



**FABIANA DE PAULA PEREIRA**

**O QUE REVELA O ÚLTIMO DECÊNIO (2008-2018) DE  
PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE AVALIAÇÃO NA  
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR?**

**LAVRAS – MG**

**2019**

**FABIANA DE PAULA PEREIRA**

**O QUE REVELA O ÚLTIMO DECÊNIO (2008-2018) DE PRODUÇÃO  
CIENTÍFICA SOBRE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR?**

Monografia apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Curso de Educação Física, para a obtenção do título de Licenciada.

Dr. Kleber Tüxen Carneiro Azevedo  
Orientador

**LAVRAS – MG**  
**2019**

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

Pereira, Fabiana de Paula.

O Que Revela O Último Decênio (2008-2018) De Produção Científica Sobre Avaliação Na Educação Física Escolar? / Fabiana de Paula Pereira. - 2019.

48 p. : il.

Orientador(a): Kleber Tuxen Carneiro Azevedo.

TCC (graduação) - Universidade Federal de Lavras, 2019.

Bibliografia.

1. Avaliação. 2. Educação Física. 3. Revisão bibliográfica. I. Azevedo, Kleber Tuxen Carneiro. II. Título.

O conteúdo desta obra é de responsabilidade do(a) autor(a) e de seu orientador(a).

**FABIANA DE PAULA PEREIRA**

**O QUE REVELA O ÚLTIMO DECÊNIO (2008-2018) DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR?**

**WHAT REVEALS THE LAST DECENGE (2008-2018) OF SCIENTIFIC PRODUCTION ON EVALUATION IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION?**

Monografia apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Curso de Educação Física, para a obtenção do título de Licenciada.

APROVADA em 10 de junho de 2019.

Prof. Dr. Fabio Pinto Gonçalves dos Reis – UFLA

Prof. Dr. Kleber Tüxen Carneiro Azevedo – UFLA

Prof. Dr. Kleber Tüxen Carneiro Azevedo

Orientador

**LAVRAS – MG**

**2019**

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pela dádiva da vida e pela força para concretizar este sonho apesar das desestruturas emocionais que ocorreram durante este percurso acadêmico.

Aos meus pais, Sônia e Edmilson pelo apoio e compreensão durante esta jornada, a vocês minha eterna gratidão por não me deixarem desistir quando cogitei possibilidade.

Aos amigos da UFLA em geral, mas em especial, Ana Cláudia, Andreolle, Laís e Vitor, pelo companheirismo diário, experiências, “crises epistemológicas”, viagens e risadas. Vocês foram fundamentais para que eu chegasse até aqui, guardarei com muito amor tudo que vivemos durante esse interstício de tempo.

A amiga Tamara, pelo apoio incondicional nesta pesquisa e pelas inúmeras conversas acadêmicas que me fizeram amadurecer profissionalmente, amei “crescer contigo”.

As amigas de Lavras, pelo entendimento às ausências causadas pelos estudos e pela força durante todo o trajeto.

Ao meu orientador Kleber, por acreditar no meu potencial, possibilitando meu amadurecimento científico e profissional por intermédio desta pesquisa. Obrigada por me acompanhar e fornecer experiências formativas nesta caminhada árdua, porém realizadora.

Ao PIBID, NEPE e Residência Pedagógica, pelo engrandecimento pessoal e profissional neste percurso. Meu “amor” pela docência nasceu do envolvimento com esses espaços formativos.

Ao Departamento de Educação Física, pelos inúmeros conhecimentos, parcerias e amizades conquistadas. Em especial aos professores que estabeleci maiores laços, Kleber Tuxen, Nathalia Resende, Fábio Reis e Raoni Perrucci.

A UFLA, pela oportunidade de aprofundar meus conhecimentos e transformá-los em aprendizados.

*“Sonho com uma escola em que se cultivem pelo menos três coisas. Primeiro, a sabedoria de viver juntos: o olhar manso, a paciência de ouvir, o prazer em cooperar. A sabedoria de viver juntos é à base de tudo o mais. Segundo, a arte de pensar, porque é a partir dela que se constroem todos os saberes. Pensar é saber o que fazer com as informações. Informação sem pensamento é coisa morta. A arte de pensar tem a ver com um permanente espantar-se diante do assombro do mundo, fazer perguntas diante do desconhecido, não ter medo de errar, porque os saberes se encontram sempre depois de muitos erros. Terceiro, o prazer de ler. Jamais o hábito da leitura, porque o hábito pertence ao mundo dos deveres, dos automatismos: cortar as unhas, escovar os dentes, rezar de noite. Não hábito, mas leitura amorosa. Na leitura amorosa entramos em mundos desconhecidos e isso nos faz mais ricos interiormente. Quem aprendeu a amar os livros tem a chave do conhecimento. Mas essa escola não se constrói por meio de leis e parafernália tecnológica. De que vale uma cozinha dotada das panelas mais modernas se o cozinheiro não sabe cozinhar? É o cozinheiro que faz a comida boa mesmo em panela velha. O cozinheiro está para a comida boa da mesma forma como o educador está para o prazer de pensar e aprender. Sem o educador o sonho da escola não se realiza. A questão crucial da educação, portanto, é a formação do educador. “Como educar os educadores?” Imagine que você quer ensinar a voar. Na imaginação tudo é possível. Os mestres do voo são os pássaros. Aí você aprisiona um pássaro numa gaiola e pede que ele o ensine a voar. Pássaros engaiolados não podem ensinar o voo. Por mais que eles expliquem a teoria do voo, só ensinarão gaiolas. Marshal McLuhan disse que a mensagem, aquilo que se comunica efetivamente, não é o seu conteúdo consciente, mas o pacote em que a mensagem é transmitida. “O meio é a mensagem.” Se o meio para se aprender o voo dos pássaros é a gaiola, o que se aprende não é o voo, é a gaiola. Tenho a suspeita, entretanto, que se pretende formar educadores em gaiolas idênticas àquelas que desejamos destruir. Aplicando-se essa metáfora à educação podemos dizer que a mensagem que educa não são os conteúdos curriculares, a teoria que se ensina nas aulas, educação libertária etc. A mensagem verdadeira, aquilo que se aprende, é o “embrulho” em que esses conteúdos curriculares são supostamente ensinados. Os alunos se assentam em carteiras. Professores dão aulas. Os alunos anotam. Tudo de acordo com a “grade curricular”. “Grade” = “gaiola”. Essa expressão revela a qualidade do “espaço” educacional em que vivem os aprendizes de educador. O tempo do pensamento também está submetido às grades do relógio. Toca a campainha. É hora de pensar “psicologia”. Toca a campainha. É hora de parar de pensar “psicologia”. É hora de pensar “método” ... Os futuros educadores fazem provas e escrevem papers pelos quais receberão notas que lhes permitirão tirar o diploma que atesta que eles aprenderam os saberes que fazem um educador. Desejamos quebrar as gaiolas para que os aprendizes aprendam a arte do voo. Mas, para que isso aconteça, é preciso que as escolas que preparam educadores sejam a própria experiência do voo”.*

*Rubem Alves*

## RESUMO

Nesta investigação procurou-se investigar a produção do conhecimento relativo à avaliação no interior da Educação Física, tendo em vista se tratar de uma temática ampla, complexa, multifatorial e delicada, malgrado pouco estudada. Por efeito, se torna imperativo cotejar e compreender a produção do conhecimento acerca do mote, ao passo que se possa debater suas implicações para o desenvolvimento do trabalho pedagógico docente. Nesse sentido então, empreendeu-se uma pesquisa propondo cotejar a produção científica relativa à avaliação, para o campo da Educação Física, identificando e quantificando as produções científicas contidas em revistas eletrônicas das áreas de conhecimento da Educação e da subárea da Educação Física. Em termos metodológicos, trata-se de uma pesquisa quali-quantitativa, sob orientação da técnica aninhada concomitante (CRESWELL, 2007). No que se refere aos procedimentos de análise recorreu-se a duas técnicas para a interpretação dos dados coletados, sendo elas: a análise de conteúdo dos artigos científicos (dimensão qualitativa); análise de estatística descritiva de dados quantitativos (dimensão quantitativa). Mediante a análise inferencial dos artigos científicos sob proposta teórica de Bardin (2009), foi possível construir 3 categorias analíticas. Quanto aos resultados constatou-se o total de 11 revistas dos qualis A1, A2 e B1 e 27 obras, sendo 11 provenientes das revistas da área da Educação e 16 relativos às revistas da subárea de Educação Física. Ainda que a estratificação A1, A2 e B1 seja o indicativo de boas produções científicas, constatou-se que nem sempre há rigor no que tange aos objetivos, procedimentos metodológicos e discussão dos resultados, tampouco pode-se inferir que haja qualidade, por efeito de sua estratificação. Entretanto, encontramos também produções de destaque na área da avaliação em Educação Física escolar, as quais viabilizam a superação dos modelos estritamente quantitativos, pensando outras perspectivas metodológicas que considerem distintos elementos (qualitativos) ao ato de avaliar. Conquanto os dados tenham evidenciado um avanço significativo no número de produções científicas sobre a temática no último ano investigado, as lacunas históricas na literatura especializada engendram certa fragilidade ao campo da formação, por efeito a necessidade de expansão e aprofundamento de estudos que se dediquem ao tema, a julgar pelo próprio número circunscrito de produções que identificamos. Por fim, acreditamos que esta investigação poderá subsidiar futuras pesquisas, ao mesmo tempo em que revela a necessidade de se redimensionar os processos avaliativos no interior da Educação/Educação Física.

**Palavras - chave:** Avaliação. Educação Física. Revisão Bibliográfica.

## ABSTRACT

In this investigation we tried to investigate the evaluation within Physical Education, since it is a broad, complex, multifactorial and delicate theme. Thus, it is important to understand the production of knowledge about evaluation, while discussing its implications for the pedagogical work. In view of the above, the present research aimed to compare the scientific production related to the evaluation, for the field of Physical Education, for this purpose, sought to quantify and identify scientific articles contained in electronic journals of the areas of knowledge of Education and Physical Education. The interpretation of the research data respected the mixed methodological bias of scientific production, through the concomitant nested technique (CRESWELL, 2007). During the process of data analysis, two techniques were used to interpret the collected data, being: the content analysis of the scientific articles (qualitative dimension); Descriptive statistics analysis of quantitative data (quantitative dimension). In terms of results, 11 journals from A1, A2 and B1 and 27 works were found, of which 11 were from the journals in the area of Education and 16 were related to journals in the area of Physical Education. By means of inferential analysis of the scientific articles under the theoretical proposal of Bardin (2009), it was possible to construct 3 analytical categories. Although the stratification A1, A2 and B1 is indicative of good scientific production, it was verified that there is not always rigor in the objectives, methodological procedures and discussion of the results, neither can it be inferred that there is quality, due to the effect of stratification. However, we also find outstanding productions in the area of evaluation in Physical Education at school, where it makes possible an overcoming of the quantitative models imposed in the past, proposing new methodologies through the qualitative aspect of evaluating. Although there was a significant advance in scientific production on the subject in the last year of research, the historical shortcomings in the literature point to a lack of evaluation during the course of the discipline, which allowed us to find a very restricted number of articles that address the issue. Finally, we believe that this research may support future research, at the same time that it reveals the need to think about the evaluation according to the subjective reality of each institution.

Key - words: Evaluation. Physical Education. Literature review.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>2. REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	3
<b>2.1 Contextualizando a avaliação: considerações históricas, acepções avaliativas e tipologias de avaliação</b> .....	3
<b>2.2 Diferenciando a ação de examinar, do ato de avaliar</b> .....	6
<b>2.3 Sobre os tipos de avaliações</b> .....	7
<b>3. OBJETIVOS</b> .....	9
<b>3.1 Geral</b> .....	9
<b>3.2 Específicos</b> .....	9
<b>4. ASPECTOS METODOLÓGICOS</b> .....	9
<b>4.1 Quanto às etapas do processo de consecução da pesquisa</b> .....	10
<b>5. RESULTADOS E DISCUSSÕES</b> .....	13
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	33
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	36

## 1. INTRODUÇÃO

Provavelmente, o exercício de avaliar constitua-se como uma das tarefas mais arduas que o cotidiano da existência humana exige, caso adote-se uma postura honesta e elaborada para entender as implicações dessa atividade, tão logo perceber-se-á o quão desafiador é realizá-la.

Tal complexidade decorre em partes das representações sociais que são construídas e afetam essa prática, juntamente com a amplitude de elementos que afluem para sua realização, que somados a complexidade humana, decerto tornam-na laboriosa.

Talvez seja oportuno perceber, que o ato de avaliar não se restringe aos domínios da educação (formal e informal), mas encontra-se presente no cotidiano, uma vez que é comum se deparar com circunstâncias que exigem um determinado juízo de valor, ou melhor, que promova cotejamento de certa experiência, por assim dizer. Apesar disso, em boa medida, as experiências e representações que envolvem as práticas avaliativas advêm do espaço escolar formal.

