p. 325). Tais reflexões, impulsionados pela adoção de formações regulares, permitem considerar algumas *necessidades* que o “esforço” de “ser-professor” de Educação Física exige. São ilustradas na Figura 30:

Figura 30 - necessidades do “ser-professor” de EF



Fonte - adaptado de Rezer e Fensterseifer (2008, p. 325-6)

Finaliza-se esta análise com as considerações de Rezer e Fensterseifer:

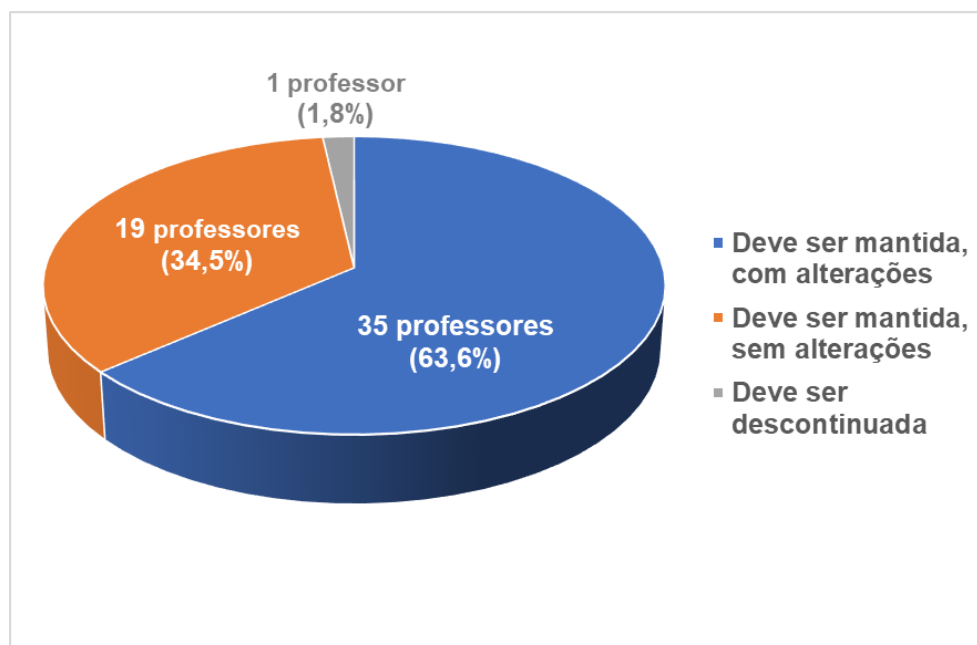
Resgatar a complexidade da docência no âmbito da EF passa pela necessidade pedagógica de maior domínio conceitual, por um processo de afirmação como “sujeito”, no qual **o professor se percebe como alguém que pode produzir conhecimento e não apenas aplicar conhecimentos produzidos pelos outros** (p. 326-7, grifo nosso).

A próxima indagação diz respeito à permanência do instrumento avaliativo junto à rede municipal:

Questão 22 - Quanto a permanência das planilhas como instrumento de avaliação implementado pelo município:

A Figura 31 apresenta os dados sobre a questão:

Figura 31 - Considerações sobre a permanência do instrumento



Fonte - o autor (2025)

Os dados supracitados favorecem o seguinte diagnóstico:

- **Deve ser mantida, com alterações (35 respostas; 63,6%):** a maioria dos professores reconhece a permanência do instrumento, mas sugere que ajustes são necessários. Tais afirmações podem demonstrar que, ainda que as planilhas sejam relevantes, ainda há dificuldades ou limitações que necessitam ser solucionadas para otimizar sua aplicação. Acredita-se, neste caso, na manutenção de momentos de formação continuada recorrentes, de modo a manter a atualização e alinhamento do instrumento segundo os anseios e expectativas dos docentes que a utilizam;
- **Deve ser mantida, sem alterações (19 respostas; 34,5%):** uma considerável parcela de professores respondentes sinaliza que o instrumento parece atender às necessidades do processo avaliativo atuais e não demanda modificações. Em acordo com as perspectivas já analisadas neste estudo, os dados podem indicar que os aspectos presentes no

instrumento demonstram clareza, funcionalidade e é passível de adequação às práticas vigentes;

- **Deve ser descontinuada (1 resposta; 1,8%):** apenas um professor mencionou a descontinuação do instrumento, defendeu a descontinuação completa, o que indica que a rejeição ao uso das planilhas é ínfima, e, aliadas às devidas considerações de ajustamentos, tornar-se-á amplamente aceita como parte do processo avaliativo.

Observação: nesta questão específica não houve solicitação de argumentação aos professores.

Retorna-se, portanto, às questões relacionadas à necessidade da disponibilização das redes de constantes momentos de formação e aperfeiçoamento, consoante às observações de Melo *et al.* (2014):

Vários podem ser os causadores desses entendimentos limitados, como a necessidade de ampliar os estudos sobre o tema avaliação estabelecendo a coerência entre o processo avaliativo e os conteúdos, métodos de ensino e objetivos planejados. Compreender a complexidade envolvida nas investigações sobre esse objeto de estudo; e ainda entender a forma como a produção de conhecimento sobre o assunto tem sido realizada (p. 253-4).

A última pergunta referente ao questionário deste estudo, faz a seguinte indagação:

Questão 23 - Na ausência das planilhas avaliativas, qual (ou quais) instrumento(s) você utilizaria para atribuir um conceito (nota) de Educação Física ao aluno do Ensino Fundamental?

Quanto a esta questão, não houve dados quantitativos. Às considerações mais pertinentes, alguns tópicos foram elaborados:

Tendências gerais e critérios recorrentes

- **Participação como fator central:** de acordo com o Quadro 49, grande parte das respostas destaca a *participação* do aluno como um critério relevante para a avaliação, caso não houvesse um instrumento sistematizado. Este conceito é associado ao desenvolvimento de habilidades de caráter motor, cognitivo (por meio de instrumentos de ênfase conceitual) e socioemocional do aluno nas atividades propostas:

Quadro 49 - Considerações à Questão 23 (parte I)

Professor 3:
“Observação da participação , atividades como trabalhos, pesquisas e prova” (grifo nosso).
Professor 5:
“O critério da assiduidade é menos importante que registro e participação. O critério participação deveria ser o mais valorizado ” (grifo nosso).
Professor 9:
“A participação de alguma forma na aula, o envolvimento com a atividade proposta [...] o respeito e a interação com os outros” (grifo nosso).
Professor 18:
“ Participação e desenvolvimento” (grifo nosso).
Professor 25:
“Compreensão dos conteúdos, desenvolvimento socioemocional, participação ativa” (grifo nosso).
Professor 26:
“Antes de trabalhar no município utilizava prova+participação e dividia por 2 ou para os anos iniciais apenas a participação ou alguma atividade de jogo de construção” (grifo nosso).
Professor 29:
“Sua participação de forma física e conceitual” (grifo nosso).

Professor 53:
“Apenas a participação ” (grifo nosso).
Professor 54:
“Registros dos alunos, participação e relações interpessoais” (grifo nosso).

Fonte - o autor (2025)

- **Participação, comportamento e assiduidade considerados como fatores centrais:** ainda que não abandonem as avaliações prática e critérios de dimensão conceitual (registros de conceitos relacionados à Educação Física), nas citações, os docentes fundamentariam essencialmente a avaliação no *comportamento, assiduidade e participação* como critérios na ausência do instrumento, como evidencia o Quadro 50:

Quadro 50 - Considerações à Questão 23 (parte II)

Professor 1:
“Particularmente uma avaliação contínua Participação e presença valem ponto, comportamento vale ponto, apresentação de seminário e trabalho escrito vale ponto [...]” (grifo nosso).
Professor 4:
“ Participação e assiduidade ” (grifo nosso).
Professor 8:
“Os meus conceitos: frequência, comportamento, interesse, participação, etc... ” (grifo nosso).
Professor 11:
“Sempre avaliei meus alunos pela participação em aulas práticas e teóricas e seu comportamento ” (grifo nosso).
Professor 14:
“ Assiduidade na aula, participação e avaliação dos conteúdos que foram dados [...]” (grifo nosso).

Professor 16:
“Avaliação escrita, trabalhos em grupo, assiduidade, participação ” (grifo nosso).
Professor 20:
“ Participação, assiduidade e compreensão das atividades propostas” (grifo nosso).
Professor 32:
“[...] utilizar ao menos três critérios de avaliação: participação nas aulas práticas, prova teórica, trabalho e assiduidade ” (grifo nosso).
Professor 38:
“ Assiduidade, participação e avaliação prática/escrita” (grifo nosso).
Professor 48:
“ Participação nas aulas, melhora do desempenho motor e comportamento do aluno” (grifo nosso).

Fonte - o autor (2025)

- **Autoavaliação como instrumento norteador:** inquestionável para o enriquecimento do processo de ensino e de aprendizagem, a *autoavaliação* também é mencionada como referência à avaliação, caso as planilhas não existissem (Quadro 51). Contudo, é importante ratificar que a planilha não impede o docente de utilizar a autoavaliação como recurso pedagógico, uma vez que se encaixa, sem restrições, junto ao critério *registro* do instrumento.

Quadro 51 - Considerações à Questão 23 (parte III)

Professor 7:
“[...] o sistema de autoavaliação , com reflexões sérias a respeito das aulas e conteúdos. Desta forma o próprio aluno se quantificar [...]” (grifo nosso).
Professor 12:
“Muito complexo o tema, mas incluiria uma autoavaliação democrática dos alunos, condizentes com as propostas dos professores em suas aulas (interesse, participação, autonomia [...])” (grifo nosso).
Professor 19:
“Fichas de registros cumulativos, provas, pesquisas, relatórios e apresentações. Observações das situações de vivência e autoavaliação ” (grifo nosso).
Professor 30:
“O professor pode fazer sua própria planilha, ou observação diária, diário do professor, autoavaliação [...] Mas acho que as planilhas facilitaram muito o processo de avaliação [...]” (grifo nosso).
Professor 33:
“Registro do aluno do aluno e do professor, planilhas, observação, rodas de conversa e autoavaliação ” (grifo nosso).
Professor 40:
“Relatórios de participação do grupo em atividades específicas, fichas de observação individual, fichas de autoavaliação ” (grifo nosso).
Professor 52:
“Participação, autoavaliação das atividades pelos alunos e se o aluno demonstrou compreensão pelas atividades” (grifo nosso).