Ainda que avaliar não se limite ao universo escolar, é por intermédio dele que boa parte das crenças e representações relativas ao ato de avaliar é engendrada, por efeito sua relevância pode ser acentuada, ou distorcida, haja vista suas implicações que afetam e em certa medida comprometem a vida “dos personagens” que formam o tecido escolar, até mesmo a dinâmica (cultura) escolar.

Nesse sentido é possível afirmar – com relativa segurança – que o mote aqui trazido, configura-se como: delicado, multifacetado e amplo, em razão de sua natureza complexa e multifatorial. Ao que parece Hollmann (2006) tem consciência dessa complexidade de elementos que envolvem a avaliação no espaço escolar. Por esta razão, sinaliza sobre a importância de analisar a relação mútua entre avaliador e avaliado.

Trata-se de uma conjuntura que se agrava, à medida que se constata um mínimo tempo dedicado ao assunto na formação (inicial e continuada), assim como o reduzido número de produções científicas – veiculadas em periódicos e revista – que se dedicaram a observar, compreender e elucidar a ação de avaliar, tal qual constatará o leitor, mais à frente, ao se deparar com os dados cotejados por esta investigação.

No entanto, o que se nota, no interior do espaço escolar, é uma associação perigosa, diga-se de passagem, entre avaliar e classificar. Em outras palavras, o que se está enfatizando diz respeito à restrita concepção classificatória a qual se recorre quando o assunto é avaliação, visto que geralmente incide na atribuição de notas cujo objetivo é

apresentar um percentual de retenção sobre determinados saberes. Entretanto, avaliar sobrepuja a atribuição de notas e conceitos, uma vez que “torna-se necessário, recorrer a princípios de interação e relação social, numa análise ético-política das práticas e metodologias da avaliação” (HOFFLMANN, 2006, p. 29).

Neste caminho, avaliar não seria uma ação pontual, descontextualizada e desconecta dos processos cognitivos, sociais e culturais na qual o indivíduo está inserido, mas, de sobremaneira, um espaço de construção coletiva em que apropriação dos saberes historicamente construídos são colocados em evidência, com vistas a aferir uma experiência formativa (LUCKESI, 2001). Em última análise, avaliar seria uma oportunidade de se aferir experiências de ensino e possibilidades de aprendizagem, observando “o esforço do aluno de aprender”, tal e qual “o do professor de mudar suas práticas, caso os alunos apresentem dificuldades de aprendizagem” (DARIDO, 2012, p. 131).

Ora, se em âmbito geral falar de avaliação no espaço escolar suscita desafios de ordem teórico/metodológico ao trabalho pedagógico, o cenário se complexifica para

[...] uma disciplina que tem por finalidade propiciar aos alunos a apropriação crítica da cultura corporal de movimento, visando a formar o cidadão que possa usufruir, compartilhar, produzir, reproduzir e transformar as formas culturais do exercício da motricidade humana (BETTI, 2013, p. 64).

Se não bastasse a ênfase que as práticas corporais recebem no interior desse componente curricular, o que a distingue das demais disciplinas e por vezes incomoda a cultura escolar, já que ela (lê-se a cultura escolar) raramente traz relevo ao lugar do corpo na escolarização, não obstante, há ainda as distintas ingerências históricas que forjaram a área, que ora estiveram sob os ideais higienistas; em outro momento alinhado aos ditames militaristas; ou mesmo ao abrigo da perspectiva esportivista.

Historicamente, mais precisamente após a década de 80, despontaram perspectivas teóricas, para pensar o ensino da Educação Física no domínio escolar, a partir de um debate mais amplo sobre sua presença na instituição escolar. Por efeito desse debate, eclodem abordagens de ensino, algumas sistematizadas, outras nem tanto assim, a fim de organizar o trabalho pedagógico docente, contudo, se perceberá ao longo deste estudo, a tímida presença da avaliação no interior de tais propostas.

Há de se destacar ainda nessa conjuntura, a questão de caráter epistemológico, uma vez que a Educação Física é compreendida do ponto de vista científico na condição de uma subárea, tendo em vista o povoamento epistemológico que recebe de outras

ciências, o que, portanto, produz certos desafios ao seu objeto epistêmico, por efeito ao trabalho pedagógico que realiza.

A conjuntura até aqui exposta, evidencia – de alguma maneira – a necessidade de se analisar a produção do conhecimento acerca da avaliação, de maneira que se possa debater suas implicações para o trabalho pedagógico. Razão pela qual aceitamos o desafio de cotejar a produção científica no tocante à avaliação no âmbito da Educação Física escolar, observando o decênio de 2008 a 2018, a fim de mapear o que fora produzido nesse interstício de tempo, pensando na relevância que apresenta o mote, conforme já dissemos.

Trata-se de uma investigação sob os pressupostos qualiquantitativos, que recorreu à análise de conteúdo para elaborar as categorias de análise e investigar o cenário mapeado pelo estudo.

O estudo possui como problemática “O que revela o último decênio (2008-2018) de produção científica sobre avaliação na Educação Física escolar?” cuja pergunta vem a ser a mesma intitulada em nosso trabalho.

Desta forma, o empreendimento científico justifica-se na medida em que se observa a escassez de investigações que se inclinaram a observar o lugar do assunto no interior da Educação Física Escolar, a julgar pela própria literatura específica da área. Basta uma breve inserção, e, tão logo, se constata o quão tímido é a presença desse tema, que ao mesmo tempo é tão valioso aos processos formativos, paradoxalmente.

Pois bem, posteriormente, vejamos de que modo a literatura mais ampla e a específica concebem a avaliação, assim como assinalam procedimentos que facultem pensá-la de forma eficaz no interior da Educação, tal e qual na Educação Física.

## **2. REFERENCIAL TEÓRICO**

### **2.1 Contextualizando a avaliação: considerações históricas, acepções avaliativas e tipologias de avaliação**

As práticas avaliativas se estabeleceram no Brasil desde a primeira metade do século XX (CATANI, 2017). Contudo, os estudos e discussões acerca da produção do conhecimento sobre avaliação é recente entre os pesquisadores e vem obtendo visibilidade devido à formação de especialistas que se relacionam com diferentes abordagens pedagógicas (GATTI, 2002).

Ora, se o debate em relação à produção do conhecimento no campo da avaliação é relativamente recente, o quadro no interior da subárea da Educação Física não poderia ser diferente, quando se leva em consideração a “recente” presença das ciências humanas e sociais no debate epistemológico que forjou e vem tecendo seus rumos pedagógicos.

Grosso modo, pode-se afirmar que no início do século XX, dois movimentos influenciaram a perspectiva da Educação Física escolar no âmbito da avaliação, quais sejam: a pedagogia por objetivos<sup>1</sup> e a avaliação iluminativa<sup>2</sup>. O primeiro, além de sofrer grande interferência pela fisiologia, “preconizava objetivos para a Educação Física em todos os níveis de ensino, com ênfase na aptidão física, por meio de testes elaborados e divulgados pelo próprio MEC” (CUPOLILLO, 2008, p. 30). Enquanto que o segundo,

[...] era o mais indicado para dar conta das diversas possibilidades imprevisíveis do processo ensino-aprendizagem, alertando para comportamentos que extrapolam o engessamento promovido pelos objetivos operacionalizados (FARIA JÚNIOR 1986, *apud* CUPOLILLO, 2008, p. 31).

Embora “os ventos” pedagógicos tenham avivado por um curto período de tempo essa subárea, eles (lê-se os ventos) não resistiram à força – ideológica e utilitarista – do movimento esportivista. A década de 1970 foi marcada e influenciada por esta visão esportivista fortemente disseminada no interior da Educação Física.

Por efeito desse movimento, os processos avaliativos adotados eram ligados às aferições antropométricas e desempenho por meio das habilidades motoras, com o intuito de promover “avaliações objetivas” (DOS SANTOS et al., 2015; HOFFMANN, 2006). No entendimento de Darido (2012), fora apenas a partir da década de 1980 que despontam as primeiras mudanças na subárea da Educação Física escolar, já que anteriormente poucas eram as tentativas de se instalar um modelo avaliativo que se diferenciasse da acepção quantitativa de avaliar (CUPOLILLO, 2012).

Consequentemente a essa conjuntura histórica e epistemológica, o entendimento e os procedimentos avaliativos demoraram a modificar-se. Nesse sentido a presença de um horizonte mais qualitativo e abrangente para avaliação, surge mais recentemente. Portanto, diferentemente da década passada, muitos professores optaram por atribuir notas através de conceito e participação em aula com o intuito de promover uma avaliação qualitativa de ensino (DARIDO, 2012).

---

<sup>1</sup> Trata-se de um termo desenvolvido por Ralph Tyler Nebraska que aparece como a grande referência da avaliação em Educação Física no período de 1930 a 1945.

<sup>2</sup> Trata-se de uma metodologia proposta por Malcolm Parlett e David Hamilton com grande influência no processo avaliativo na década de 60.

Isso, no entanto, não implica necessariamente em uma melhoria significativa para a subárea. Em que pese os avanços, é preciso cautela para assegurar que a dimensão qualitativa, por si só, certifica acrescentamentos. Basta ver que até os dias de hoje, observa-se no interior da Educação Física – mas não apenas nela, cabe salientar – lacunas e inconsistências no desenvolvimento dos processos avaliativos (CUPOLILLO, 2008).

Há muitos motivos pelos quais, a avaliação, possivelmente configure-se como um dos maiores desafios ao campo educacional. Um deles advém do fato dessa temática ocupar uma “topografia periférica” na formação docente, ou seja, trata-se de um mote pouco aprofundado, exceto em discussões pontuais – normalmente vinculadas à atribuição de notas –, nesse sentido não seria exagero afirmar que ocupa um lugar periférico no interior dos componentes curriculares que compõem a matriz curricular dos cursos em licenciatura (STIEG et al., 2018). Quando aparecem, os procedimentos são empobrecidos, via de regra, as experiências formativas relativas ao assunto, portanto, vejamos o elucidativo exemplo do curso de licenciatura em pedagogia, retratado por Gatti (2010, p. 1365).

Quanto aos instrumentos de avaliação mais utilizados pelos professores, nos cursos de Pedagogia predominam os trabalhos em grupo (50,4%), seguidos de provas escritas discursivas (31,7%), ao passo que nos outros cursos de licenciatura as provas escritas são, de longe, a modalidade de avaliação mais empregada (68,6%), seguida, em bem menor proporção, dos trabalhos em grupo (19,1%). Os demais tipos de avaliação são pouco representativos. Digno de nota é o fato de que metade dos alunos de Pedagogia provavelmente não passa por experiências de avaliação individual nos respectivos cursos.

Os dados são preocupantes, como avançar em relação ao entendimento e procedimentos avaliativos quando o cenário formativo cerceia experiências e tolhe a compreensão? Provavelmente, o panorama exposto pela autora em questão não seja exclusividade do curso analisado, mas seja um retrato das licenciaturas, não sendo exceção à Educação Física, a julgar pela “tímida” produção de conhecimento que versa sobre o assunto dentro da área, conforme poderá constatar o leitor, no momento em que expusermos os dados cotejados por esta pesquisa.

Os efeitos desse cenário são nocivos e contraproducentes, visto que reforçam representações sociais distorcidas a respeito da avaliação, endossando um modelo com características reprodutivistas, que reforça a repetição e compromete o trabalho pedagógico, cujo efeito, invariavelmente, incide no fracasso escolar (FREITAS et al,

2014; HOFFMANN, 1994). Para desmistificar melhor tais distorções interpretativas é preciso distinguir, o que vem a ser o ato de avaliar, daquilo que caracteriza o exame, em outras palavras, separar o joio do trigo, por assim dizer.

## **2.2 Diferenciando a ação de examinar, do ato de avaliar**

O termo avaliar tem sua origem no latim, provindo da composição *a-valere*, que quer dizer "dar valor a." (LUCKESI, 1998, p. 76). Contudo, a conotação valorativa presente na raiz semântica do termo, não se limita ao valor expresso em quantidade numérica, mas, na direção de atribuir sentido valorativo a determinada vivência. Talvez por isso, frequentemente se confunda exame com a avaliação, por efeito os tratem na condição de sinônimos (PAULA et al., 2018).

O exame, de acordo com Foucault (1996), se restringe ao plano do poder disciplinar, reforçando o marcador hierárquico, abordando um procedimento que tende a ser específico e caracterizado pela diretividade unilateral. Por essa razão, exames se distinguem de uma avaliação no momento em que ocorrem processos classificatórios, punitivos e excludentes, visto que estes processos desconsideram o que de fato é mobilizar a aprendizagem, por intermédio da ensinagem (HOLFFMANN, 1994).