Fonte - o autor (2025)

- **Observação direta e registros:** alguns professores se concentrariam em instrumentos como a observação e de cunho conceitual. Curiosamente não mencionam outros critérios mais recorrentes, como a *participação* e *assiduidade*, por exemplo. Ilustrado no Quadro 52:

Quadro 52 - Considerações à Questão 23 (parte IV)

Professor 10:
“ Observação direta e atividade teórica ” (grifo nosso).
Professor 24:
“ Trabalhos e pesquisas ” (grifo nosso).
Professor 31:
“ Anotações e registros das aulas em fotos e vídeos” (grifo nosso).
Professor 35:
“ Observação , avaliação prática e teórica” (grifo nosso).
Professor 45:
“O que usava antigamente: registros pessoais na própria folha de chamada dos alunos” (grifo nosso).
Professor 50:
“ Planilhas de observação de acordo com os conteúdos trabalhados, registros e avaliações ” (grifo nosso).

Fonte - o autor (2025)

- **CrITÉRIOS/instrumentos mais subjetivos:** no Quadro 53, uma parte dos docentes mencionaram o desenvolvimento de critérios e/ou instrumentos próprios, com pouca ou nenhuma descrição ou justificativa mais abrangentes. Ainda, algumas citações parecem supor que os docentes já não utilizam o instrumento implementado pelo município:

Quadro 53 - Considerações à Questão 23 (parte V)

Professor 13:
“ Meus próprios registros e avaliação ” (grifo nosso).
Professor 22:
“ Desenvolveria uma estratégia pessoal para, de maneira formativa, avaliá-los” (grifo nosso).
Professor 37:
“ Utilizo uma agenda pessoal para avaliação dos meus alunos e atribuo algumas atitudes como lealdade, respeito, sinceridade, coletividade, trabalho em equipe como fatores importantes para a formação do indivíduo, além dos aspectos físicos e emocionais” (grifo nosso).
Professor 39:
“ Sempre fiz o registro próprio e utilizava uma planilha de avaliação em que observava alguns aspectos psicomotores” (grifo nosso).
Professor 42:
“Especifico dentro de cada item o que estou avaliando de forma simples, crio meus critérios . Reflito num número já que preciso quantificar. Esses números não serão somados, apenas me darão um norte para a nota final” (grifo nosso).
Professor 43:
“ Sempre tive meus critérios com base nas referências da área” (grifo nosso).
Professor 46:
“ Eu criaria minha própria planilha para ter um parâmetro de avaliação” (grifo nosso).
Professor 55:
“ Instrumento ‘pesquisa’ , porque ela conduz à curiosidade do aluno [...]” (grifo nosso).

Fonte - o autor (2025)

- **Instrumentos e critérios semelhantes aos atuais:** favoráveis à sistematização, docentes pontuaram que, mesmo na ausência das planilhas avaliativas, utilizariam critérios e instrumentos similares (Quadro 54):

Quadro 54 - Considerações à Questão 23 (parte VI)

Professor 2:
“Utilizaria os mesmos critérios das planilhas”.
Professor 15:
“Os mesmos conteúdos nas planilhas: registro, participação e assiduidade”.
Professor 23:
“Uma planilha igual”.
Professor 27:
“Já avaliava usando os critérios que foram colocados nas planilhas”.
Professor 28:
“Utilizaria os mesmos conceitos”.
Professor 34:
“Criaria uma planilha, com os mesmos critérios expostos [...]”.
Professor 36:
“Eu utilizaria instrumentos constantes das planilhas”.
Professor 44:
“Os mesmos moldes”.
Professor 49:
“Eu sinceramente continuaria utilizando a planilha com as minhas modificações, o que levaria até a uma oscilação de notas mais justas [...]”.
Professor 51:
“Os mesmo que já utilizo com a presença das planilhas: registros (questionários, pesquisas, seminários, entre outros), participação (neste quesito incluiria um ou mais critérios, como o da relação interpessoal, por exemplo) e a assiduidade que sempre utilizei tanto para o Ensino Fundamental I e II”.

Fonte - o autor (2025)

- **Dimensões de conteúdos:** dois professores (41 e 47) sinalizaram que voltariam a utilizar critérios baseados nas *dimensões de conteúdos* propostas pelos PCNs: *conceitual, procedimental e atitudinal*;

Com o intuito de findar a análise descritiva, contudo, na perspectiva à abertura de novas investigações e discussões, não somente a respeito do tema (avaliação), mas de todo o cenário que a envolve (processos, características, conceitos, critérios, instrumentos e seus protagonistas), sucedem-se certas considerações, cujo propósito é proporcionar oportunidades ao compartilhamento de experiências, tentativas e “caminhos” que reúnam indícios à exploração de “espaços” tão contraditórios de um sistema de ensino (sobretudo o público), “[...] que quanto mais fala em reformas educativas, mais parece querer manter intocável sua lógica intrínseca” (Sordi, 2009, p. 175)

Neste sentido, Perrenoud (1999) explana sobre a característica constante das práticas avaliativas em submeter regularmente alunos a provas que fomentam uma quantificação e comparação de desempenhos (de bons ou maus alunos). Por outro lado, tal condição favorece um processo avaliativo muito pouco individualizado: “[...] a mesma para todos no mesmo momento, segundo o princípio do exame [...]” e que, contraditoriamente, “[...] cada um é avaliado separadamente por um desempenho que supostamente reflete suas competências pessoais” (p. 66).

A análise desses sistemas mostra que, *soltando as amarras da avaliação tradicional, facilita-se a transformação das práticas de ensino em pedagogias mais abertas, ativas, individualizadas, abrindo mais espaço à descoberta, à pesquisa, aos projetos, honrando mais os objetivos de alto nível, tal como aprender a aprender, a criar, a imaginar, a comunicar-se* (Perrenoud, 1999, p. 66).

Então, por que os procedimentos ao processo de avaliação, e que vigoram até o momento, ainda precedem um obstáculo à inovação pedagógica?

Perrenoud (1999) também deixa claro que o processo avaliativo não impede (e não é contra) a inovação (de tecnologias e métodos), desde que esta não comprometa a concepção fundamental da aprendizagem:

[...] é necessário, em qualquer projeto de reforma, em qualquer projeto de reforma, em qualquer estratégia de inovação, levar em conta o sistema e as práticas de avaliação, **integrá-los à reflexão e modificá-los para permitir a mudança** (p. 75).

Hoffmann (2003) destaca que as metodologias avaliativas se definem por intenções e formas de agir do professor no ato de avaliar, e se referem tanto às observações quanto às intervenções do docente na prática recorrente com os alunos. Assim, “[...] observação de tarefas e manifestações dos alunos não é, em si mesma, um instrumento, mas uma ação do professor” (p. 119):

Para que os dados observados se constituam em instrumentos, precisam se transformar em registros, sejam essas anotações, conceitos ou notas. Embora não concorde com o sistema de atribuição de notas em avaliação, elas são, também, formas de registros em avaliação (p. 119).

A autora reforça que tais considerações são importantes para salientar o “perigo” de pautar o acompanhamento (e avaliação) do aluno apenas em observações, sem se proceder a outras formas de registros, “[...] **caindo no terreno das impressões gerais, holísticas e na inconsistência de informações sobre a progressão de aprendizagens**” (p. 119, grifo nosso).

Neste sentido, os instrumentos avaliativos são registros de diferentes naturezas e, quanto mais frequentes e significativos forem os registros, maiores condições o professor terá de adequar suas ações educativas às possibilidades dos alunos. “O professor é, ao mesmo tempo, quem planeja e quem se utiliza do instrumento de avaliação elaborado. E, portanto, **se ele não evoluir em suas concepções, não irá reformulá-lo** (Hoffmann, 2003, p. 121, grifo nosso).

Ainda, ao assumirmos as singularidades da Educação Física diante dos demais componentes curriculares, faz-se necessário pensar em possibilidades avaliativas que contemplem seu estatuto epistemológico, para além da observação diagnóstica assumida pelo professor (Santos *et al.*, 2014). Contudo, há indícios de recorrentes momentos de formação:

É preciso pensar primeiro em como os educadores pensam a avaliação antes de mudar metodologias, instrumentos e formas de registro. Reconstruir as práticas avaliativas sem discutir o significado desse processo é como preparar as malas sem saber o destino da viagem (Santos *et al.*, p. 158).

Não há compreensão, diante das considerações e perspectivas docentes evidenciadas no decorrer deste estudo, de qualquer limitação ou restrição, na utilização do instrumento analisado, que os impeça de realizar uma avaliação mais formativa, com menor importância à classificação e maior ênfase à regulação das aprendizagens, desde que assumam uma intenção mediadora.

Em vista disso, entende-se que “[...] a avaliação tradicional é uma amarra importante, que impede ou atrasa todo tipo de outras mudanças. Soltá-la é, portanto, abrir a porta a outras inovações” (Perrenoud, 1999, p. 76).

Que venham novas possibilidades!

10. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ato de avaliar no contexto educacional ainda se mostra repleto de dúvidas e desafios. Quando o tema se estende à Educação Física, parece que tais dificuldades são acentuadas, ora pela inexperiência dos docentes devido a uma formação aparentemente deficitária e que não o subsidia adequadamente para subjugar as “armadilhas” do processo avaliativo, ora pelas especificidades do componente curricular, que pode oferecer “obstáculos” a uma avaliação que considere o aluno em sua totalidade.

Comumente, a Educação Física (e seu professor) considera a observação como principal instrumento avaliativo e a participação como critério primordial à credibilidade e amparo de uma nota ou conceito emitido ao aluno, sustentado por um sistema de ensino que, embora preconize um processo formativo e qualitativo de avaliação e uma postura docente mediadora, alimenta a prática avaliativa ainda excludente e classificatória, com ênfase nos resultados quantitativos. Sob esta concepção, a Secretaria de Educação do município idealizou e sistematizou um instrumento avaliativo (planilhas), de modo a promover a credibilidade e facilitar o processo avaliativo em Educação Física escolar.

Neste cenário, o objetivo primordial deste estudo foi examinar, sob o ponto de vista docente, a relevância, característica e a perspectiva de ajustamento do instrumento avaliativo para a Educação Física no Ensino Fundamental sistematizado por um município do litoral de São Paulo.