Avaliação, por sua vez, possui a finalidade de estender uma espécie de “bandeira da democratização das relações”, acolhendo as características individuais do aprendiz, por assim dizer (ESCUDEIRO; NEIRA, 2011 p. 289). Sob tal acepção, não cabe a restrita ideia classificatória de avaliação, já que essa desconsidera o contexto democrático e engrandece os pressupostos de “descontinuidade, fragmentação e segmentação, ou seja, de parcelarização do conhecimento” (CARMINATTI; BORGES, 2012, p. 171).

Contudo, essa dimensão classificatória aparece com certa frequência nos currículos de Educação Física, no qual “uma cultura única, valida a motricidade de um determinado grupo e ignora o universo cultural de uma parcela de estudantes” (ESCUDEIRO; NEIRA, 2011, p. 220).

Ao se limitar aos aspectos classificatórios, “ignoram-se as duas funções primordiais da avaliação, que são o estabelecimento do juízo de valor e a tomada de decisão” (PAULA et al., 2018, p. 6) e como consequência há uma relação mais direta com as normas punitivas do que necessariamente com as transformações pedagógicas (FREITAS et al, 2014).

Nesta esteira de reflexão, vale ressaltar que em uma proposta de avaliação pedagógica não deve ser levado em consideração apenas o reducionismo maniqueísta do certo ou errado (DOS SANTOS et al., 2015). O contexto a ser considerado deve ser os meios adotados pelo aluno para chegar a determinada resposta, pois desta forma haverá reconhecimento dos conhecimentos adquiridos durante sua trajetória (RABELO, 1998; DOS SANTOS et al., 2016).

Nesse sentido concorda-se com Luckesi (2000, p. 6) ao advogar que “a avaliação, é amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva, diversa dos exames, que não são amorosos, são excludentes, não são construtivos, mas classificatórios”. Por esta razão, a avaliação deve dialogar, por efeito estabelecer uma relação entre todos os envolvidos no processo, sendo recomendado ao professor “olhar cada aluno em seu próprio tempo e jeito de aprender e oferecer-lhe orientação e apoio pelo tempo que precisar” (HOFFMANN, 2006, p. 45).

Todavia, o que se encontra, via de regra, no sistema educacional é a presença do exame, cujo teor tende a reproduzir procedimentos autoritários, reduzindo a condição de transmissor de informações descontextualizadas ao docente e o aluno, por sua vez, a qualidade de receptor passivo de conteúdos esvaziados de sentido (FREITAS et al, 2014). Trata-se daquilo que Freire (1996) concebia como sendo educação “bancária”.

Sob os efeitos do exame “[...] a escola passa a ser o lugar não de *informar* ou *formar*, mas o lugar de *enformar* às pessoas, quer dizer um lugar de colocar na forma, já que a *objetividade* predomina em detrimento da *subjetividade*” (RABELO, 1998, p. 41).

Pois bem, embora tenha sido possível entender melhor a distinção entre algumas características da avaliação, em relação ao exame, em termos conceituais e procedimentais é preciso avançar no entendimento das classificações de avaliação.

### 2.3 Sobre os tipos de avaliações

De acordo com Darido (2012) existem três classificações atribuídas à avaliação, cuja observância de suas dimensões contribui, por suposto, na produção de sentido e significado para este processo, são elas: **diagnóstica**; **formativa** e **somativa**. A avaliação **diagnóstica**, diz respeito ao início de todo processo, momento em que se faz necessário “constatar o estado de alguma coisa (um objeto, um espaço, um projeto, uma ação, a aprendizagem, uma pessoa, etc), tendo por base suas propriedades específicas” (LUCKESI, 2000, p. 8).

O intuito é priorizar o conhecimento prévio do aluno sobre determinado assunto, podendo também identificar suas necessidades (DARIDO, 2012). Para (LUCKESI, 2000) este passo avaliativo inicial propõe como finalidade acolher o indivíduo, já que devemos olhar com zelo sua “bagagem cultural”, não fazendo um julgamento prévio de seus conhecimentos desenvolvidos no decurso da vida.

Já a segunda classificação, denominada de avaliação **formativa**, ocorre ao longo de todo processo, sugerindo identificar se os métodos adotados pelo professor estão concomitantemente interligados ao processo de aprendizagem do aluno (DARIDO, 2012). É aquela que considera que o processo avaliativo deve observar as etapas e adotar estratégias, permitindo “uma compreensão e valoração sobre o processo seguido, que permita estabelecer novas propostas de intervenção” (ZABALA, 1998, p. 201).

Para Carbinatto et al., (2016) a avaliação formativa é capaz de promover o desenvolvimento curricular, inferindo em ações problematizadoras durante o processo educacional. Sua magnitude consiste em fornecer um *feedback* deste processo (PAULA et al., 2018) e “desequilibrar o pilar da regulação por meio do resgate da solidariedade, da participação, da reciprocidade, o que culmina no fortalecimento da emancipação” (CUPOLILLO, 2008, p. 28).

Alinhados ao entendimento de Luckesi (2000) nesta etapa há uma ‘base material’ vinda do processo anterior (diagnóstico), o que permite, por efeito, a qualificação do objeto avaliado. Por esta razão, adotar uma avaliação formal implica ir além das reproduções dos saberes, ou seja, deve haver a exigência de instrumentos relacionados com todo o processo de ensino e aprendizagem do sujeito (MATSUMOTO E AYOUB, 2018). De maneira que “influenciará de forma imediata os processos de ensino e aprendizagem” (FERNANDES, 2007, p. 265).

E por fim, tem-se a avaliação **somativa** que se refere à parte final do processo, permitindo a existência de um produto final (DARIDO, 2012). Este produto possui como desígnio “certificar, classificar e determinar” (PAULA et al., 2018, p. 818) o aprendizado de cada aluno, “proporcionando informações sintetizadas que se destinam a registrar e a tornar público o que parece ter sido aprendido” (FERNANDES, 2007, p. 265). Contextualizar este tipo de avaliação é de grande significância, uma vez que ao adotá-la durante o processo avaliativo, é possível estabelecer uma média advinda da comparação de toda aprendizagem (FERNANDES, 2007). Tende assim, a se relacionar diretamente às metas que o professor pretende alcançar com seus alunos (FREITAS, et al, 2014).

A seguir, discorreremos sobre o percurso metodológico que subsidiou o trabalho investigativo.

### **3. OBJETIVOS**

#### **3.1 Geral**

Uma investigação cujo fito central consistiu em cotejar a produção científica relativa à avaliação, no interior da Educação Física escolar, buscando mapear e quantificar as produções científicas (em formato de artigo), publicadas em periódicos eletrônicos de maior impacto na área da Educação, bem como na subárea da Educação Física, considerando sua interface epistemológica, no período de 2008 a 2018.

#### **3.2 Específicos**

Conseqüentemente, os objetivos específicos se dividem em:

- Analisar a relação entre o qualis das revistas juntamente com os descritores e a produção relativa de cada ano que compõe o interstício do estudo, no que se refere à avaliação;
- Refletir quanto aos limites e possibilidades das influências avaliativas escolares e estabelecer hipóteses de como as mesmas interferem no processo de formação.

### **4. ASPECTOS METODOLÓGICOS**

Trata-se de um estudo de natureza quali quantitativa. Esse tipo de pesquisa acontece quando há coexistência de interpretação qualitativa e quantitativa dos dados (DUARTE et al, 2009). Os métodos mistos proporcionam mais evidências para o estudo de um problema de pesquisa e ajuda a responder perguntas que não podem ser respondidas apenas pelas abordagens quantitativas ou qualitativas, ao menos em tese. (CRESWELL; CLARK, 2013). Nesse sentido “uma melhor maneira de entender esta natureza de métodos mistos seria examinar estudos publicados em artigos de periódicos” (CRESWELL; CLARCK, 2013, p. 23).

No contexto desta investigação, pode-se dizer que a dimensão quantitativa, decorre da mensuração numérica de produções que versassem sobre o mote avaliação sob um apuramento na Educação Física, procurando aferir as perspectivas e prevalência dessas produções.

Já em relação à conotação qualitativa, ela se encontra na elaboração das categorias de análise dado que os agrupamentos temáticos reuniram elementos como: descritores, análise do resumo e do teor teórico do trabalho, bem como a perspectiva metodológica nas quais os estudos apreciados se assentaram. Não sem razão, recorreremos à análise do conteúdo na qualidade de técnica para formular tais eixos temáticos (BARDIN, 2009). Não obstante, sua presença se faz presente também na apreciação dos dados cotejados, visto que nos permite uma leitura mais abrangente, tal como aproximações e especulações cujo teor possa sinalizar caminhos e diálogos para pensar a avaliação no âmbito escolar.

Em síntese, se trata de um entendimento investigativo alinhado à perspectiva de Johnson e colaboradores, que concebem

[...] a pesquisa de métodos mistos [como sendo um] tipo de pesquisa em que um pesquisador [...] combina elementos de abordagens de pesquisa qualitativa e quantitativa para o propósito de ampliar e aprofundar o entendimento e a corroboração (JOHNSON et al, 2007).

Logo, realizar um estudo por intermédio de publicações em periódicos torna-se um caminho auspicioso, na direção de compreender os avanços, perspectivas e desafios para o campo da avaliação, mote que tanto angustia professores e alunos (SANTOS et al., 2018).

#### **4.1 Quanto às etapas do processo de consecução da pesquisa**

Com certa frequência, a produção de uma pesquisa sofre adequações ao longo de seu desenvolvimento, notadamente no momento inicial e em seu “tateio exploratório”, não sendo diferente conosco, havia um caminho traçado inicialmente, que foi sendo ajustado à medida em que intercorrências eclodiam. Inicialmente a investigação se deu por intermédio do acesso à Plataforma Sucupira vinculada a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), cuja finalidade é disponibilizar informações a respeito do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG).

Acessando a Plataforma Sucupira pelo link <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>, realizou-se uma busca às revistas da área de Educação e subárea da Educação Física, respectivamente, em que o evento de classificação enquadrava-se no quadriênio de 2013 a 2016. Foi escolhido este quadriênio, uma vez que é o mais recente/atual na Plataforma Sucupira. A partir do preenchimento de todos os campos necessários para acessar as revistas da área e subárea acima

mencionadas, bem como a avaliação do qualis de cada uma delas, foi gerada uma lista no programa Microsoft Excel com a relação do ISSN eletrônico e físico; nome do periódico e estratificação na qual se enquadra naquele interstício temporal.

Seguidamente iniciou-se o processo de pesquisa dos artigos científicos, entretanto, logo de início desconfiamos da ferramenta de busca fornecida pelos periódicos eletrônicos, uma vez que não surgiram artigos relacionados à temática em alguns periódicos. Então decidimos modificar o procedimento de coleta, além da pesquisa realizada através da ferramenta de busca, passamos a conferir as publicações, volume por volume, isto é, observando cada uma das edições publicadas. Com efeito, encontramos algumas publicações, no período de dez anos, compreendido entre os anos de 2008 a 2018, ratificando que a desconfiança do procedimento de busca disponibilizada pelos periódicos configurava-se como legítima.

Em posse destes arquivos, iniciou-se a etapa de seleção dos periódicos de relevância para nossa pesquisa. Para tanto, a triagem foi realizada em três fases, a saber:

Na primeira fase, registrou-se o número total de revistas encontradas sem a utilização do filtro de seleção tendo em vista o qualis.

Ao passo que na segunda, o número de revistas encontradas é reduzido já que se institui a utilização do filtro de seleção do Microsoft Excel, através dos estratos: A1, A2 e B1, haja vista que tais estratificações apresentam maior impacto e adesão científica, do mesmo modo que possuem maior relevância para o delineamento desta investigação.

Por fim, na terceira e última fase de seleção das revistas, seguimos afinando, ou melhor, delimitando os dados encontrados, eliminando revistas duplicadas; sem acesso virtual; encerradas e cujo ISSN fosse classificado como físico, sendo estes critérios de exclusão para consecução da pesquisa.

Por efeito desse primeiro decurso, iniciou-se o processo de buscas dos artigos científicos desejados, os quais foram incorporados a pesquisa. Os critérios para inclusão dos artigos que compõem a amostragem da pesquisa foram os seguintes: apenas revistas com ISSN eletrônico e acesso digital livre; artigos publicados entre o período de dez anos, compreendidos entre os anos de 2008 a 2018; em língua portuguesa, inglesa e espanhola.

Como descritores para busca utilizou-se os seguintes termos: Avaliação da aprendizagem; Avaliação em Educação Física e Processos avaliativos, acrescidos da expressão AND Educação Física, quando havia possibilidade de acréscimo da segunda expressão na ferramenta de busca das revistas.

Para compor o acervo de artigos utilizados nesta pesquisa, os descritores em conjunto com as expressões anteriormente mencionadas deveriam estar presentes nos resumos dos artigos científicos, tratando da temática relacionada aos aspectos avaliativos no interior da Educação Física.

Mesmo utilizando a ferramenta de busca disponível nas revisas eletrônicas através dos descritores e expressões, tivemos o cuidado em realizar uma investigação ainda mais minuciosa, através da leitura dos resumos de cada um dos artigos presentes nos periódicos classificados, no período compreendido entre os anos de 2008 a 2018, para que não houvesse dúvida nos dados.

Em seguida, instituiu-se uma pasta no computador para agrupar os dados encontrados. Cada pasta foi discriminada com o nome da revistas, abarcando os artigos científicos encontrados, nomeados conforme os descritores, seguidos do ano de publicação.

A partir da seleção das revistas e dos artigos científicos, iniciamos o processo de leitura analítica de todas as produções, com o propósito de encontrar elementos que se alinhassem com os objetivos da pesquisa.

Ao longo da leitura dos materiais foram realizadas descrições e apontamentos acerca de elementos relevantes encontrados, o que facilitou a construção das categorias de análise. Para elaboração das categorias analíticas, recorreu-se a duas técnicas, quais sejam: a análise de conteúdo dos artigos científicos (dimensão qualitativa); análise descritiva de dados quantitativos (dimensão quantitativa), conforme já dissemos, convindo reiterar.

A análise de conteúdo diz respeito a uma técnica geralmente utilizada nas ciências sociais. Confere ao pesquisador “inferir conhecimentos relativos às condições de produção que recorre a indicadores qualitativos ou quantitativos” (BARDIN, 2009, p. 40). É possível classificar e categorizar os conteúdos de modo que seja comparável a outros elementos, podendo oscilar entre os pólos da objetividade e da subjetividade (BARDIN, 2009). Estas categorias possuem regras que se baseiam em critérios de inclusão e exclusão, exclusividade, homogeneidade e confiabilidade (CARLOMAGNO; ROCHA, 2016).

Alinhado ao exposto, três categoria de análise foram instituídas, a saber: Currículo e Documentos Institucionais; Procedimentos e Experiências Avaliativas e Balanço de Produção.

Os dados serão apresentados doravante.

## 5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Conforme a descrição metodológica exposta na seção anterior, encontrou-se na Plataforma Sucupira um total de 284 revistas cuja estratificação enquadra-se em A1, A2 e B1, distribuídas entre as áreas da Educação e a subárea da Educação Física. Por efeito do delineamento (filtro de seleção) proposto ao estudo esse número reduziu-se para o total de 11 periódicos. Sendo que houve a prevalência de revistas da área de Educação, com o percentual de 63,6%, totalizando 7 revistas, enquanto que a Educação Física apresenta apenas 36,4%, o que totaliza 4 revistas. Trata-se de um panorama que retrata um cenário, cujos efeitos têm implicações para o campo da formação docente, do mesmo que para (des)organização do trabalho pedagógico, especialmente para Educação Física, haja vista suas particularidades pedagógicas e seu objeto de conhecimento no espaço escolar.

Em se tratando da distribuição do total de revistas da área da Educação em relação ao qualis, nota-se maior número de revistas ao abrigo da classificação (qualis) B1, apresentando 6 revistas, seguida de apenas 1 em estratificação A1, sendo inexistente a presença de revistas sobre a temática no qualis A2. Já no campo da Educação Física, as 4 revistas encontradas pertencem ao qualis A2, não existindo portanto, revistas enquadradas no qualis A1 e B1. O cenário cotejado poderá ser melhor ilustrado a partir da tabela a seguir:

**Tabela 1 – Distribuição do Qualis entre as Áreas**

QUALIS	ÁREA				TOTAL	
	Educação		Educação Física		N	%
	n	%	n	%		
A1	1	100	0	0,0	1	100
A2	0	0,0	4	100	4	100
B1	6	100	0	0,0	6	100
<b>TOTAL</b>	<b>7</b>	<b>63,6</b>	<b>4</b>	<b>36,4</b>	<b>11</b>	<b>100</b>

**Fonte** – Tabela construída pelos autores.

Compete-nos dizer que a estratificação (lê-se o qualis) de uma revista é compreendida como o conjunto de procedimentos avaliativos utilizados pela CAPES para determinar a qualidade da produção científica dos programas de pós-graduação (CAPES, 2009). Trata-se de um dos “instrumentos fundamentais para a avaliação do quesito produção intelectual, agregando o aspecto quantitativo ao qualitativo” (BARATA, 2016,

p. 14). Como resultado desse exame<sup>3</sup> do órgão regulador supracitado, as produções científicas/revistas são enquadradas em um dos cinco estratos de qualidade (A1, A2, B1, B2, B3, B4, B5 e C), considerados de maior a menor “qualidade”, conforme a sequência aludida (CAPES, 2009).

Para fins deste estudo optou-se pelo delineamento de aferir apenas às três maiores estratificações, conforme citado anteriormente, cujo impacto da qualidade e comunicação científica por suposto é mais elevado, o que nos permite considerar que os artigos selecionados se tratam de produções acadêmicas relevantes (TANI, 2007).

Durante o processo sistemático de busca dos artigos científicos que compõe esta pesquisa, foram encontradas 29 obras, validando-se apenas 27, já que 2 artigos não tratavam de avaliação no contexto educacional da Educação Física, distanciando-se assim, do tema central ao qual se dedica essa investigação. Dos referidos 27 artigos, 11 são provenientes de periódicos da área da Educação e 16 relativos às revistas da subárea de Educação Física. Vale ressaltar que a revista intitulada: “Revista Brasileira de Ciências do Esporte”, alocada no interior dessa subárea, não permitiu acesso para volumes inferiores ao ano de 2013, fizemos destaque a esse fato, tendo em vista que possam existir produções nesse ínterim que não foram contabilizadas por nosso estudo, em razão de tal restrição.

Analisando o cenário cotejado, do total de 11 artigos ao abrigo da área da Educação, a maioria, mais especificamente, 9 artigos, pertencem à estratificação B1, enquanto que apenas 2 pertencem ao estrato A1. Por outro lado, dos 16 artigos da subárea da Educação Física, todos os artigos estão incorporados no qualis A2.

Muito provavelmente, a constatação da ausência, ou mesmo do reduzido número de artigos sob enquadramento A1 esteja relacionado ao que Correia et al. (2012) anotou como dificuldade natural em publicar artigos em periódicos no estrato A1, seja em decorrência dos desafios contidos entre o alinhamento do escopo da proposta com os desígnios da revista, no caso específico da Educação Física, há ainda sua relativa “jovialidade acadêmica”, isso equivale a dizer que se trata de uma subárea que vem organizando seu campo científico mais recentemente, por feito as dificuldades acentuam-se, a julgar pela inexistência de periódico nacional sob nível A1.

---

<sup>3</sup> Preferiu-se recorrer à terminologia exame dado que o conceito de avaliação nos é muito precioso (não sem razão se trata do mote central do trabalho), portanto, não temos segurança que o sentido no qual o órgão faz uso da nomenclatura esteja alinhado de fato com a amplitude do conceito de avaliação, razão pela qual se optou pelo termo exame.

Para localização dos artigos, salienta-se que durante o processo da investigação recorreu-se aos seguintes descritores: Avaliação da aprendizagem, Avaliação em Educação Física e Processos avaliativos, acrescidos quando possível da expressão AND Educação Física nas revistas, embora já tenhamos citado para adequado redizer.

A título de contextualização sobre o teor dos descritores, vejamos: Avaliação da Aprendizagem reuniu produções que abordaram de forma explícita os conceitos acerca dos processos de ensino e aprendizado na subárea da Educação Física, que, embora não sejam sinônimos, se mantêm alinhados durante todas as ações que envolvam as avaliações educacionais. Enquanto que no interior do agrupamento: Avaliação em Educação Física encontram-se trabalhos que versam sobre como a temática é vista no interior da subárea como um todo, apontando os limites e possibilidades acerca de sua aplicabilidade e como a mesma vem se constituindo no decorrer dos tempos. E ao abrigo da categoria: Processos avaliativos têm-se empreendimentos científicos que tratam de instrumentos metodológicos avaliativos capazes de ampliar o entendimento acerca de um conteúdo didático, cujos aspectos de avaliação em torno da Educação Física são enaltecidos.

A tabela a seguir, sintetiza o conjunto de informações agrupadas por descritores, vejamos:

**Tabela 2 – Número absoluto e relativo de artigos selecionados por descritores, divididos por área.**

Descritores	Área		TOTAL
	Educação N (%)	Educação Física N (%)	
Avaliação da aprendizagem	3 (27,3)	4 (25,0)	7 (25,9)
Avaliação em EDF	3 (27,3)	8 (50,0)	11 (40,8)
Processos avaliativos	5 (45,4)	4 (25,0)	9 (33,3)
<b>TOTAL</b>	11 (100)	16 (100)	27 (100)

**Fonte** – Tabela construída pelos autores.

Constata-se da tabela 2, que a maior parte dos artigos encontrados na área da Educação, 45,4% corresponde ao descritor: Processos Avaliativos, seguido pelos descritores: Avaliação da aprendizagem e Avaliação em Educação Física, ambos com 27,3%. Enquanto que nas revistas da subárea da Educação Física a predominância deu-se

pelo descritor: Avaliação em Educação Física, 50%, seguido pelos descritores: Avaliação da aprendizagem e Processos avaliativos, ambos com 25% de predominância.

Em termos mais gerais, ao se observar a frequência dos conteúdos encontrados relativo a cada área, a despeito de existirem diferenças entre os descritores predominantes, constata-se verossimilhança em termos de proporcionalidade entre as áreas.

No entanto, ao se analisar mais detidamente a prevalência dos resultados para os dois campos, no âmbito da subárea da Educação Física a predominância recai-se sobre o descritor: Avaliação em Educação Física, sendo o mote mais encontrado pela investigação, perfazendo 40,8% do total de produções encontradas, porém, merece destaque ao fato de que tal assunto tenha preponderância no interior dos periódicos cujo escopo editorial é direcionado a Educação Física, haja vista se tratar de assunto no qual a especificidade afeta diretamente a subárea e o desenvolvimento de seu campo de intervenção (pedagógica), ao que parece se tratar de uma constatação esperada, de certo modo, por assim dizer.

Ademais é preciso lembrar que as diferentes ingerências do contexto histórico – movimentos ginásticos; o higienismo; o militarismo; a esportivização e mesmo em relação a algumas tendências de ensino eclodidas após a “crise epistemológica” dos anos 80, que sequer faz alusão a temática – influenciaram e ainda influenciam assaz a organização científica e pedagógica da subárea, por efeito afetam a concepção de avaliação que envolve e é propalada no interior da Educação Física (DARIDO, 2012).

Já em relação ao predomínio de produções no âmbito da Educação, elas se concentram nos Processos Avaliativos 45,4%, o que convenhamos se tratar de um realce com certo grau de coerência, dado que os processos podem tolher os resultados educativos esperados. Caso nele (lê-se Processos Avaliativos) haja apenas a ascendência da dimensão quantitativa, inevitavelmente desconsiderando-se a complexidade de elementos (humanos) que os tangenciam, por efeito, ocorre-se fatalmente o escamoteamento das medições. Ciente disso, Hoffmann (1994) anota que as mediações, mobilizações e discussões acerca das possibilidades avaliativas expandem o cabedal (formativo) dos alunos. Sob tal prerrogativa busca-se a estimulação de resolução de conflitos, se observando as representações prévias dos estudantes como ponto de partida para suas estratégias pedagógicas e recursos avaliativos (HOFFMANN, 2006). Por outro lado, se levarmos em consideração apenas os processos qualitativos poder-se-á incorrer-se na ausência de algum grau de objetividade, o que demoveria o processo para o arriscado

campo das empirias, exigindo um amplo conhecimento do professor em relação a todos seus alunos, um exercício quase inumano, vale dizer (FREIRE, 1997).

Trata-se, portanto, de uma expressão quantitativa legítima ao campo em questão e que exigirá um relativo equilíbrio das dimensões qualitativas e quantitativas para se pensar os processos avaliativos. Um cuidado procedimental (em relação ao Processo Avaliativo) que suscita igual atenção para subárea da Educação Física – não se pode perder de vista suas particularidades historicamente construídas – não sem razão o tema ocupa a segunda maior incidência, 25% de produções cotejadas por nossa investigação, ao lado do tema Avaliação da Aprendizagem – por esta razão, refletir sobre processos avaliativos nas aulas de Educação Física implica (re)pensar em recursos capazes de identificar o modo que os alunos se apropriam dos conhecimentos advindos das práticas corporais e dos conceitos desenvolvidos a partir delas (PAULA et al., 2018).

E quanto ao terceiro descritor que compõem a tabela (2), categoria intitulada: Avaliação da Aprendizagem, 25,9% dos artigos analisados encontram-se nesse agrupamento, que expôs certo equilíbrio de produções em ambas as áreas, diferentemente do ocorrera com os descritores anteriormente expostos e discutidos.