Para além, buscou investigar a compreensão dos docentes sobre os aspectos avaliativos em Educação Física no Ensino Fundamental, analisar o entendimento acerca da sistematização da avaliação (planilhas avaliativas) e a característica do instrumento, bem como identificar os ajustamentos necessários à eficácia das planilhas avaliativas.

Para tanto, foram utilizados, além de uma perspectiva quantitativa quanto aos dados oriundos do instrumento de análise (questionário), à ênfase às considerações dos docentes por meio das justificativas das questões abertas, correlacionando-as às tratativas do marco teórico e assegurando a este estudo uma concepção investigativa e predominantemente qualitativa.

O estudo destacou que as planilhas avaliativas representam um avanço no esforço de sistematizar a avaliação na Educação Física, mas ainda há considerações a ponderar. Os resultados revelaram que 90,9% dos professores acreditam na aplicabilidade (ou utilidade) das planilhas avaliativas e 85,5% acreditam que o instrumento auxiliou a superar dificuldades essenciais do processo avaliativo para a Educação Física no Ensino Fundamental, pois contribuiu para a credibilidade quanto à atribuição de notas e/ou conceitos. Neste contexto, 87,3% dos docentes são favoráveis à sistematização do processo avaliativo.

Embora a maioria relatou que as planilhas favoreceram à superação de dificuldades relacionadas à avaliação em Educação Física, sobretudo quando se trata do tema concomitantemente às especificidades do componente curricular, como a avaliação na dimensão procedimental, por exemplo, 63,6% dos respondentes concordam com a manutenção do instrumento, porém, pontuam a necessidade de ajuste à sua efetividade. Sobre este aspecto, a “padronização” dos critérios pertencentes à planilha - *participação, registro e assiduidade* - mostram-se favoráveis, respectivamente, a 96,4%, 85,4% e 85,4% dos docentes, no entanto, quando solicitadas as justificativas acerca da pouca ou total inadequação dos critérios supracitados, as respostas mostram-se muitas vezes inconclusivas e/ou inconsistentes, que não permitem uma conclusão satisfatória quanto aos anseios dos professores. Neste sentido, foi relativamente comum, ainda que muitas vezes latente, observar-se uma associação relevante da participação dos alunos nas aulas com sua assiduidade, uma resistência à dimensão conceitual quando mencionado o registro como critério avaliativo e a crítica acerca da subjetividade que envolve os itens pertencentes às planilhas.

Alguns professores pontuaram questões sobre incertezas das planilhas em relação à representatividade das práticas pedagógicas, além de sugerirem mudanças, como uma maior ênfase da participação dos alunos e ajustes nos pesos de critérios como assiduidade, inclusive como uma opção de critério aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, a ausência de elementos que avaliassem aspectos atitudinais e procedimentais, como os aspectos motores, foi significativamente considerada. A aplicação de métodos mais participativos, como autoavaliações, na concepção dos docentes, aparece comumente como um critério de modo a contribuir

para a evolução da prática avaliativa, tornando-a mais reflexiva e significativa para professores e alunos. Tais apontamentos fundamentaram discussões significativas ao longo deste estudo.

Em relação à aplicação prática das planilhas, 94,5% dos docentes consideram o instrumento de fácil compreensão e manuseio.

Ainda assim, quando questionados sobre as possibilidades de utilização de instrumentos e critérios avaliativos numa eventual descontinuidade das planilhas, a maioria dos docentes mencionou que adotaria recursos semelhantes à atual sistematização implementada pelo município.

Ademais, conforme o considerável nível de aceitação e aplicabilidade do instrumento, não houve uma leitura significativa numa correlação das respostas com o tempo de graduação e atuação dos docentes no município, por exemplo. Contudo, algumas questões permitiram uma análise com tais considerações e que identificaram que professores com maior tempo de graduação parecem mais tendenciosos à manutenção de critérios avaliativos “mais” tradicionais, como *comportamento e disciplina* e *desenvolvimento físico e/ou motor*. Por outro lado, professores com menor tempo de graduação parecem preferir critérios mais ligados à compreensão de conteúdos e associam com mais frequência a participação às atividades protagonizadas em aula pelos alunos.

Quanto à caracterização do instrumento, 85,5% acreditam favorecer um parecer diagnóstico e/ou formativo ao processo avaliativo.

Portanto, apesar das limitações, a maioria dos professores reconhece o valor das planilhas como um ponto de partida para uma avaliação mais estruturada e coerente ao componente curricular. Entretanto, enfatizam a necessidade de capacitação contínua e abertura ao diálogo para adaptar o instrumento às realidades da disciplina e do contexto escolar. Neste sentido, a experiência relatada durante a pesquisa também evidenciou que as discussões sobre avaliação, reflexões coletivas e adaptações são cruciais para o aperfeiçoamento do processo.

Os resultados alcançados com a pesquisa serão compartilhados à Secretaria de Educação do município em questão como sugestão de tema à formação continuada junto aos professores de Educação Física e equipe gestora das unidades

escolares, de modo a validar a relevância deste estudo como incremento ao processo de ensino e de aprendizagem.

Por fim, a pesquisa reforça a necessidade de continuar investindo no desenvolvimento de instrumentos mais claros, práticos e representativos, que promovam uma avaliação inclusiva e formativa, alinhada às demandas das especificidades da Educação Física e do contexto educacional atual.

11. RECURSO EDUCACIONAL

Como recurso educacional, foi disponibilizado um curso on-line no Portal de Cursos Abertos - PoCA, da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, intitulado “Avaliação em Educação Física Escolar: Considerações e Proposições”. A estrutura do curso encontra-se no Apêndice A deste trabalho.

REFERÊNCIAS

ALVES, Francione Charapa; SARAIVA, Rochely Silva de Lima. Ralph Winfred Tyler e os princípios básicos da avaliação do currículo. In: **Encontro Cearense de História da Educação**, 12, 2013, Fortaleza/CE. Anais do Encontro Cearense de História da Educação, 2013.

APPOLINÁRIO, Fábio. **Metodologia da ciência: filosofia e prática da pesquisa**. Thomson, 2006.

ARAÚJO, Filomena. **A avaliação das aprendizagens em Educação Física**. Educação Física escolar: referenciais para o ensino de qualidade. Belo Horizonte: Casa da Educação Física, p. 119-149, 2017.

BAGNARA, Ivan Carlos; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. O desafio didático da educação física escolar: planejar, ensinar, avaliar. **Educación Física y Ciencia**, v. 21, n. 4, p. 102-102, 2019.

BARBOSA, Saulo Cavalari et al. A esportivização da Educação Física no ambiente escolar. Revista Digital: **EFDeportes.com**, Buenos Aires, v. 14, n. 133, 2009.

BARCELOS, Marciel; SANTOS, Wagner dos. (Re) criando espaços e compartilhando saberes: avaliação indiciária como eixo central do trabalho pedagógico da Educação Física na Educação Infantil. **Educar em Revista**, v. 37, p. e78130, 2021.

BETTI, Irene C. Rangel; BETTI, Mauro. Novas perspectivas na formação profissional em educação física. **Revista Motriz**, v. 2, n. 1, p.10-15, 1996.

BETTI, Mauro; LIZ, Marlene Terezinha Facco. Educação física escolar: a perspectiva de alunas do ensino fundamental. **Motriz Revista de Educação Física**, p. 135-142, 2003.

BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. Educação Física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2002.

BIANCHI, Priscila Cristina Fiocco. Docência em EaD: desafios da avaliação. São Carlos: Portal de Cursos Abertos da Universidade Federal de São Carlos - **PoCA - UFSCar**, 2019.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Editora, 1994.

BORGES, Daniele; TAUCHEN, Gionara; BARCELLOS, Veronica Cunha. Avaliação da aprendizagem escolar: contexto histórico e suas pesquisas. **Intersaberes**, 2018.

BRACHT, Valter. A educação física no ensino fundamental. **Seminário Nacional do Currículo em Movimento**, v. 1, p. 1-14, 2010.

BRACHT, Valter; GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Educação física escolar. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (Orgs.). **Dicionário crítico de educação física**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005, p. 144-150.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm. Acesso em: 08. jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília-DF; MEC; CONSED; UNDIME, 2017. Disponível em: <http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 07. abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Indagações sobre o currículo: currículo e avaliação**. Brasília, 2007.

BRATIFISCHE, Sandra Aparecida. Avaliação em educação física: um desafio. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 14, n. 2, p. 21-31, 2003.

CARMINATTI, Simone Soares Haas; BORGES, Martha Kaschny. Perspectivas da avaliação da aprendizagem na contemporaneidade. **Estudos em avaliação educacional**, São Paulo, v. 23, n. 52, p. 160–178, 2012.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. Campinas, SP: Papirus, 15^o ed., 2008.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHICON, José Francisco; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de. Metodologia do ensino da educação física. Vitória: **Universidade Federal do Espírito Santo**, Núcleo de educação aberta e à distância, 2010.

CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. Concepções sobre a avaliação escolar. **Estudos em avaliação educacional**, v. 19, n. 39, p. 49-64, 2008.

CUNHA, Cristiane Martins; ALMEIDA NETO, Omar Pereira de; STACKFLETH, Renata. Principais métodos de avaliação psicométrica da validade de instrumentos de medida. **Revista de Atenção à Saúde**, v. 14, n. 47, p. 75-83, 2016.

DA SILVA, Josias Ferreira; BANKOFF, Antonia Dalla Pria. Métodos de avaliação em educação física no ensino fundamental. **Conexões**, v. 8, n. 1, p. 54-76, 2010.

DALBEN, Ângela I. L. de Freitas. Avaliação escolar. **Revista Presença Pedagógica**, v. 11, n.64, p. 66-75, 2005.

DANTAS, Maria de Lurdes Quaresma; MARTINS, Elizete Ferreira Parnaíba; JOB, Sérgina Carla Pontes Diógenes. Avaliação e rendimento escolar. **ID on line. Revista de psicologia**, v. 6, n. 16, p. 5-16, 2012.

DAOLIO, Jocimar. **Educação Física brasileira**: autores e atores da década de 80. 1997. Tese de Doutorado. [sn].

DARIDO, Suraya Cristina et al. **A educação física, a formação do cidadão e os parâmetros curriculares nacionais**. 2001.

DARIDO, Suraya Cristina. A avaliação em educação física escolar: das abordagens à prática pedagógica. **Seminário de educação física escolar**, v. 5, p. 50-66, 1999.

DARIDO, Suraya Cristina. A avaliação da educação física na escola. Universidade Estadual Paulista. **Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 16, p. 127-140, 2012.

DARIDO, Suraya Cristina. A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. **Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 18, n. 1, p. 61-80, 2004.

DARIDO, Suraya Cristina. Os conteúdos da educação física na escola. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, p. 64-79, 2005.

DARIDO, Suraya Cristina; GONZÁLEZ, Fernando Jaime; GINCIENE, Guy. O afastamento e a indisciplina dos alunos nas aulas de Educação Física Escolar. **Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional–PROEF–Disciplina: Problemáticas da Educação Física**, 2020.

DARIDO, Suraya Cristina; SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira de. **Para ensinar educação física: possibilidades de intervenção na escola**. 6. ed. Campinas: Papyrus, 2010.

DE OLIVEIRA VIEIRA, Aline; NETO, Amarílio Ferreira; DOS SANTOS, Wagner. Práticas avaliativas indiciárias e os sentidos atribuídos ao aprender na educação física em nove anos de escolarização. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 10, p. 200-217, 2020.

DEL-MASSO, Maria Candida Soares; COTTA, Maria Amélia de Castro; SANTOS, Marisa Aparecida Pereira. **Ética em pesquisa científica: conceitos e finalidades**. São Paulo: UNESP, 2014.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. 11. ed. São Paulo: Autores Associados, 2022. Disponível em: <https://pt.everand.com/read/663514385/Avaliacao-qualitativa>.

DEMO, Pedro. Teoria e prática da avaliação qualitativa. **Perspectivas Online**, v. 4, n. 7, p. 106-115, 2005.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Artmed, 2006.

DEPRESBITERIS, Léa. **Avaliação da aprendizagem do ponto de vista técnico-científico e filosófico-político**. São Paulo: FDE, p. 161-172, 1998.

DEPRESBITERIS, Léa. Avaliação da Aprendizagem: a necessidade de uma visão mais ampla. **Educação e Seleção**, n. 15, p. 5-14, 1987.

DIAS DE ARRUDA, Caroline. **Avaliação na Educação Física: análise sobre uma planilha de observação na educação infantil**. 142f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional) - Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

DIAS DE ARRUDA, Caroline; SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira de; RAMOS, Glauco Nunes Souto; GODOI-JACOMASSI, Daniela. Avaliação na educação física: percepção docente sobre uma planilha de observação na educação infantil. **Motricidades: Revista da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana**, v. 7, n. 2, p. 139-154, 2023.

DINIZ, Josiane; AMARAL, Sílvia Cristina Franco. A avaliação na educação física escolar: uma comparação entre as escolas tradicional e ciclada. **Movimento**, v. 15, n. 1, p. 241-258, 2009.

ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FÁVERO, L.P.; BELFIORE, P. Manual de análise de dados: estatística e machine learning com Excel®, SPSS®, STATA®, R® e Python®. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2024.

FENSTERSEIFER, Alex. A questão da avaliação. **Kinesis**, Santa Maria, n. 17, 07-14, 1997.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. O que significa aprender no âmbito da cultura corporal de movimento. **Atos de pesquisa em educação**, v. 7, n. 2, p. 320-328, 2012.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Educação Física escolar: a difícil e incontornável relação teoria e prática. **Motrivivência**, n. 28, p. 27-37, 2007.

FIGUEIREDO, Zenólia C. Campos. Formação docente em Educação Física: experiências sociais e relação com o saber. **Movimento**, v. 10, n. 1, p. 89-111, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Sirley Leite; DA COSTA, Michele Gomes Noé; DE MIRANDA, Flavine Assis. Avaliação Educacional: formas de uso na prática pedagógica. **Revista Meta: Avaliação**, v. 6, n. 16, p. 85-98, 2014.

FROSSARD, Matheus Lima et al. Apropriações das práticas avaliativas para o exercício da docência de estudantes de licenciatura em Educação Física. **Journal of Physical Education**, v. 29, p. 1-13, 2018.

GARNICA, Antonio V. M. Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenologia. **Interface Comunicação, Saúde, Educação**, v.1, n.1, 1997.

GIL, Antonio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de empresas**, v. 35, p. 20-29, 1995.

GOMES, Romeu. Análise e Interpretação de Dados de Pesquisa Qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 67-79.

GONÇALVES, Flávia Fernanda Viana. **A sistematização da avaliação em Educação Física**: análise das percepções docentes sobre um instrumento de avaliação para o Ensino Fundamental. 143f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional) - Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2020.

GONTIJO, Simone Braz Ferreira; LINHARES, Vânia Leila de C. Nogueira (Org.). **Dicionário de avaliação educacional**. Brasília: IFB, 2023.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Educação Física Escolar: entre o “rola bola” e a renovação pedagógica. ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula; DEL-MASSO, Maria Candida Soares. **Desafios da educação física escolar**: temáticas de formação em serviço no ProEF. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do “não-lugar” da EF escolar I. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 1, n. 1, p. 9-24, set. 2009. Disponível em: <https://shorturl.at/E4AYh>. Acesso em: 20 jun. 2024.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; LEMOS, Lovane Maria; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Formação do corpo e o caráter: representações sociais dos gestores educacionais das escolas das redes públicas do município de Ijuí sobre o papel da Educação Física na educação formal. **Salão do Conhecimento**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2013. Disponível em: <https://shorturl.at/Tv8hE>. Acesso em: 21 jul. 2024.

GREENVILLE, Roberta; FERNANDES, Saulo. Avaliação da aprendizagem na educação física escolar. **Motrivivência**, n. 28, p. 120-138, 2007.

HADJI, Charles. **A avaliação, regras do jogo**: das intenções aos instrumentos. 4. ed. Portugal: Porto, 1993.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**. História e implicações. São Paulo: Loyola, p. 172-178, 2008.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação e construção do conhecimento. **Educação & realidade**. Porto Alegre. Vol. 16, n. 2 (jul./dez. 1991), p. 53-58, 1991.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: Mito & Desafio**. 23. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

HOFFMANN, Jussara. Avanços nas concepções e práticas da avaliação. In: **Congresso Internacional de Tecnologia na Educação**. 2015. p. 1-7.

IMPOLCETTO, Fernanda Moreto; MOREIRA, Evando Carlos. A educação física escolar na BNCC: avanços e desafios. **Corpoconsciência**, v. 27, e15228, p.1-14, 2023.

ISKANDAR, Jamil Ibrahim; LEAL, Maria Rute. Sobre positivismo e educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 3, n. 7, p. 89-94, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. **Revista da Associação Nacional de Educação – ANDE**, v. 3, p. 11-19, 1983.

LUCKESI, Cipriano Carlos (e-book). **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. Cortez, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. (e-book), **Avaliação da aprendizagem escolar: passado, presente e futuro**, Cortez, 2021.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. **Eccos Revista Científica**, v. 4, n. 2, p. 79-88, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Educação, Avaliação Qualitativa e Inovação-I. **Textos para discussão**, n. 37, p. 33-33, 2012.

MACHADO, Thiago da Silva; BRACHT, Valter. O impacto do movimento renovador da Educação Física nas identidades docentes: uma leitura a partir da “teoria do reconhecimento” de Axel Honneth. **Movimento**, v. 22, n. 3, p. 849-860, 2016.

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. Atlas. São Paulo, 2003.

MARTINELLI, Telma Adriana Pacifico; MAGALHÃES, Carlos Henrique; MILESKI, Keros Gustavo; DE ALMEIDA, Eliane Maria. A Educação Física na BNCC: concepções e fundamentos políticos e pedagógicos. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 76-95, 2016.

MATOS, Juliana Martins Cassani; SANTOS, Wagner dos; MELO, André da Silva; SCHNEIDER, Omar; NETO, Amarílio Ferreira. Conteúdos de ensino da educação física escolar: saberes compartilhados nas narrativas docentes. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 26, n. 2, p. 181-199, 2015.

MELO, Luciene Farias et al. Produção de conhecimento em prática avaliativa do professor de educação física escolar: análise das escolhas metodológicas. **Pensar a Prática**, v. 17, n. 1, 2014.

MENDES, Evandra Hein; BARBOSA-RINALDI, Ieda Parra. Avaliação da aprendizagem na educação física escolar: caminhos percorridos e desafios atuais. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v. 18, n. 1, p. 119-123, 2020.

MENDES, Evandra Hein; DO NASCIMENTO, Juarez Vieira; MENDES, José Carlos. Metamorfoses na avaliação em Educação Física: da formação inicial à prática pedagógica escolar. **Movimento**, v. 13, n. 2, p. 55-76, 2007.

METZNER, Andreia Cristina; RODRIGUES, Wallace Anderson. Educação física escolar brasileira: do Brasil império até os dias atuais. **Revista Fafibe Digital**, n. 4, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & saúde coletiva**, v. 17, p. 621-626, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza.; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?. **Cadernos de saúde pública**, v. 9, p. 237-248, 1993.

NOBRE, Paulo. **Currículo e avaliação em educação física**: um manual pedagógico. Coimbra: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, 2021. ISBN: 978-989-54639-9-2 (e-book: 978-989-53189-0-2).

NOGUEIRA, Raimundo Frota de Sá. A escola nova. **Educação em Debate Fort.** A.9 N.12 Jul/Dez. 1986.

NOVAES, Renato Cavalcanti; FERREIRA, Marcos Santos; MELLO, João Gabriel de. As dimensões da avaliação na Educação Física Escolar: uma análise da produção do conhecimento. **Motrivivência**, [S. l.], v. 26, n. 42, p. 146–160, 2014. DOI: 10.5007/2175-8042.2014v26n42p146. Disponível em: <https://shorturl.at/dLzFY>. p146. Acesso em: 21 dez. 2023.

OLIVEIRA, Heslem de Magalhães Franco; DE SOUZA, Dayse Neri; DE SOUZA, Francislê Neri. Visão histórica da avaliação: da avaliação classificatória à avaliação formativa. **Revista de Estudos Aplicados em Educação**, v. 8, p. e20239230-e20239230, 2023.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer projetos, relatórios, monografias, dissertações e teses**. 5. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

PALAFOX, Gabriel H. Muñoz; TERRA, Dinah Vasconcellos. Introdução à avaliação na Educação Física escolar. **Pensar a prática**, v. 1, p. 23-37, 1998.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PINTO, Isadora Gobi; ALMEIDA, Patricia Rodrigues; JUNG, Hildegard Susana. A avaliação escolar como processo de ensino-aprendizagem. **Conhecimento & Diversidade**, v. 14, n. 32, p. 95-108, 2022.