No interior do Currículo Básico Comum de Minas Gerais (CBC, 2014), a acepção dada à avaliação da aprendizagem situa-se na ação pedagógica a serviço do ensino, analisando não apenas o que foi ensinado, mas, o modo como foi ensinado. Devendo estar alinhada (epistemicamente) ao projeto político pedagógico da escola, relacionando-se com todo corpo pedagógico, incluindo os processos pela qual a escola é capaz de adotar procedimentos coerentes e ressignificar a aprendizagem (Coletivo de Autores, 1992). Nessa esteira de reflexão, ao que tudo indica, parece conexo o sentido dado à avaliação da aprendizagem presente no referido documento curricular:

[...] uma avaliação da aprendizagem deve assumir um papel processual, formativo e participativo, sendo contínua, cumulativa e diagnóstica, devendo prevalecer os aspectos qualitativos do aprendizado do aluno sobre os quantitativos, assegurando tempos e espaços diversos para que os alunos com menor rendimento tenham condições de ser devidamente atendido ao longo do ano letivo (CBC, 2014, p. 17).

Trata-se, portanto, de uma acepção que se aproxima daquilo que dissemos antes, quanto ao equilíbrio das dimensões qualitativas e quantitativas para os processos avaliativos.

Nesta continuidade reflexiva, vale ressaltar que ensino e aprendizagem não são sinônimos – a despeito de sua ligação dialética, conforme já exposto antes, em momento

algum se tratam de conceitos unívocos, menos ainda, quando o assunto é avaliação (STIEG et al., 2018). No ensino, os saberes são apresentados através dos professores e por outros tantos canais (exógenos), sob o intento de uma interferência resultante da e na prática pedagógica, cujos efeitos (se espera) mobilizem o processo (endógeno) de aprendizagem (PAULA et al., 2018). Como consequência ao exposto pode-se asseverar que na avaliação da aprendizagem o protagonismo é do próprio aluno – lembrando que a “chave” da assimilação do conhecimento encontra-se estritamente do lado interior – no limite, caberia aos docentes, tão-somente, investigações e recursos que alguma medida desvele o nível de apropriação do conhecimento adquirido durante o decurso formativo (STIEG et al., 2018; PAULA et al., 2018).

Sob a ótica de Stieg et al. (2018), as avaliações podem se distinguir em dois vieses, quais sejam, a avaliação voltada *para a* aprendizagem e a avaliação *da* aprendizagem. O autor em questão elucida melhor “[...] o viés da avaliação *para as* aprendizagens serve para direcionar o ensino do professor, por meio do qual ele repensa a sua prática, a sua formação, o próprio modo de dar aula, de se relacionar com o aluno e de pensar o conhecimento”. Por sua vez “na avaliação *das* aprendizagens, se percebe um movimento muito mais voltado ao redirecionamento da produção de sentido na aprendizagem e no ensino” (STIEG et al., 2018, p. 655).

Pois bem, após a seleção dos artigos encontrados nas revistas e alinhados aos descritores da pesquisa, fez-se a seleção das obras de acordo com o delineamento temporal do estudo, a saber, um decênio, de 2008 a 2018. Os dados encontram-se na tabela a seguir:

**Tabela 3 – Número absoluto e relativo de artigos selecionados por ano, dividido por área.**

ANO	Área		TOTAL
	Educação N (%)	Educação Física N (%)	
2008	1 (9,1)	0 (0,0)	1 (3,7)
2009	0 (0,0)	1 (6,25)	1 (3,7)
2010	1 (9,1)	2 (12,5)	3 (11,1)
2011	1 (9,1)	0 (0,0)	1 (3,7)
2012	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)
2013	1 (9,1)	1 (6,25)	2 (7,4)
2014	0 (0,0)	1 (6,25)	1 (3,7)
2015	0 (0,0)	2 (12,5)	2 (7,4)
2016	1 (9,1)	4 (25,0)	5 (18,5)
2017	1 (9,1)	1 (6,25)	2 (7,4)
2018	5 (45,4)	4 (25,0)	9 (33,4)

TOTAL	11 (100)	16 (100)	27 (100)
-------	----------	----------	----------

**Fonte** – Tabela construída pelos autores.

Com base nas expressões numéricas contidas na tabela, algumas inferenciais podem ser arquitetadas, a primeira delas diz respeito ao relativo equilíbrio de proporcionalidade entre produções das áreas ao longo do interstício pesquisado, com exceção do de 2016 em que há um descompasso numérico entre as produções, já que elas se intensificaram na subárea da Educação Física, cujos limites desse estudo não nos permitem saber a razão de tal salto quantitativo.

Outra constatação facilmente perceptível, advém da prevalência de trabalhos produzidos nos anos de 2018, sendo 5 artigos na área da Educação, o que corresponde a 45,4% dos achados na área e 4 artigos relacionados a área de Educação Física, equivalente a 25% dos achados. Trata-se de uma tendência salutar constatada por esta investigação. Para Dos Santos et al., (2018) foi apenas a partir da década de 2010 que a área de avaliação educacional começou a ganhar força, por efeito havendo um aumento na produção científica, cujos resultados são significativos e lançam luz ao acontecimento. Contudo, analisando os dados obtidos não podemos acompanhar tal afirmativa, visto que observamos certa escassez de publicações em ambas às áreas até 2017 – com exceção de 2016, ao abrigo da subárea da Educação Física, conforme mencionamos precedentemente – ademais se trata de uma asserção generalizada, não recomendada no exercício científico. Todavia, é inegável que houve um avanço significativo entre os anos de 2016 e 2018, em que pese existir um “longo caminho” a ser percorrido para a produção de novas perspectivas avaliativas que mobilize assaz a produção de sentido/significado da aprendizagem e (re)organize o trabalho pedagógico (CARMINATTI; BORGES, 2012).

Há de se considerar ainda, outra relevante que diz respeito ao panorama muito reduzido de produções que se dediquem ao mote avaliação, para isso basta ver a tímida presença de produções nos anos de 2013 e 2017, em ambas as áreas foram encontrados apenas 1 artigo referente ao tema, enquanto que no ano de 2015 não houve a presença de obras na área da Educação, sendo as duas localizadas na área da Educação Física. Do mesmo que o restrito número de trabalhos que versaram sobre a temática nas áreas de Educação e Educação Física nos anos de 2008, 2009, 2011 e 2014, na qual a soma deles equivale 14,8% do total cotejado pela pesquisa, um cenário um tanto quanto preocupante, uma vez que se trata de 4 anos de produções. Não sendo diferente os anos de 2008 e 2011 em que foram encontrados apenas 1 artigo na área da Educação, sendo inexistente a presença dos mesmos na área da Educação Física. Já nos anos de 2009 e 2014, a situação

se inverte, constatamos a ausência em artigos na área da Educação e identificamos a presença de apenas 1 obra, em ambos os anos, na área da Educação Física. Assim como merece destaque o ano de 2012, no qual não foram encontradas publicações em ambas as áreas.

Trata-se de uma conjuntura de resultados, em que os achados da pesquisa se alinham com o que Gatti (2002) e Matsumoto e Ayoub (2018) evidenciaram em suas pesquisas, afirmando haver uma lacuna resultante de um considerável empobrecimento do assunto, nos permitindo admitir de que há certa escassez de investigações referentes à avaliação educacional em nosso país. Fato esse que pode ser explicado pelos poucos pesquisadores que se dedicaram a estudar a temática, o que resultou em uma tímida produção científica na área por um longo período.

Avançando na apresentação e análise dos resultados de nossa investigação, procurou-se identificar a incidência de assuntos cujas produções encontradas dedicaram esforços a examinar. Nesse sentido, após analisar rigorosamente o conjunto de artigos científicos, sob os pressupostos da análise de conteúdo postulada por Bardin (2009), foi possível construir as seguintes categorias de análise, quais sejam: 1) Currículo e Documentos Institucionais; 2) Procedimentos e Experiências Avaliativas; 3) Balanço de Produção.

A distribuição quantitativa dessas categorias pode ser conferida na tabela que segue.

**Tabela 4** – Número absoluto e relativo de artigos distribuídos por categoria de análise, dividido por área.

Categoria de análise	Área		TOTAL
	Educação N (%)	Educação Física N (%)	
Currículo e Documentos Institucionais	3 (27,30)	3 (18,75)	6 (22,20)
Procedimentos e Experiências Avaliativas	7 (63,65)	12 (75,0)	19 (70,40)
Balanço de Produção	1 (9,05)	1 (6,25)	2 (7,40)
<b>TOTAL</b>	11 (100)	16 (100)	27 (100)

**Fonte** - Tabela construída pelos autores.

Em linhas gerais observa-se que a maioria dos trabalhos descobertos em nosso estudo encontra-se ao abrigo da categoria “Procedimentos e Experiências Avaliativas”. Nesta categoria foram encontrados 7 artigos relativos à área da Educação, 63,65%, e 12 artigos na área da Educação Física, 75%, uma contribuição equivalente a 70,40% de nossa pesquisa. Por sua vez, a categoria “Currículo e Documentos Institucionais”, na qual foram cotejados – em ambas as áreas – um total de 6 artigos, 46,05%, com uma prevalência de 22,20% do total de trabalhos cujo estudo averiguo. Enquanto que na categoria “Balanço de Produção”, encontrou-se 2 artigos, 15,30%, nas duas áreas de investigação, resultando em uma composição de apenas 7,40% da total analisado pela pesquisa.

Pois bem, na direção de aprofundar as discussões, bem como estabelecer algumas reflexões e inferências – tal e qual propõem a análise de conteúdo – buscar-se-á tratar separadamente de cada uma das categorias de análise, a partir desse momento.

### **1- Currículo e Documentos Institucionais**

Para Davini (1994), o currículo se trata de um documento pedagógico no qual a escola se orienta para promover uma aprendizagem de forma sistêmica. Nesta linha, passa a ser “toda a experiência proposta pela escola ou a partir dela e que, de múltiplas maneiras, subjetiva discentes e docentes” (NEIRA; JÚNIOR, 2016, p. 190). Portanto, “deve ser flexível e adaptado às diversas situações, suscetível de ser constantemente avaliado e melhorado de acordo com as experiências” (DAVINI, 1994, p. 285).

Nesta esteira de reflexão, classificamos como pertencentes a essa categoria os artigos que contemplam a avaliação, analisando as matrizes curriculares dos cursos de formação inicial em Educação Física. Encontram-se ainda agrupados no interior dessa categoria, trabalhos que analisaram documentos institucionais<sup>4</sup> da Educação básica que enfatizam a subárea da Educação Física, o que nos permitiu ponderar a presença ou ausência da temática no decorrer dos processos formativos.

Sabe-se que é ao longo da escolarização e formação inicial que o aspirante a professor tem acesso aos conteúdos e procedimentos avaliativos, por efeito desse contato (o conteúdo e a forma) repercutem posteriormente no desenvolvimento do trabalho pedagógico (MELO et al., 2010). No entendimento de Dos Santos e Maximiano (2013), a formação inicial está carente de teorias que abordem os processos avaliativos. Essa

---

<sup>4</sup> Para Rodrigues et al. (2004), os documentos institucionais são aqueles capazes de gerar uma visibilidade e “valor” ao público educacional, contribuindo como um indicador da qualidade de ensino e demais demandas de uma instituição pedagógica.

constatação é retratada em uma pesquisa sobre a abordagem da avaliação educacional nos cursos de Educação Física em 8 países da América Latina e de acordo com os resultados, apenas 80 disciplinas sobre avaliação foram encontradas, destas, 45 apresentam relação com o contexto educacional (PAULA et al., 2018).

Constatação que também foi verificada no Brasil por de Stieg et al., (2018) e Frossard et al., (2018), ao confirmarem a escassez da temática nas matrizes curriculares dos cursos de formação, já que das 63 instituições federais brasileiras, 43 ofertam o curso em Educação Física licenciatura e apenas 8 cursos possuem uma disciplina obrigatória dedicada ao estudo dos processos avaliativos. Além disso, dos 8 cursos analisados, por Stieg et al., (2018) os resultados demonstraram que as disciplinas que versam sobre avaliação na Educação Infantil apresenta a menor incidência nos currículos, possuindo um percentual de 37,5%. Este dado possivelmente está relacionado às discussões sobre a inserção do professor de Educação Física nesta etapa de ensino. Aliás, na ótica de Ayoub (2001) se trata de um avanço a inserção do profissional (especialista) neste nível de ensino, contudo, há muito que se debater a respeito da ocupação (profissional) dos espaços nestas aulas, já que, de acordo com currículos de várias escolas e creches é competência do professor “generalista”<sup>5</sup> ministrar esse componente curricular.

Ainda nessa sequência de reflexões acerca da presença do debate sobre avaliação nas matrizes curriculares dos cursos de formação, merece trazer à baila um dado advindo da pesquisa de Frossard et al., (2018), em que se verificou que na região sul e norte do país não foram encontradas instituições que abordem o tema na formação inicial. Essa ausência de disciplinas relacionadas à avaliação nas matrizes, muito provavelmente irá suceder sobre o entendimento e a forma de mediação docente face aos processos avaliativos, por efeito, escamotear o conhecimento e o autoconhecimento dos alunos (DOS SANTOS et al., 2016). Trata-se de uma fragilidade formativa que afeta assaz a constituição do profissional docente, já que inserido na Educação Básica, quando se avalia, “o professor deve fazer um balanço dos seus objetivos, dos conteúdos que foram

---

<sup>5</sup> Ayoub (2001) compreende que sob a responsabilidade do/da professor/a “generalista” estaria o desenvolvimento de diferentes componentes curriculares, por efeito das diversas atividades curriculares na Educação Infantil. Enquanto que o/a especialista responderia pela especificidade de um único componente curricular, no contexto em questão, se trata da área de conhecimento relativa à Educação Física. Segundo o referido autor, ambos profissionais do ensino deveriam trabalhar juntos, sob a perspectiva da complementaridade. Contudo, não foi o objetivo desta investigação analisar quem de fato deveria ser responsável pela disciplina (no âmbito da Educação Infantil), se um/a, ou outro/a, mesmo porque há estudos que defendem a presença do/da professor/a especialista, já outros que evidenciam problemas com sua presença, para tanto recomendamos a pesquisa de Gonzaga (2011).

desenvolvidos e das metodologias de ensino por ele utilizadas” (MELO et al., 2010, p. 87).

Inclusive, essa conjuntura formativa restricional de escassas ofertas de disciplinas que se dediquem a debater as implicações da avaliação na formação – inicial, mas não apenas nela – e na organização do trabalho docente, encontra-se recomendada no Art. 25, Inciso V, alínea a da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96 que menciona a avaliação como sendo contínua e cumulativa no desempenho do aluno, prevalecendo os aspectos qualitativos no decorrer do período.

No estudo de Diniz e Amaral (2009) encontramos uma interessante análise comparativa entre os documentos institucionais da escola tradicional e ciclada, no qual é discorrido a concepção acerca da Educação Física na perspectiva das duas instituições de ensino, uma análise pertinente na direção de entender o lugar da avaliação sob as duas perspectivas curriculares. Sob a ótica da escola tradicional pública, criada no século XIX, a Educação Física enfatiza a dimensão quantitativa conforme as aspirações de preparação física, cujo objetivo é atender a demanda dos “futuros trabalhadores” por intermédio da mensuração e quantificação dos conteúdos essenciais para motivar a aprendizagem (DINIZ; AMARAL, 2009). A constatação desta compreensão avaliativa está alinhada ao domínio de mundo, assimilando os saberes voltados para uma sociedade capitalista, que possui “a função de servir como instrumento, para tornar-se um profissional eficiente” (DINIZ; AMARAL, 2009, p. 243).

Já em relação às análises da escola ciclada, é notório que foram fortalecidas após a aprovação da LDB nº 9.394/96, que previu a implantação de ciclos de formação na educação básica. Trata-se de uma acepção baseada “em ideias construtivistas e conceitos de que a aprendizagem e conhecimento ocorrem por processo gradual, ou seja, os sujeitos necessitam de tempos diferenciados para completar cada fase do processo” (DINIZ; AMARAL, 2009, p. 247). Uma perspectiva alinhada ao entendimento de (BRESSAN e CARNEIRO, 2018).

Diferentemente da escola tradicional, a escola ciclada, “[...] programa uma avaliação que procura conhecer, através das análises dos erros, a dimensão e profundidade do conhecimento apresentado pelo discente”. Por efeito dessa acepção “se permite novos caminhos para a aprendizagem dos conteúdos e para estimulá-lo a evoluir e produzir conhecimento” (DINIZ; AMARAL, 2009, p. 249). Ao que parece tanto a disciplina, quanto a acepção dada à avaliação recebem uma espécie de redirecionamento curricular, na perspectiva da escola ciclada, já que “a Educação Física, nesta escola, ganha novas

perspectivas de realização dos seus conteúdos, com a possibilidade de interação entre os alunos e professores”, lançando rebento para superação de fragilidades e desafios encontrados durante o processo de formação inicial (DINIZ; AMARAL, 2009, p. 254).

Note o leitor, que examinamos essa categoria de análise não separando os dois campos (Educação e Educação Física) para observar as características específicas como em outros momentos da análise, malgrado elas existirem. Mesmo porque, não houve diferença numérica nos resultados entre as mesmas, ou seja, encontramos um total de 6 artigos distribuídos proporcionalmente, ademais, nenhuma análise documental ou curricular deve-se recair sobre um único componente curricular, mas observar a dinâmica e complexidade que forjam o espaço e a cultura escolar. Evidentemente que não estamos desconsiderando a necessidade de se conhecer as particularidades epistemológicas de um componente curricular, conforme já salientamos antes, porém advertindo quanto aos riscos da excessiva especialização e fragmentação disciplinares.

A seguir, apresentaremos outra categoria de análise mapeada por intermédio dos dados aferidos em nossa investigação.

## **2- Procedimentos e Experiências Avaliativas**

De acordo com nossas análises, classificamos e reunimos como parte desta categoria os artigos que abordam métodos avaliativos diante da visão de professores e alunos em relação às práticas avaliativas. A prática avaliativa do professor é constituída através de suas experiências relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem em dado espaço-tempo (FERNANDES, 2014).

Parece-nos oportuno frisar que o conceito de experiência (que inclusive compõe o enunciado dessa categoria) ocupa um status importante para coadunar o conceito de avaliação, seja em relação ao professor ou discente que se encontrará sujeito da relação de ensino, por efeito de aprendizagem pretendida pelo docente. Para Larrosa (2002, p. 21) “a experiência é tudo aquilo o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. “O sujeito da experiência é um sujeito “ex-posto” que se define por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura” (LARROSA, 2002, p. 24).

Nesse sentido pensar sobre práticas avaliativas é de algum modo refletir sobre as marcas formativas que forjam um professor, desde a escolarização, formação inicial e continuada, até o decurso longitudinal da carreira docente, outrossim, das experiências que virão a ser desenvolvidas no interior de seu trabalho pedagógico. Com efeito, faz-se

necessário acompanhar e valorizar todas as etapas experienciadas pelo aspirante à docência durante seu processo de formação, já que o processo está relacionado à evolução e ao desenvolvimento profissional (HOFFMANN, 2006).

Em relação ao exposto anota Luckesi (2002, p. 84) que “Avaliar é o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível; por isso, não é classificatória nem seletiva; ao contrário, é diagnóstica e inclusiva”. Em nosso singelo entender se trata de uma asserção esclarecedora, diante de um mote complexo, multifatorial e assaz delicado, pois engendra a ligação da avaliação com a experiência, isto é, àquilo que mobiliza e toca as subjetividades humanas, que em última análise, imprimi produção de sentido ao avaliado, tal e qual ao avaliador.

Pois bem, citou-se no início dessa seção, com base nos resultados de nossa investigação que a categoria: “Procedimentos e Experiências Avaliativas” apresentou o maior número de produções, sendo 7 artigos relativos à área da Educação (um percentual de 63,65%) e 12 artigos na área da Educação Física (uma percentagem de 75%), cuja soma equivale a 70,40% do total de trabalhos cotejados por nossa pesquisa. Muito provavelmente essa prevalência na expressão numérica dos resultados, retrate, de alguma maneira, o grande imbróglio que envolve conciliar a concepção e as práticas avaliativas, por efeito de um alinhamento epistêmico entre o entendimento e os procedimentos aos quais se recorre, já que, via de regra, confunde-se instrumentos de coleta de dados com instrumentos de avaliação, o que dificulta ainda mais as tentativas de superação do equívoco de praticar exames e chamá-los de avaliação. As provas, que são os instrumentos dos exames, passaram, direta e imediatamente, a ser denominados instrumentos de avaliação. Trata-se, no entanto, de uma inadequação que automaticamente repetimos (LUCKESI, 2002).

Para Santos e Maximiano (2013) ao atribuir um tipo de instrumento é preciso também atribuir sentido e significado “à perspectiva epistemológica que lhe oferecem suporte”, dado que um recurso mal empreendido pode interferir negativamente em todo o processo (avaliativo) educacional (PAULA et al., 2018, p. 815). Eles (lê-se os recursos), segundo Luckesi (2000, p. 12) necessitam ser “adequados ao tipo de conduta e de habilidade que estamos avaliando; adequados aos conteúdos planejados; adequados na linguagem e precisão da comunicação” a fim de que não comprometa o processo de aprendizagem. Devem ser diversos, contendo análises, reflexões, tomada de decisão e envolvimento de todos em prol do ensino e aprendizagem, em razão de que atualmente a

pouca variedade destes instrumentos podem gerar uma abstinência educacional (HOFFMANN, 2006; CARBINATTO; NUNOMURA, 2016).

Ora, neste ponto é preciso distinguir as especificidades que ambas as áreas apresentam, embora não seja possível arredar a Educação Física do interior da Educação, dado a necessidade de se pensar pedagogicamente o seu objeto de ensino – para fins desse estudo compreende-se que o seja a cultura corporal de movimento – faz-se indispensável pensar a particularidade desse objeto, para assegurar certa coerência epistêmica nas escolhas dos instrumentos de avaliação (BETTI, 2013). Provavelmente por essa razão há o encontro de um número bem maior (12) de trabalhos sob subárea da Educação Física, do que em relação à área da Educação (7).

Relembremos o que já dissemos antes, que as ingerências históricas da constituição da Educação Física desempenharam e ainda exercem influências na identidade epistêmica e no desenvolvimento do trabalho pedagógico cuja Educação Física desenvolve. Ao recorrer a determinados instrumentos de coleta de dados – conscientes ou não – os professores assumem e se alinham com as práticas higienistas e militaristas, que aconteceram entre os anos de 1930 até 1945 (OLIVEIRA, 1997). Trata-se de um procedimento de ensino e avaliativo no qual “os indivíduos estavam orientados em princípios anátomo-fisiológicos, buscando a criação de um homem obediente, submisso e acrítico à realidade brasileira” (SOARES, 2012, p. 3).

Todavia, conquanto tenhamos feito referência ao higienismo e o militarismo, o reducionismo não se restringe a eles, citamos anteriormente que até mesmo no interior das tendências pedagógicas eclodidas após a década de 1970, a presença do tema avaliação fica aquém do necessário. Para ratificar essa conjectura, realizou-se um levantamento sobre a presença da avaliação nas principais obras que figuram na condição de aporte teórico para as tendências pedagógicas, a fim de mapear o espaço que o assunto ocupa em cada uma delas. Analisamos as seguintes perspectivas de ensino: Desenvolvimentista (MANOEL et al, 1988); Construtivista (FREIRE, 1997); Sistêmica (BETTI, 1991); Cultural (DAOLIO, 1994); Crítico-superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992) e Psicomotricidade (LE BOULCH, 1992). Os resultados evidenciaram que apenas duas das perspectivas investigadas apresentam discussões a respeito do tema.

Sob o ponto de vista construtivista, uma das tendências que abordam o mote, Freire (1997), seu principal expoente – apesar de não agradar o autor esse tipo de enquadramento – anota que um dos maiores problemas em avaliar consiste em considerar os aspectos cognitivos e motor integradamente, um grande desafio, dado a complexidade

do contexto pedagógico. Para o autor em questão uma simples atividade como o “pular corda” permite diversas considerações que podem ser feitas pelo professor, já que nela há expressões evidentes produzidas como a indecisão, à impaciência e o cansaço. Diante desta atividade é possível ainda avaliar “a afetividade, a motricidade, a sociabilidade e a cognição”, além de permitir uma facilidade em avaliar turmas grandes, permitindo propiciar uma reflexão por intermédio da observação (FREIRE, 1997, p. 203).

Já a segunda perspectiva teórica que debate o tema, representada por um Coletivo de Autores (1992), conhecida como corrente crítico-superadora, propõe que as avaliações são formas de interpretação das heranças culturais que se expressam por intermédio da cultura corporal, diferenciando-se de turma para turma. Por essa razão, o processo vai muito além, a começar pelo projeto histórico, ou seja, conhecer o público pela qual irá direcionar juntamente com a sociedade e suas concepções. Após o reconhecimento dos sujeitos envolvidos, é propício: considerar aspectos que levem em conta a observação dos elementos condizentes que se expressam no decorrer das aulas; superar as práticas avaliativas mecânicas (testes, seleção, detecção); adotar práticas avaliativas criativas e reiterativas buscando propor debates e críticas mediados por conflitos próprios do processo ensino aprendizagem. Em síntese defendem que a avaliação deverá possibilitar “[...] o redimensionamento do processo de ensino, na emissão do conceito, nos dados qualitativos e quantitativos, na utilização de instrumentos e na interpretação do insucesso e do erro (Coletivo de Autores, 1992, p. 106-110).