REZER, Ricardo; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Docência em Educação Física: reflexões acerca de sua complexidade. **Pensar a prática**, v. 11, n. 3, p. 319-329, 2008.

RIBEIRO, Jorge Ponciano. Educação holística. In: BRANDÃO, Denis; CREMA, Roberto. **Visão Holística em Psicologia e Educação**. São Paulo: Summus Editorial, 1991, p. 136-145.

ROSA, Nelma Simone Santana; PIRES, Jorge da Silva. A avaliação escolar e suas influências no processo de ensino-aprendizagem. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano. 07, Ed. 02, Vol. 03, pp. 186-206. Fevereiro de 2022.

SALLES, Willian das N.; FARIAS, Gelcemar O.; EGERLAND, Ema M.; NASCIMENTO, Juarez V. Avaliação da formação inicial em Educação Física: Um estudo com egressos da Universidade Federal de Santa Catarina. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 21, n. 3, p. 61-70, 2013.

SANCHES NETO, Luiz; BETTI, Mauro. Convergência e integração: uma proposta para a educação física de 5a. a 8a. série do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, Brasil, v. 22, n. 1, p. 5–23, 2008.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar?**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SANTOS, Jussara Gabriel. História da avaliação: do exame à avaliação diagnóstica. **V Semana Acadêmica da UFU**, 2008.

SANTOS, Wagner dos, et al. Avaliação em educação física escolar: trajetória da produção acadêmica em periódicos (1932-2014). **Movimento**, v. 24, p. 9-22, 2018.

SANTOS, Wagner dos, et al. Avaliação na educação física escolar: construindo possibilidades para a atuação profissional. **Educação em Revista**, v. 30, p. 153-179, 2014.

SANTOS, Wagner dos, et al. Avaliação na educação física escolar: reconhecendo a especificidade de um componente curricular. **Movimento**, v. 21, n. 1, p. 205-218, 2015.

SANTOS, Wagner dos, et al. Práticas avaliativas de professores de educação física: inventariando possibilidades. **Journal of Physical Education**, v. 30, p. e3005, 2019.

SANTOS, Wagner dos; MAXIMIANO, Francine de Lima. Avaliação na educação física escolar: singularidades e diferenciações de um componente curricular. **Revista brasileira de Ciências do Esporte**, v. 35, p. 883-896, 2013.

SAUL, Ana Maria. A Avaliação Educacional. **Ideias**. São Paulo: FDE, n.22, p.61-8, 1994.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação Emancipatória**: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SAVIANI, Demerval; ALMEIDA, Jane Soares de; SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa. **O legado educacional do século XIX**. Campinas: Autores Associados, 2017.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVANO, Hugo Vieira; VENÂNCIO, Luciana; SANCHES NETO, Luiz. Avaliação do processo de aprendizagem: algumas implicações à educação física escolar. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**. Fortaleza, v. 3, p. 156-186, 2020.

SOBRINHO, José Dias. Avaliação quantitativa, avaliação qualitativa: interações e ênfases. **Psicologia da Educação**, n. 2, 1996.

SORDI, Mara Regina L. de. Alternativas propositivas no campo da avaliação: por que não? In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (orgs.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas, SP: Papirus, 2009.

SORDI, Mara Regina Lemes De. Por uma aprendizagem maiúscula da avaliação da aprendizagem. In: **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: avaliação educacional**. Autêntica, 2010.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio. Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em Educação Física: trajetória, orientações legais e implicações pedagógicas. **Proposições**, v. 15, n. 2, p. 201-217, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Recurso educacional

O recurso educacional derivado da pesquisa é um curso denominado “Avaliação em Educação Física Escolar - Considerações e Proposições” e está disponível no Portal de Cursos Abertos (PoCA) da UFSCar- <https://poca.ufscar.br>.

O curso é composto por três módulos nos quais constam recortes deste estudo, por meio de textos e apresentações em slides.

Módulo I - “Avaliar: para além do exame” - traça-se um perfil dos processos avaliativos, a partir de concepções históricas, até a proposição de abordagens avaliativas contemporâneas:

- Um pouco de história...;
- Avaliar no contexto escolar;
- Avaliação como processo;
- Abordagens e modalidades avaliativas.

Módulo II - “Avaliar em Educação Física escolar”: abordam-se as especificidades inerentes à Educação Física escolar e que impactam diretamente no processo avaliativo de ensino e de aprendizagem e levanta questões a respeito do protagonismo docente no ato de avaliar no contexto escolar:

- Especificidades de um componente curricular - Educação Física;
- O protagonismo docente;
- A percepção do *erro*.

Módulo III - “A sistematização do processo avaliativo em Educação Física no Ensino Fundamental: análise acerca da experiência da implementação de um instrumento avaliativo por um município do litoral de São Paulo, além da sugestão de elaboração de um instrumento avaliativo pelo cursista:

- As planilhas avaliativas;
- Elaboração de um instrumento avaliativo.

APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido

AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL: RELEVÂNCIA, CARACTERÍSTICA E PERSPECTIVA DE REGULAÇÃO SOB O PONTO DE VISTA DOCENTE

Convido-o (a) a participar da pesquisa "Avaliação em Educação Física no Ensino Fundamental", que tem como responsável a Profa. Dra. Daniela Godoi Jacomassi, docente do Departamento de Educação Física e Motricidade Humana (DEFMH) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), e que será desenvolvida pelo pesquisador e orientando de mestrado Prof. Leonardo Pavan Pereira.

O objetivo da pesquisa é investigar, sob o ponto de vista dos professores de Educação Física que ministram aulas no Ensino Fundamental, a relevância, característica e a perspectiva de regulação do processo de avaliação na Educação Física escolar sistematizado pela rede municipal de ensino.

Sua participação consiste em contribuir para a coleta de dados que será composta pela aplicação de um questionário com questões para identificação do participante e também de questões abertas e fechadas. O tempo utilizado para o preenchimento do questionário será de aproximadamente 30 (trinta) minutos.

Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, ou seja, em nenhum momento será divulgado seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada. Os dados coletados poderão ter seus resultados divulgados em eventos, revistas e/ou trabalhos científicos. O preenchimento do questionário não lhe oferece risco imediato, porém considera-se a possibilidade de um risco subjetivo, pois algumas perguntas podem remeter a algum desconforto, evocar sentimentos ou lembranças desagradáveis, gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações, ou levar a um leve cansaço após responder os questionários. Caso algumas dessas possibilidades ocorram, você poderá optar pela suspensão imediata do preenchimento do questionário. Além disso, considera-se também a possibilidade de riscos inerentes à participação em pesquisa realizada em ambiente virtual, tais como quebra de sigilo e/ou violação de confidencialidade. Para minimizar estes riscos, o pesquisador se responsabiliza pelo armazenamento adequado dos dados coletados, bem como os procedimentos para assegurar o sigilo e a confidencialidade das informações do participante da pesquisa. Para isso, uma vez concluída a coleta de dados, o pesquisador fará o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem".


Você não terá nenhum custo ou compensação financeira ao participar do estudo. No entanto, você terá direito a indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa.

O desenvolvimento desta pesquisa e a sua participação não proporcionarão quaisquer benefícios diretos a você, visto que os benefícios da sua participação nesta pesquisa são indiretos, relacionados à contribuição para a ampliação do conhecimento sobre a avaliação em Educação Física escolar.

Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento você irá decidir se deseja participar e preencher o questionário. Caso deseje desistir da participação durante o preenchimento do questionário, ou após o preenchimento, poderá retirar seu consentimento sem nenhuma penalização ou prejuízo em sua relação com o

pesquisador ou com a instituição. Ao aceitar participar da pesquisa você irá: 1) Eletronicamente aceitar participar da pesquisa, o que corresponderá à assinatura deste termo (TCLE), o qual poderá ser impresso ou solicitado ao pesquisador via endereço de e-mail fornecido, se assim o desejar. 2) Responder ao questionário on-line que terá tempo gasto para seu preenchimento em torno de 30 (trinta) minutos. Caso não concorde, basta fechar a página do navegador. Caso desista de participar durante o preenchimento do questionário e antes de finalizá-lo, os seus dados não serão gravados, enviados e nem recebidos pelo pesquisador e serão apagados ao se fechar a página do navegador. Caso tenha finalizado o preenchimento e enviado suas respostas do questionário e após decida desistir da participação deverá informar o pesquisador desta decisão e este descartará os seus dados recebidos sem nenhuma penalização ou prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Você poderá imprimir uma via deste termo, ou se desejar, o pesquisador poderá encaminhar uma via assinada por e-mail ou da maneira como preferir. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação a qualquer momento por meio das informações de contato do pesquisador responsável.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) está vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail conep@saude.gov.br.



Prof. Dra. Daniela Godoi Jacomassi
 Docente do DEFMH/UFSCar
 Rod. Washington Luiz, Km 235, São Carlos, SP, 13.565-905
danielagodoij@ufscar.br / (16) 99782-3979

Fui informado que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil. Fone (16) 3351-8028. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br. Eu declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e aceito participar deste estudo e, sendo minha participação totalmente voluntária, estou livre para desistir, a qualquer momento, de colaborar com a pesquisa, sem qualquer prejuízo pessoal ou profissional. Declaro também que recebi uma via deste Termo, como documento eletrônico, e tive a possibilidade de lê-lo.