Tal constatação historicamente situada leva-nos a inferir que é premente ampliar os debates e as margens da compreensão do lugar da avaliação na formação (inicial e continuada), assim como no desenvolvimento do trabalho pedagógico desempenhado pela Educação Física na escola, muito provavelmente a advertência de Luckesi (2002) a respeito da confusão entre instrumentos de coleta de dados e instrumentos de avaliação seja iminente no interior dessa subárea, basta ver seu (lastro) histórico.

Quanto ao debate que envolve os instrumentos avaliativos destacam-se algumas experiências, quais sejam: a utilização de um blog para desenvolver o conteúdo de capoeira nas aulas de Educação Física (SILVA et al., 2013); o festival como possibilidade formativa, a fim de ampliar o cabedal dos alunos em relação ao conteúdo de “danças” (CARBINATTO et al., 2018); a auto avaliação como sugeriu (VARGAS, 2017); a diversidade de recursos utilizados por 14 professores para o ensino de “ginástica”, conforme Carbinatto e Nunomura (2016); a utilização de registros imagéticos e de

matérias televisivas (BETTI, 2010); as possibilidades avaliativas advindas do portfólio sobre “jogos e brincadeiras” (MELO et al., 2010).

Ao que tudo indica, a variação de instrumentos avaliativos é um importante indicador para o processo de ensino, de modo consequente da aprendizagem do aluno (HOFFMANN, 2006). Por efeito da variedade de instrumentos tem-se adoção de registros como forma avaliativa retratando a “materialização das lembranças, inquietações, desejos, conflitos, projetos, vivências, dúvidas e incertezas” (ESCUDERO; NEIRA, 2011, p. 300). Nessa direção é possível expandir o repertório através de diferentes experiências formativas que tendem a interferir no processo educacional do aluno (HOFFMANN, 2006). Contudo, deve-se atentar para que esta avaliação não se torne reducionista, já que os pontos registrados podem fundamentar a avaliação como um instrumento de medida e não de aprendizado (PAULA et al., 2018).

Para além da diversificação de recursos avaliativos, recomenda-se observar as dimensões que envolvem o conhecimento que são explicadas por Coll et al. (2000) e Zabala (1998). Entretanto é Darido (2012) que ressalta o fortalecimento da dimensão conceitual partindo do pressuposto de explicações gerais para grandes grupos, seguida pela aplicação de uma avaliação conceitual. É importante ressaltar que tal procedimento de ensino poderá ser um método eficiente, desde que o professor proponha soluções de problemas ao invés de apenas reproduzir conceitos (HOFFMANN, 2006).

Do mesmo que se explore o saber fazer (a dimensão procedimental), trata-se de propor avaliações que explorem a diversidade de experiências corporais. Sob essa dimensão é possível avaliar recorrendo a recursos como: construção de vivências e apresentações coletivas que envolvem práticas corporais; pesquisas; análise de documentários; obras cinematográficas; produções autorais; confecções de materiais; apresentações de seminários; dentre tantas outras possibilidades (DARIDO, 2012).

Há ainda a dimensão atitudinal, que diz respeito à construção de valores de referência. No interior dessa dimensão são tematizados: sentimentos, atitudes, valores, limites e possibilidades, que, ao serem abordados permitir-se-ão uma formação ética e cidadã (DARIDO, 2012).

Embora tenhamos enfatizado algumas das particularidades da Educação Física, tendo em vista seu objeto de ensino, há semelhança de que muitas das questões levantadas possam ser aduzidas para os demais componentes curriculares, tal e qual aos processos de letramento e alfabetização, já que, em grande medida as provocações recaem-se em desestabilizar condutas, instrumentos e acepções assentadas nos ideais da escola

tradicional, que instituem formas de exame restritas a quantificação de uma nota, sob o argumento do castigo e punição. Trata-se de crenças e representações (sociais) ainda fortemente viva no interior das práticas educativas nos dias atuais. Nesse sentido anotam Paula et al. (2018, p. 7)

[...] o problema a ser enfrentado na avaliação não é o do instrumento que gera uma nota ou o uso ou não de provas e trabalhos, mas a necessidade de mudanças epistemológicas a respeito desses instrumentos, orientando-nos para a necessidade de qualificarmos tanto os processos de ensino como os de aprendizagens. Para isso, é preciso entender que a avaliação se constitui como ato político e que gera compromissos éticos com aqueles envolvidos no processo.

Para Hoffmann (1994), apesar das influências teóricas abordadas no decurso do processo de formação, o estudante ao administrar o ato da docência, muitas vezes, se baseia nos métodos utilizados quando o mesmo ainda era discente. Entretanto, o estudo de Dos Santos et al. (2016) propôs uma releitura das experiências avaliativas com professores, que no ano de 2011 estavam na condição de alunos, por efeito dessa experiência os mesmos passaram a observar e compreender a avaliação vivenciada em sua formação inicial de outra forma, ao passo de reconhecerem a necessidade de diversificação e o saber advindo do componente curricular em questão, um expressivo avanço na direção de um olhar mais elaborado sobre que é o avaliar (DOS SANTOS; MAXIMIANO, 2013).

Nessa esteira de reflexão sobre o repensar da avaliação e dos processos avaliativos, a investigação desenvolvida por Paula et al. (2018), expôs que a maioria dos 45 alunos integrantes de 7 universidades federais disseram não possuir conhecimento de como eram avaliados na Educação Básica. Para Darido (2012) e Carminatti e Borges (2012) o que se observa é que muitas vezes os processos avaliativos são ocultados dos alunos, ou seja, o professor adota um método avaliativo que considera eficiente para mensurar a aprendizagem e os mais interessados neste processo, muitas vezes, não são nem informados por quais instrumentos são avaliados. Trata-se de um ocultamento “pedagógico” que encobre fragilidades formativas e procedimentos de ensino ultrapassados, que sutilmente vai se alastrando sob os ambientes pedagógicos, com efeito, escamoteia a atualização formativa oriundas dos processos contínuos de formação (MATSUMOTO; AYOUB, 2018).

Na continuidade do trabalho, discorreremos acerca de outra categoria encontrada neste estudo.

### **3- Balanço de Produção**

Compondo nossa última categoria de análise, tem-se àquela que denominamos de Balanço de Produção, visto que ela apresenta um artigo constituído por intermédio de uma revisão sistemática e outro com base em uma investigação literária sobre as possibilidades e perspectivas referentes à temática avaliação em Educação Física.

De acordo com Santos et al. (2018), o campo da avaliação educacional teve um grande avanço em pesquisas internacionais em 1976 na Finlândia, local que recebeu o Congresso Internacional da Federation Internationale d'Educação Physique, com o tema: "Avaliação no campo da Educação Física", na Universidade de Jyväskylä.

No Brasil o debate a respeito da avaliação teve início pouco tempo após esta data (referimo-nos ao período do evento supracitado) por meados do final dos anos 70, inclusive foi nesta época em que foram encontrados os primeiros estudos na área de acordo com Dos Santos et al. (2018), cujos resultados engendraram um levantamento sobre avaliação do e no processo ensino-aprendizagem em periódicos publicados entre 1932 e 2014. Com efeito, os resultados demonstraram que esses trabalhos eram voltados apenas para uma avaliação quantitativa do processo educacional (DOS SANTOS et al., 2018).

O aspecto avaliativo quantitativo, conforme já ponderamos em alguns momentos do nosso estudo, no interior da Educação Física esteve sob a aceção de classificar os corpos, não considerando o contexto adquirido externamente pelas diversas experiências culturais e corporais (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Nesta linha, ao atuar como quantificadora do processo, a avaliação perde seu papel fundamental de fazer uma análise formativa, deixando de fornecer um retorno sobre os saberes derivados, fazendo, portanto, parte de um produto final e não de um processo intermediário (FREITAS et al, 2014; DOS SANTOS; MAXIMIANO, 2013). Sob o pressuposto de quantificação, incorre-se inevitavelmente no achatamento das experiências diversificadas, por efeito "massacrando a heterogeneidade, no processo de ensino e aprendizagem" (CUPOLILLO, 2008, p. 32).

Seguindo o raciocínio cronológico na área, após o evento de 1976 na Finlândia, novas reuniões foram realizadas pelos pesquisadores, incluindo brasileiros, a fim de propor debates na área. Como resultante do interesse da comunidade acadêmica pela avaliação, em 1979, foi inaugurado dois cursos de mestrado em Avaliação Educacional no Brasil, um na UFRJ e o outro na UFES (FERREIRA, 1981 *apud* DOS SANTOS et al.

2018). Posteriormente, em 1981, a Universidade Gama Filho, pelo Departamento de Educação Física, promoveu o XIV Congresso Internacional Association Internationale des Écoles Supérieures d'Éducation Physique, com o tema “Avaliação do Ensino da Educação Física” (DOS SANTOS et al., 2018). De acordo com os resultados da pesquisa destes autores, foi justamente neste ano (lê-se 1981) em que se constatou o maior número de artigos publicados na área referentes à temática.

Contudo, foi apenas entre meados da década de 1980 para início da década de 1990, que os trabalhos produzidos começaram a se fundamentar em argumentos científicos, a fim de superar as práticas adotadas apenas para o desenvolvimento motor do aluno, propondo uma avaliação global que fornecesse informações necessárias para o processo de ensino e aprendizagem do aluno como um todo (Telama, 1981; Resende, 1995 *apud* Dos Santos, 2018). Por outro lado, no decurso do tempo, foram apresentadas muitas oscilações em produções científicas acerca da avaliação em Educação Física. Com base no estudo de Melo et al. (2014) *apud* Dos Santos et al. (2018), constata-se que foram encontrados apenas 18 artigos que evidenciam a prática avaliativa em Educação Física no âmbito da Educação Básica, entre às décadas de 1990 e 2010. Estes resultados, assim como nos estudos de Dos Santos et al (2018), ratificam a escassez da temática no interior da literatura científica, principalmente no que concerne as pesquisas de natureza qualitativa que dêem visibilidade “à avaliação da aprendizagem que abordem o ensino infantil e médio, a educação de jovens e adultos, a educação do campo e a educação indígena” (DOS SANTOS et al. 2018, p. 20).

Como considerações, os autores partem do pressuposto da importância de novos estudos voltados para estes níveis de ensino, visto que os resultados encontrados representam minoria nas produções em periódicos no período investigado. Entretanto, conforme evidenciou os resultados de nossa pesquisa, passaram-se quatro anos após o término do período analisado pelos autores supramencionados e ainda, constata-se uma quantidade pequeníssima de produções que se dedicam a compreender a avaliação observando essas populações, ou etapas de ensino.

Apesar de termos debatido a avaliação observando a esfera da subárea da Educação Física entendemos que ela esteja imbricada – conforme já tratamos em outro momento – com a Educação, mesmo porque “a produção sobre avaliação na Educação Física escolar acompanha os debates do campo da Educação, de modo atento às demandas colocadas por essas áreas”, há, portanto, uma necessidade pedagógica para se pensar a

Educação Física e seus processos avaliativos, cuja implicação coloca em diálogo, ambas as áreas (DOS SANTOS et al. 2018, p. 19).

Mesmo porque, boa parte das pesquisas a respeito do tema fundamentou-se teoricamente em autores brasileiros que na década de 1990 e 2000 debruçaram-se sobre o campo da avaliação educacional. São alguns nomes como: Jussara Hoffman, Cipriano Luckesi, Celso Vasconcelos, Ana Maria Saul e Maria Teresa Esteban, entre outros/as. Neste ínterim, alguns representantes da Educação Física escolar também se dedicaram a estudar temática, merecendo destaque: Suraya C. Darido e Wagner dos Santos, que recorreram à ancoragem teórica desses estudiosos supracitados do campo da Educação, para então, formular suas discussões e proposições acerca da avaliação na subárea (DOS SANTOS et al. 2018).

Em que pese os avanços sobre o entendimento da avaliação e dos processos/recursos avaliativos nas duas áreas, nossa investigação assinala que a subárea da Educação Física apresenta um maior número de produções, muito provavelmente em razão de ter que equacionar lacunas (historicamente situadas, vale reiterar) formativas que envolvem o debate científico sobre essa temática. Para Cupolillo (2008), à ausência de estudos científicos na área, decorre do fato de que a Educação Física negligencia a avaliação. Para o autor em questão, pelo processo histórico da disciplina, a avaliação, muitas vezes, é considerada como um apêndice, já que esta não promove uma reprovação (CUPOLILLO, 2008). Em contrapartida, na visão do autor, não estar alinhada a reprovação seria uma vantagem da Educação Física, já que esta deve ir além da abordagem de notas e da lógica que envolve os ideais da escola tradicional, os quais instituem formas de exame restritas a quantificação de uma nota, sob o argumento do castigo e punição, em outras palavras a famigerada “chantagem” adotada por muitos docentes nos ambientes pedagógicos. Nesta esteira, um caminho a ser percorrido ao avaliar a disciplina seria a adoção de uma perspectiva emancipatória e libertadora (SAUL, 2001 *apud* CUPOLILLO, 2008).