APÊNDICE C – Questionário aplicado aos docentes**SEÇÃO I - CARACTERIZAÇÃO, FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE**

1. Idade:

- () 18 a 23 anos
- () 24 a 29 anos
- () 30 a 35 anos
- () 36 a 41 anos
- () 42 a 47 anos
- () 48 a 53 anos
- () 54 a 59 anos
- () 60 anos ou mais

2. Sexo:

- () Feminino
- () Masculino
- () Outros

3. Há quanto tempo finalizou a graduação?

- () Até 3 anos
- () De 4 a 9 anos
- () De 10 a 15 anos
- () Acima de 15 anos

4. Há quanto tempo atua nesta rede municipal de ensino?

- Até 3 anos
- De 4 a 9 anos
- De 10 a 15 anos
- Acima de 15 anos

5. Nível de escolaridade:

(Assinalar apenas uma alternativa)

- Graduação
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

6. Ministra aulas em qual (ou quais) segmento(s) do Ensino Fundamental?

(Assinalar apenas uma alternativa)

- Anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)
- Anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)
- Em ambos os segmentos

SEÇÃO II - COMPREENSÃO DOCENTE SOBRE ASPECTOS AVALIATIVOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

7. Na graduação, você considera ter recebido uma formação que lhe forneceu subsídio/conhecimento para avaliar em Educação Física escolar? (Assinalar apenas uma alternativa)

- Sim
- Não

Caso tenha respondido NÃO, justifique:

8. Você encontra dificuldades ao avaliar os alunos nas aulas de Educação Física no Ensino Fundamental?

(Assinalar apenas uma alternativa)

Raramente ou nunca

Eventualmente

Frequentemente

Caso tenha respondido EVENTUALMENTE ou FREQUENTEMENTE, justifique:

9. O que você considera essencial avaliar no aluno nas aulas de Educação Física no Ensino Fundamental?

(Caso necessário, assinalar mais de uma alternativa)

Compreensão de conteúdos

Comportamento e disciplina

Desenvolvimento físico e/ou motor

Participação

Outros

Caso tenha respondido PARTICIPAÇÃO, especifique o que considera no item:

Caso tenha respondido OUTROS, especifique:

SEÇÃO III - ANÁLISE DO CONTEÚDO DAS PLANILHAS AVALIATIVAS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

10. Para o Ensino Fundamental, as planilhas avaliativas apresentam três critérios: REGISTRO, PARTICIPAÇÃO - (anos iniciais) e incorporam o critério

ASSIDUIDADE (aos anos finais). Para a atribuição de um conceito (nota) quanto a avaliação do aluno em Educação Física, você os considera:

(Assinale uma alternativa para cada critério)

1. Participação	() Adequado
2. Registro	() Pouco adequado
3. Assiduidade	() Inadequado

Caso tenha respondido **POUCO ADEQUADO** ou **INADEQUADO** a algum item, justifique:

11. Na sua concepção, as dimensões CONCEITUAL, PROCEDIMENTAL e ATITUDINAL são contempladas pelos critérios propostos nas planilhas avaliativas?

1. Conceitual	() Sim
2. Procedimental	() Parcialmente
3. Atitudinal	() Não

Caso tenha respondido **PARCIALMENTE** ou **NÃO** a algum item, justifique:

12. Você acrescentaria ou modificaria algum item dos critérios propostos pelas planilhas avaliativas?

(Assinale apenas uma alternativa)

Sim

Não

Caso tenha respondido SIM, especifique:

No critério participação das planilhas avaliativas estão elencados quatro itens:

1. Compreende as orientações
2. Realiza/participa das atividades
3. Demonstra autonomia
4. Demonstra interesse pelas atividades propostas

Com base nas informações supracitadas, responda as questões 13 e 14:

13. Quanto aos conceitos referentes ao critério participação (S = sim; P = em processo e N = não) das planilhas avaliativas você os considera:

(Assinale apenas uma das alternativas)

Adequados

Pouco adequados

Inadequados

Caso tenha respondido POUCO ADEQUADOS ou INADEQUADOS, justifique:

14. Você acrescentaria ou modificaria algum item dos critérios de participação propostos nas planilhas avaliativas?

(Assinale apenas uma alternativa)

Sim

Não

Caso tenha respondido SIM, especifique:

15. Quanto aos "pesos" dos critérios predefinidos pelas planilhas: REGISTRO (50%) e PARTICIPAÇÃO (50%) - para os anos iniciais e REGISTRO (33,34%), PARTICIPAÇÃO (33,33%) e ASSIDUIDADE (33,33%) - para os anos finais, você os considera:

(Assinale apenas uma alternativa)

Adequados

Pouco adequados

Inadequados

Caso tenha respondido POUCO ADEQUADOS ou INADEQUADOS, justifique:

SEÇÃO IV - CARACTERIZAÇÃO DAS PLANILHAS AVALIATIVAS E PERSPECTIVA DOCENTE SOBRE A SISTEMATIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL IMPLEMENTADA PELO MUNICÍPIO

16. Você considera as planilhas avaliativas um instrumento de fácil compreensão e manuseio para quem as utiliza?

(Assinale apenas uma alternativa)

Sim

Não

Caso tenha respondido NÃO, justifique:

17. Quanto à característica das planilhas avaliativas para o Ensino Fundamental, você as considera, basicamente:

(Assinalar apenas uma alternativa)

Um instrumento de caráter diagnóstico e/ou formativo (processual)

Um instrumento de caráter somativo e/ou classificatório

Outros

Justifique:

18. Você também considera os dados obtidos nas planilhas avaliativas um recurso para:

(Caso necessário, assinalar mais de uma alternativa)

A elaboração e/ou reelaboração das ações/estratégias das aulas

A justificativa, quando necessária, do conceito (nota) atribuído ao aluno

A atribuição do conceito (nota) somente

A elaboração e/ou reelaboração do planejamento trimestral

Não considera os dados obtidos nas planilhas avaliativas

Caso tenha respondido OUTROS, especifique:

Caso NÃO CONSIDERE OS DADOS OBTIDOS NAS PLANILHAS AVALIATIVAS, justifique:

19. Com a implementação das planilhas avaliativas no Ensino Fundamental, houve maior credibilidade à atribuição do conceito (nota) ao aluno?

(Assinale apenas uma das alternativas)

Sim

Não

Justifique:

20. Você considera que as planilhas avaliativas são um instrumento útil ao processo de avaliação em Educação Física no Ensino Fundamental?

(Assinalar apenas uma alternativa)

Sim

Não

Justifique:

21. Você é a favor da sistematização da avaliação para o Ensino Fundamental implementada pelo município?

Sim

Não

22. Quanto à permanência das planilhas como instrumento de avaliação implementado pelo município:

(Assinale apenas uma das alternativas)

Deve ser mantida, sem alterações

Deve ser mantida, com alterações

Deve ser descontinuada

23. Na ausência das planilhas avaliativas, qual (ou quais) instrumento(s) você utilizaria para atribuir um conceito (nota) de Educação Física ao aluno do Ensino Fundamental?

Sua resposta:

ANEXOS

ANEXO I – Material de apoio



**Critérios e Instrumentos de Avaliação em
Educação Física – Ensino Fundamental I e II**

Material de Apoio

COORDENADORIA DE ESPORTES E COMPLEMENTAÇÃO EDUCACIONAL

Reeditado em Abril/2023



MUNICÍPIO DA ESTÂNCIA BALNEÁRIA DE

Estado de São Paulo
SEDUC - Secretaria de Educação

REALIZAÇÃO:

André Luiz da Costa Marques
Coordenador de Esportes e Complementação Educacional

Benedito Neto
Fernanda Marques
Gilberto Dantas
Leonardo Pavan
Estefânia Noronha

Assistentes Técnicos Pedagógicos – Educação Física

COLABORAÇÃO:

Antonio dos Santos Gomes Filho
Carla Maria Gatto Pera Gonçalves
Caroline Dias de Arruda
Elisabete Aparecida Perez Ferreira
Francisco Finardi do Nascimento
Joceli Ribeiro Bastos Diniz
Juvenal dos Santos Borges
Patrícia Regiane da Silva Furnaleta
Vanessa Moreira Zacheu
Wania Karina Rangel Kolonko
Professores de Educação Física

Marina Martins Vieira de Lima
Tais Loreto do Nascimento
Assistentes Técnicos Pedagógicos

AGRADECIMENTOS:

Maria Aparecida Cubilia
Secretária de Educação

Marilena Ferreira
Subsecretária de Gestão Pedagógica, Legislação e Normas Educacionais

André Luiz da Costa Marques
Coordenador de Esportes e Complementação Educacional

Thaloo M. Prestia Ramos
Diretora do Departamento de Legislação e Normas Educacionais

Marcia dos Santos de Moraes Lizar
Coordenadora de Educação Infantil

Nycolle de Oliveira Griolo
Chefe de Seção de Educação Infantil

Israel Batista de Oliveira
Coordenador de Ensino Fundamental e Médio

Maria do Socorro Cardoso Marques
Chefe da Seção de Ensino Fundamental Séries Iniciais Regular/ EJA I

Marcela Dias Pereira Costa
Chefe da Seção de Ensino Fundamental Séries Finais/ EJA II e EJA Ensino Médio

**MUNICÍPIO DA ESTÂNCIA BALNEÁRIA DE**Estado de São Paulo
SEDUC - Secretaria de Educação

APRESENTAÇÃO

Caro Professor,

A equipe da Coordenadoria de Esportes e Complementação Educacional apresenta mais uma ferramenta pedagógica para incremento às suas atividades nas unidades escolares.

É notório que a prática avaliativa em Educação Física, pautada em recursos que disponibilizem desde a coleta de dados significativos, o diagnóstico até a consequente ação pedagógica à formação do indivíduo é comumente efetuada somente por meio da observação do movimento e da participação em atividades desportivas.

Muito se discute acerca da importância da avaliação no processo formativo, no entanto, não se estende o tema à Educação Física, devido, entre outros, à *sua especificidade/diversidade de conteúdos e forma de aplicação*.

A implantação de uma cultura avaliativa na Educação Física fomenta a identificação e integração da disciplina no contexto escolar, como parcela indispensável no processo de ensino/aprendizagem.

Num sentido mais amplo, este documento não pretende classificar, comparar desempenhos e/ou quantificar ações, mas caracteriza-se como um recurso ao docente, que permite ampliar as possibilidades das análises críticas e reflexivas das relações professor/aluno/prática pedagógica, com o intuito de enriquecimento e significação.

Ainda, apresenta subsídios a uma **avaliação realmente mediadora** (crítica, reflexiva, participativa e de qualidade), onde a observação do professor de Educação Física reflita **o seu olhar para o aluno** e cuja *participação, tanto do docente quanto do educando*, contextualizada, represente valores realmente significativos.

Ótimas aulas e avaliações!

**MUNICÍPIO DA ESTÂNCIA BALNEÁRIA DE [redacted]**Estado de São Paulo
SEDUC - Secretaria de Educação**ÍNDICE**

Orientações gerais sobre avaliação.....	05
Avaliar em Educação Física.....	06
Utilizando as planilhas de Avaliação.....	07
Ensino Fundamental I.....	07
Ensino Fundamental II.....	09
Sugestões para o preenchimento da planilha participação.....	10
Referências bibliográficas.....	12



MUNICÍPIO DA ESTÂNCIA BALNEÁRIA DE

Estado de São Paulo
SEDUC - Secretaria de Educação

ORIENTAÇÕES GERAIS SOBRE AVALIAÇÃO

A avaliação é um importante instrumento à percepção do desenvolvimento dos alunos em relação ao conteúdo oferecido. Deve ter a função de formar, uma vez que “avaliar é essencialmente **questionar**. É **observar** e **promover** experiências educativas que signifiquem provocações intelectuais significativas no sentido do desenvolvimento do aluno [...]” (HOFFMANN, 2011, p. 71). Neste aspecto, o conceito de **avaliação mediadora** propõe um modelo baseado no diálogo e aproximação do professor com o aluno, de forma que as práticas de ensino sejam repensadas e modificadas de acordo com a sua realidade sociocultural, opondo-se ao paradigma sentencioso e classificatório; ao modelo do transmitir/verificar/registrar para evoluir no sentido de uma avaliação reflexiva e desafiadora, para contribuir, elucidar e favorecer o intercâmbio de ideias entre professor/aluno, num movimento de superação à “técnica” dominante: a do *sabertransmitido, reproduzido, ausente de significações*.

Acerca destes aspectos, apresentam-se algumas linhas de avaliação:



Avaliação Diagnóstica

É aquela capaz de oferecer as informações iniciais, sobretudo sobre as capacidades, habilidades e dificuldades apresentadas pelo (a) aluno (a).



Avaliação Formativa

É aquela capaz de averiguar se os alunos estão ou não alcançando os objetivos propostos. Para Hadji (2000), a passagem de uma avaliação normativa para a formativa implica necessariamente uma modificação das práticas do professor em compreender que o aluno é não só o ponto de partida mas também o de chegada. Seu processo só pode ser percebido quando comparado com ele mesmo: como estava? Como está? As ações desenvolvidas entre as duas questões compõe a avaliação formativa.



Avaliação Somativa

É aquela que visa aferir os resultados já colhidos pelo professor através dos outros tipos de avaliação já realizados. É, na verdade, o que poderia ser chamado de um “balanço geral.”

É importante frisar que, independente da linha de avaliação utilizada, o professor deve ter claro os objetivos pertinentes à coleta de dados.



MUNICÍPIO DA ESTÂNCIA BALNEÁRIA DE [REDACTED]

Estado de São Paulo
SEDUC - Secretaria de Educação

AVALIAR EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Questões avaliativas geralmente são polêmicas. Na *Educação Física* apresenta maior complexidade, uma vez que existem grandes dúvidas e dificuldades em se avaliar na disciplina. Destacam-se fatores como:

- ✓ A falta de uma cultura avaliativa em Educação Física;
- ✓ A avaliação é utilizada para selecionar os mais aptos;
- ✓ Comumente, avaliam-se apenas modos de execução e habilidades;
- ✓ O conteúdo oferecido aos alunos tem fim em si mesmo, finalizando com sua execução (GALLARDO, 2009);
- ✓ Há falta de clareza do que ensinar (GONZÁLEZ; SCHWENGBER, 2013).

No entanto, tais dificuldades não significam que não deva ocorrer a avaliação na disciplina, uma vez que:

Avaliar é um processo de análise, de decisão, de reavaliação e de reorganização do projeto pedagógico. Ao ser integrante do projeto educacional (a Educação Física), deve partilhar dos princípios fundamentais a ele vinculados. A avaliação é idealizada para verificar o aluno individualmente, situação que redimensiona o valor numérico, da quantificação classificatória excludente para o sentido qualitativo, isto é, o que é observado é a compreensão do conteúdo pelo aluno (PALMA, OLIVEIRA, PALMA, 2010, p.205, grifo nosso).

Assim, a prática escolar da avaliação...

[...] deveria ter uma função similar à da prática social e pessoal, ou seja, ser um instrumento de reflexão para decidir e encaminhar problemas que se expressam em feedback (predominantemente qualitativos, ainda que também quantitativos). No entanto, de um modo geral, as avaliações escolares são orientadas por uma intenção quantitativa de mediação do desempenho. (GONZÁLEZ; SCHWENGBER, 2013, p.117, grifo nosso).

Avaliar não é uma tarefa simples. Alguns cuidados devem ser observados durante o processo:

- ✓ Evitar levar em consideração apenas o olhar do adulto para o movimento;
- ✓ Evitar avaliar questões comportamentais apenas;
- ✓ Não perceber a evolução da criança durante as atividades;
- ✓ Não perceber a criança como ser social.

Outro cuidado a ser observado, diz respeito à forma como o professor trata as limitações da criança, como orientam os RCNEI (BRASIL, 1998, p. 60):



MUNICÍPIO DA ESTÂNCIA BALNEÁRIA DE [REDACTED]

Estado de São Paulo
SEDUC - Secretaria de Educação

Apontar aquilo que a criança não consegue realizar ou não sabe, só faz sentido numa perspectiva de possível superação, quando o professor detém conhecimento sobre as reais possibilidades de avanço da criança e sobre as possibilidades que ele tem para ajudá-la. Do contrário, ao invés de potencializar a ação das crianças e fortalecer a sua autoestima, a avaliação pode provocar-lhes um sentimento de impotência e fracasso.

UTILIZANDO AS PLANILHAS DE AVALIAÇÃO

ENSINO FUNDAMENTAL I

Para este segmento, o professor deve pautar a avaliação com base também em aspectos latentes, característicos da faixa etária, sejam motores, cognitivos, emocionais ou sociais. Não há predominância ou ênfase do caráter técnico em detrimento aos demais aspectos citados.

É importante ressaltar que o conceito de *avaliação diagnóstica* norteia todo o processo de aprendizagem e, portanto, antes de qualquer preocupação formativa, é *necessário que haja uma seleção de indícios e circunstâncias*, que pode ser realizada em momentos distintos.

Para a avaliação dos alunos de 1º ano foi elaborada uma planilha com apenas 1 critério, o de **PARTICIPAÇÃO**.

Critério de PARTICIPAÇÃO: possui 4 itens que perpassam entre *procedimentos* e *atitudes* que serão observados pelo professor durante o processo de ensino-aprendizagem.

Está elaborada em colunas que se subdividem em espaços identificando os **três trimestres**, onde o professor pontuará o conceito do aluno após análise dos itens. *Para o preenchimento, o professor deverá adotar as seguintes indicações: (S) satisfatório; (P) em processo ou (N) não.*

		SECRETARIA DE EDUCAÇÃO												
		PARTICIPAÇÃO												
Nº.	TURMA	Compreende as orientações			Realiza / participa das atividades			Demonstra autonomia			Demonstra interesse pelas atividades propostas			
		1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º	
1														
2														

Figura 1 - Critério PARTICIPAÇÃO (1º ano - Ensino Fundamental I)


MUNICÍPIO DA ESTÂNCIA BALNEÁRIA DE

 Estado de São Paulo
 SEDUC - Secretaria de Educação

Para a avaliação dos alunos do 2º ao 5º anos foram elaboradas três (3) planilhas: uma com itens que geram um conceito de **PARTICIPAÇÃO**, uma de avaliação por **REGISTRO** e outra onde o conceito final será apontado, nomeada **RESULTADO**.

Critério PARTICIPAÇÃO: possui 4 itens que perpassam entre *procedimentos* e *atitudes* que serão observados pelo professor durante o processo de ensino-aprendizagem.

Está elaborada em colunas que se subdividem em espaços identificando os **três trimestres**, onde o professor pontuará o conceito do aluno após análise dos itens. *Para o preenchimento, o professor deverá adotar os seguintes critérios:* indicar **(S) satisfatório; (P) em processo ou (N) não**.

AVALIAÇÃO EDUCAÇÃO FÍSICA - ENSINO FUNDAMENTAL I																
PARTICIPAÇÃO																
ANO / TURMA:	Alunos	Compreende as orientações			Realiza / participa das atividades			Demonstra autonomia			Demonstra interesse pelas atividades propostas			1º TRIM.	2º TRIM.	3º TRIM.
		1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º			
1														0,0	0,0	0,0
2														0,0	0,0	0,0
3														0,0	0,0	0,0

Figura 2 - Figura 1 - Critério PARTICIPAÇÃO (2º ao 5º anos - Ensino Fundamental I)

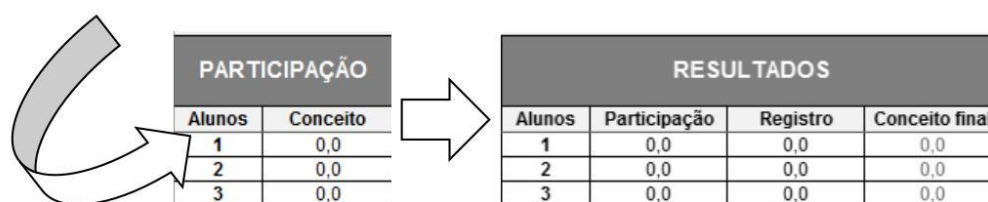
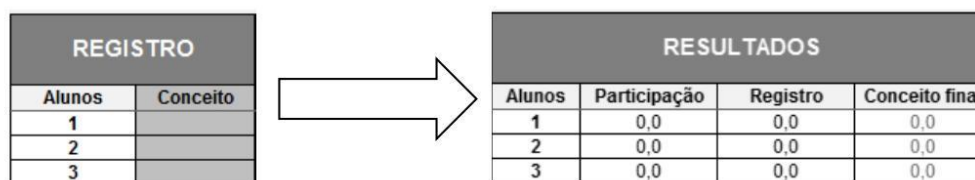


Figura 3 - Ao indicar as letras (conceitos), automaticamente serão preenchidas as notas do trimestre correspondente, bem como a planilha RESULTADOS.

Critério REGISTRO: será preenchida com base na(s) atividade(s) que o próprio professor elaborar às turmas. *Caso seja utilizado mais de um instrumento de avaliação com registro, o professor deverá digitar na planilha apenas o conceito final dessas avaliações (o aproveitamento adquirido a partir do número de registros efetuados).*

Automaticamente, o conceito adquirido será registrado na planilha **RESULTADOS**.




MUNICÍPIO DA ESTÂNCIA BALNEÁRIA DE

 Estado de São Paulo
 SEDUC - Secretaria de Educação

Critério RESULTADOS: os dados digitados nas tabelas **PARTICIPAÇÃO** e **REGISTRO** serão automaticamente transferidos para a tabela **RESULTADOS**, que indicará o conceito final do aluno.

RESULTADOS			
Alunos	Participação	Registro	Conceito final
1	0,0	0,0	0,0
2	0,0	0,0	0,0
3	0,0	0,0	0,0

ENSINO FUNDAMENTAL II

Para a avaliação dos alunos do 6º ao 9º anos foram elaborados 4 critérios: **ASSIDUIDADE**, **PARTICIPAÇÃO**, **REGISTRO** e **RESULTADOS**.

Critério ASSIDUIDADE: o professor deverá preencher SOMENTE os campos: *número de aulas dadas, a quantidade de faltas do aluno* (que poderão ser atualizados constantemente, de acordo com a necessidade). **Automaticamente será apresentado o percentual de presenças, ausências a compensar e o conceito do trimestre.**

		ASSIDUIDADE														
		AULAS DADAS			FALTAS			PRESENCAS (%)			CONCEITO			COMPENSAÇÕES		
Nº.	TURMA	1º TRIM.	2º TRIM.	3º TRIM.	1º TRIM.	2º TRIM.	3º TRIM.	1º TRIM.	2º TRIM.	3º TRIM.	1º TRIM.	2º TRIM.	3º TRIM.	1º TRIM.	2º TRIM.	3º TRIM.
1								0,00%	0,00%	0,00%						
2								0,00%	0,00%	0,00%						
3								0,00%	0,00%	0,00%						

Critério PARTICIPAÇÃO: *seguem-se as instruções pertinentes ao preenchimento do critério do Ensino Fundamental I.*

AVALIAÇÃO EDUCAÇÃO FÍSICA - ENSINO FUNDAMENTAL I																
PARTICIPAÇÃO																
ANO / TURMA:	Alunos	Compreende as orientações			Realiza / participa das atividades			Demonstra autonomia			Demonstra interesse pelas atividades propostas			1º TRIM.	2º TRIM.	3º TRIM.
.....		1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º			
1														0,0	0,0	0,0
2														0,0	0,0	0,0
3														0,0	0,0	0,0

PARTICIPAÇÃO		RESULTADOS				
Alunos	Conceito	Alunos	Assiduidade	Participação	Registro	Conceito final
1	0,0					
2	0,0					
3	0,0					


MUNICÍPIO DA ESTÂNCIA BALNEÁRIA DE

 Estado de São Paulo
 SEDUC - Secretaria de Educação

Ao indicar as letras ("S", "N", "P"), automaticamente serão preenchidas as notas do trimestre correspondente, bem como a tabela **RESULTADO**.

Critério REGISTRO: seguem-se as instruções pertinentes ao preenchimento do critério do Ensino Fundamental I.

Automaticamente, o conceito adquirido será registrado na tabela **RESULTADOS**.

REGISTRO		→	RESULTADOS				
Alunos	Conceito		Alunos	Assiduidade	Participação	Registro	Conceito final
1							
2							
3							

Critério RESULTADOS: os dados digitados nas planilhas **PARTICIPAÇÃO** e **REGISTRO** serão automaticamente transferidos para a planilha **RESULTADOS**, que indicará o conceito final do aluno.

RESULTADOS				
Alunos	Assiduidade	Participação	Registro	Conceito final
1				
2				
3				

Sugestões para o preenchimento do critério de PARTICIPAÇÃO:

O aprender é um processo cumulativo. Os conhecimentos constroem-se e se completam. A criança, inserida no contexto escolar, também passa por um processo de acumulação de conhecimentos que pode ser verificado por meio da avaliação.

Para a verificação da aprendizagem, o professor necessita estar atento à evolução da criança nesse processo. Para tanto, faz-se necessário que se reconheça a criança/aluno como ser social, cognitivo motor e afetivo, levando-se em conta todos os aspectos ao avaliar.

**MUNICÍPIO DA ESTÂNCIA BALNEÁRIA DE [redacted]**

Estado de São Paulo
SEDUC - Secretaria de Educação

Sugere-se o preenchimento da planilha "Critérios de Avaliação" observando-se as especificações a seguir:

- 1. Compreende as orientações:** compreensão requer atenção, questionamento e, principalmente, tempo para pensar, analisar e conquistar o verdadeiro entendimento. Este item corrobora com o primeiro estágio do fazer/executar/participar do aluno diante dos direcionamentos de qualquer natureza, bem como às regras das atividades sugeridas, *baseando-se nas possibilidades motoras, cognitivas e afetivas esperadas à faixa etária, levando-se em conta suas vivências sociais;*
- 2. Realiza e participa das atividades de acordo com as orientações:** a compreensão às orientações evidenciada no item anterior é o primeiro passo para uma realização adequada das tarefas propostas. No entanto, uma compreensão inadequada pode levá-lo ao ato falho ou mera imitação de ações e movimentos. *Aqui é importante analisar se o movimento/ação é pertinente àquele contexto e se há ou não sentido à sua realização;*
- 3. Demonstra autonomia:** verifica-se a capacidade do aluno **se conduzir** e também tomar decisões, nas diversas situações de aula;
- 4. Demonstra interesse pelas atividades propostas:** num contexto mais amplo, analisam-se as reações do aluno diante dos direcionamentos do professor.

**MUNICÍPIO DA ESTÂNCIA BALNEÁRIA DE [redacted]**

Estado de São Paulo
SEDUC - Secretaria de Educação

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. MEC. **Base nacional curricular comum**. Ministério da Educação: Brasília, 2017. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pdf/4.1.3_BNCC-Final_LGG-EF.pdf

GALLARDO, J. S. P. **Prática de ensino em educação física: a criança em movimento**. São Paulo: FTD, 2009.

GONZÁLEZ, F. J.; SCHWENGBER, M. S. V. **Prática pedagógicas em educação física**. Erechim: Edelbra, 2012.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

JÚNIOR, A.L. **Avaliação em educação física escolar: instrumentos e processos pra o ensino fundamental**. São Paulo: Plêiade, 2008.

MATTOS, M. G. de; NEIRA, M. G. **Educação física infantil: construindo o movimento na escola**. 4. ed. São Paulo: Phorte, 2003.

PALMA, A. P. T. V.; OLIVEIRA, A. A. B.; PALMA, J. A. V. **Educação física e a organização curricular: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio**. Londrina – PR: Eduel, 2010.

SÁNCHEZ, P. A.; MATINEZ, M. R.; PEÑALVER, I. V. **A psicomotricidade na educação infantil: uma prática preventiva e educativa**. Porto alegre: Artmed, 2003.

JÚNIOR, A.L. **Avaliação em educação física escolar: instrumentos e processos pra o ensino fundamental**. São Paulo: Plêiade, 2008.

ANEXO II – Prints das planilhas avaliativas

MUNICÍPIO DA ESTÂNCIA BALNEÁRIA DE [REDACTED]
ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

DIGITE "S" (SIM) = 2,5
DIGITE "P" (EM PROCESSO) = 1,25
DIGITE "N" (NÃO) = 0

E.M. _____
PROFESSOR(A) _____

Nº.	TURMA	PARTICIPAÇÃO												OBSERVAÇÃO		
		Compreende as orientações			Realiza / participa das atividades			Demonstra autonomia			Demonstra interesse pelas atividades propostas					
		1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º			
1																
2																
3																
4																
5																
6																
7																
8																
9																
10																
11																
12																
13																
14																
15																

1º ano 2º ao 5º 6º ao 9º Observações

MUNICÍPIO DA ESTÂNCIA BALNEÁRIA DE [REDACTED] E
ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

DIGITE "S" (SIM) = 2,5
DIGITE "P" (EM PROCESSO) = 1,25
DIGITE "N" (NÃO) = 0

E.M. _____
PROFES _____

Nº.	TURMA	PARTICIPAÇÃO														
		Compreende as orientações			Realiza / participa das atividades			Demonstra autonomia			Demonstra interesse pelas atividades propostas					
		1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º			
3																
4																
5																
6																
7																
8																
9																
10																
11																
12																
13																

1º ano 2º ao 5º 6º ao 9º Observações

<p>MUNICÍPIO DA ESTÂNCIA BALNEÁRIA DE [redacted] ESTADO DE SÃO PAULO SECRETARIA DE EDUCAÇÃO</p>		<p>DIGITE "S" (SIM) = 2,5 DIGITE "P" (EM PROCESSO) = 1,25 DIGITE "N" (NÃO) = 0</p>												
		PARTICIPAÇÃO												
Nº.	TURMA	Compreende as orientações			Realiza / participa das atividades			Demonstra autonomia			Demonstra interesse pelas atividades propostas			
		1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º	
1														
2														
3														
4														
5														
6														
7														
8														

<p>MUNICÍPIO DA ESTÂNCIA BALNEÁRIA DE [redacted] ESTADO DE SÃO PAULO SECRETARIA DE EDUCAÇÃO</p>																							
		REGISTRO			ASSIDUIDADE												RESULTADO FINAL						
Nº.	TURMA	1º TRIM.	2º TRIM.	3º TRIM.	AULAS DADAS			FALTAS			PRESENCAS (%)			CONCEITO			COMPENSAÇÕES			1º TRIM.	2º TRIM.	3º TRIM.	
					1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º				1º
1											0,00%	0,00%	0,00%										
2											0,00%	0,00%	0,00%										
3											0,00%	0,00%	0,00%										
4											0,00%	0,00%	0,00%										
5											0,00%	0,00%	0,00%										
6											0,00%	0,00%	0,00%										
7											0,00%	0,00%	0,00%										
8											0,00%	0,00%	0,00%										
9											0,00%	0,00%	0,00%										
10											0,00%	0,00%	0,00%										
11											0,00%	0,00%	0,00%										
12											0,00%	0,00%	0,00%										
13											0,00%	0,00%	0,00%										
14											0,00%	0,00%	0,00%										
15											0,00%	0,00%	0,00%										
16											0,00%	0,00%	0,00%										



MUNICÍPIO DA ESTÂNCIA BALNEÁRIA DE PRAIA GRANDE
ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

E.M. _____

ANO/TURMA: _____

PROFESSOR (A): _____

	ALUNO	OBSERVAÇÕES
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		
21		
22		

ANEXO III – Parecer consubstanciado do CEP-UFSCar**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: Avaliação em Educação Física

Pesquisador: Daniela Godoi Jacomassi

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 08169519.8.0000.5504

Instituição Proponente: Universidade Federal de São Carlos/UFSCar

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.360.062

[...]

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

[...]