Por fim, vale ressaltar ainda que,

[...] apesar de todos os percalços históricos da Educação Física escolar, apesar de seu atrelamento visceral aos preceitos militares, apesar de sua condição disciplinadora, seletiva, competitiva e eugênica, há que se considerar o esforço contra-hegemônico dispendido por uma parte significativa de seus profissionais, especialmente após a década de 80. Pensar uma possibilidade transformadora da Educação Física escolar tendo como ponto fundamental a avaliação implica pensar nessa parcela de professores que tem, incessantemente, buscado teorizar e praticar uma Educação Física que entende a dimensão corporal como outra

forma de apreender e estar no mundo, complexificando a visão de organização, desenvolvimento e aquisição do conhecimento do ser humano (CUPILOLLO, 2008, p. 33).

A próxima seção será dedicada às considerações finais do estudo, procurando retratar e sintetizar a experiência que fora desenvolver esse empreendimento científico.

## **6. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Em linhas gerais, o desenvolvimento deste trabalho nos permitiu compreender algumas tendências epistemológicas sobre o campo da avaliação no interior da Educação Física, ao longo dos últimos dez anos (2008 a 2018).

Como condição “natural” de um processo de produção científica, nosso estudo apresenta limites objetivos de abrangência. Em outras palavras, o delineamento pensado para uma pesquisa sempre incide na necessidade de se fazer escolhas e recortes, cujo efeito é a diminuição de seu raio de circunscrição. Neste sentido, vale uma ponderação a respeito da qualidade dos estudos encontrados. Ainda que as estratificações: A1, A2 e B1 denotem um indicativo de boas produções científicas, ao longo da apreciação dos artigos científicos no momento de preparação e definição das categorias de análise inferencial, percebemos que a configuração de muitos deles é pouco clara no que se referem aos objetivos, procedimentos metodológicos e discussão dos resultados. Por isso, é válido problematizarmos se a qualidade das produções científicas encontram-se alinhadas – epistemologicamente e metodologicamente – de fato, ao nível de exigências científicas às quais foram submetidos e veiculados.

É bem verdade, que se trata de uma inquirição generalista, por efeito, perigosa, exigindo certa cautela de nossa parte, visto que alguns trabalhos apresentam a profundidade teórica e o rigor, tal e qual se espera encontrar em produções veiculadas por estes canais. Evidentemente que os limites de nosso estudo não nos permite responder a essa interpelação, contudo, pensamos ser conexo deixarmos nesse momento essa reflexão.

Entretanto, no interior das boas produções a que nos referimos antes, dedicadas a área da avaliação em Educação Física escolar, cotejamos resultados que indicam de certa maneira, a superação dos modelos estritamente quantitativos, sinalizando para novas metodologias sob o aspecto qualitativo do ato de avaliar. Embora tenhamos constatado um significativo avanço de produção científica sobre a temática no último ano

investigado, as lacunas históricas na literatura especializada, apontam certa carência de investigações a respeito do mote, vale reiterar que no interstício de um decênio encontramos tão somente 27 produções, sendo onze (11) artigos publicados na área da Educação e dezesseis (16), na subárea da Educação Física.

Conjecturamos que a restrição formativa na esfera da formação inicial – arrisque-se dizer que na continuada também – seja em razão da carência de uma disciplina específica que trate dessa temática, ou mesmo nas raras oportunidades, em que as demais disciplinas que compõem as matrizes curriculares dos cursos de formação inicial trazem à discussão ao tema, incidam sobre a concepção e os processos avaliativos que envolvem o trabalho pedagógico dos aspirantes à docência.

Da mesma maneira que tal conjuntura afasta, de algum modo, o interesse em realizar pesquisas sobre esse mote, por efeito, implica no ínfimo número de pesquisadores que se dedicam a estudar o assunto e conseqüentemente propor novas abordagens e recursos que auxiliarão o trabalho pedagógico dos docentes em exercício profissional e dos novos profissionais que adentrarão o universo da docência.

Deve-se considerar ainda que, a ausência de um conhecimento elaborado a respeito da aceção dada à avaliação apresenta implicações na escolha dos processos avaliativos, que por sua vez, afetam assaz a organização e o desenvolvimento do trabalho pedagógico, podendo ser um dos vetores que impulsionem o desinvestimento pedagógico, dado que podem levar à reprodução de modelos avaliativos ultrapassados, que em nada fornecem subsídio para apropriação de saberes relativos à cultura corporal de movimento, cujos efeitos conduzam a emancipação e formação crítica cidadã, na qual a Educação Física justifique-se na qualidade de componente curricular sob o epíteto das linguagens (do corpo historicamente construído).

Ciente disso Luckesi (2002) é assertivo ao anotar que a maior dificuldade do processo pedagógico não é avaliar o aluno, mas sim implementar um bom ensino, acolhendo, nutrindo e sustentando o educando, sem castigo ou punição, no sentido de proporcionar a inclusão de todos os alunos, em um verdadeiro ato de amor (LUCKESI, 1994 *apud* Darido, 2012). Trata-se, portanto, de “um dos desafios da educação contemporânea a superação dos resquícios trazidos de geração a geração, por meio de uma ressignificação dos pressupostos teóricos metodológicos e epistemológicos que permeiam a avaliação da aprendizagem” (CARMINATTI; BORGES, 2012, p. 173).

Por fim, acreditamos que esta investigação soma-se a outras que lançam luz a questão, ao mesmo tempo em que revela a necessidade redimensionamento da avaliação

de acordo com a realidade objetiva e subjetiva de cada instituição escolar e dos personagens que a compõem. Ademais, evidencia a necessidade da ampliação de discussões a respeito de uma temática comum às Instituições Escolares, Secretarias de Educação e Instituições de Nível Superior, que ao mesmo tempo tanto as “aflige”.

## REFERÊNCIAS

ATIENZA, Rodrigo et al. La percepción del alumnado universitario de educación física sobre la evaluación formativa: ventajas, dificultades y satisfacción. **Movimento**, v. 22, n. 4, 2016.

AYOUB, Eliana. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, p. 53-60, 2001.

BARATA, Rita de Cássia Barradas. Dez coisas que você deveria saber sobre o Qualis. **RBPG**, v. 13, n. 30, p. 13-40, 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 5ª edição. Lisboa: 2009.

Base Nacional Comum Curricular, disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>, acesso em: 03 mai de 2019.

BETTI, M. **Educação Física escolar: ensino e pesquisa ação**. Ijuí: Unijuí, 2009.

BETTI, Mauro. Educação física escolar: ensino e pesquisa-ação. 2. ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2013.

BETTI, Mauro. Imagens em avaliação: uma pesquisa-ação sobre o uso de matérias televisivas em aulas de Educação Física. *Educar em Revista*, v. 2, p. 137-152, 2010.

BRATIFISCHE, Sandra Aparecida. Avaliação em educação física: um desafio. **Journal of Physical Education**, v. 14, n. 2, p. 21-31, 2003.

BRESSAN, João Carlos Martins; CARNEIRO, Kleber Tuxen. Lúdico na escola (ciclada): do ocaso ao protagonismo. Curitiba/PR: Appris, 2018.

CARBINATTO, Michele Viviene et al. Avaliação em Dança: o caso dos festivais universitários da Educação Física. **Pro-posições**, [s.l.], v. 27, n. 3, p.57-80, dez. 2016.

CARBINATTO, Michele Viviene; NUNOMURA, Myrian. Gymnastics in higher education: reflections on assessment. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, [s.l.], v. 30, n. 1, p.171-181, mar. 2016.

CARLOMAGNO, Márcio C.; DA ROCHA, Leonardo Caetano. Como criar e classificar categorias para fazer análise de conteúdo: uma questão metodológica. **Revista Eletrônica de Ciência Política**, v. 7, n. 1, 2016.

CARMINATTI, Simone Soares Haas; BORGES, Martha Kaschny. Perspectivas da avaliação da aprendizagem na contemporaneidade. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 23, n. 52, p. 160-178, 2012.

CATANI, Denice Barbara. História das práticas de avaliação no Brasil: Provas, exames e testes ou a longa provação dos alunos rumo à distinção ou ao “triumfo escolar” (1890-1960). **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 1, p. 8-14, 2017.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. **Classificação da produção intelectual**, 2014. Disponível em:

<<http://www.capes.gov.br/avaliacao/instrumentos-de-apoio/classificacao-da-producao-intelectual>>, acesso em 16 de abril de 2019.

CORREIA, Anna Elizabeth Galvao Coutinho; ALVARENGA, Lúcia; GRACIA, Joana Coeli Ribeiro. Produção científica: reflexos da avaliação nos programas de pós-graduação em física. **Em Questão**, v. 18, n. 3, p. 231-247, 2012.

CRESWELL, John W. Projeto de pesquisa métodos qualitativo, quantitativo e misto. In: **Projeto de pesquisa métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2010.

CRESWELL, John W.; CLARK, Vicki L. Plano. **Pesquisa de Métodos Mistos-: Série Métodos de Pesquisa**. Penso Editora, 2013.

CUPOLILLO, Amparo Villa. Avaliação da aprendizagem escolar e a educação física: processos regulatórios e possibilidades emancipatórias. **Revista de Educação PUC-Campinas**, n. 25, 2008.

DA SILVA, João Luís Coletto; DA SILVA SILVEIRA, Éder. Avaliação emancipatória do ensino médio politécnico: experiências etnográficas na Educação Física. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 29, n. 71, p. 472-503, 2018.

DARIDO, Suraya Cristina. Educação física na escola: realidade, aspectos legais e possibilidades. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 21-33, v. 16.

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. 64-78, 2005.

DAVINI, Maria Cristina et al. Currículo integrado. BRASIL. Ministério da Saúde. Coordenação Geral de Desenvolvimento de Recursos Humanos para o SUS. Capacitação pedagógica para instrutor/supervisor-área da saúde. Brasília: Ministério da Saúde, p. 281-289, 1994.

DE OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bassoli. Metodologias emergentes no ensino da educação física. **Journal of Physical Education**, v. 8, n. 1, p. 21-27, 1997.

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.

DOS SANTOS, Wagner et al. Avaliação em educação física escolar: trajetória da produção acadêmica em periódicos (1932-2014). **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 24, n. 1, p. 09-22, 2018.

DOS SANTOS, Wagner et al. Avaliação na educação física escolar: reconhecendo a especificidade de um componente curricular. **Movimento**, v. 21, n. 1, 2015.

DOS SANTOS, Wagner et al. Narrativas docentes sobre avaliação do ensino-aprendizagem: da formação inicial ao contexto de atuação profissional. **Movimento**, v. 22, n. 3, 2016.

DOS SANTOS, Wagner; DE LIMA MAXIMIANO, Francine. Memórias discentes em educação física na educação básica: práticas avaliativas. **Movimento**, v. 19, n. 2, 2013.

DUARTE, Emeide Nóbrega et al. Estratégias metodológicas adotadas nas pesquisas de iniciação científica premiadas na UFPB. *Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação*, v. 14, n. 27, p. 170-190, 2009.

ESCUADERO, Nyna Taylor Gomes; NEIRA, Marcos Garcia. Avaliação da aprendizagem em educação física: uma escrita autopoietica. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 22, n. 49, p. 285-304, 2011.

ESTEBAN, Maria Teresa. A avaliação no processo ensino/aprendizagem: os desafios postos pelas múltiplas faces do cotidiano. **Revista brasileira de Educação**, n. 19, 2002.

FERNANDES, D. **Vinte e cinco anos de avaliação das aprendizagens**: uma síntese interpretativa de livros publicados em Portugal. In: ESTRELA, A. (Org.). **Investigação em educação**: teorias e práticas (1960-2005). Lisboa, p. 261-306, 2007.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: história da violência nas prisões. Vozes, 1996. Disponível em: <[http://escolanomade.org/wp-content/downloads/foucault\\_vigiar\\_punir.pdf](http://escolanomade.org/wp-content/downloads/foucault_vigiar_punir.pdf)>, acesso em: 06 nov, 2018.

FREIRE, João Batista. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1997.

FREIRE, João Batista; SCAGLIA, Alcides José. **Educação como prática corporal**. Scipione, 2009.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. **Coleção leitura**, p. 21, 2005, disponível em: <http://forumeja.org.br/files/Autonomia.pdf>, acesso em: 06 nov, 2018.

FREITAS, Sirley Leite et al. Avaliação Educacional: formas de uso na prática pedagógica. *Revista Meta: Avaliação*, v. 6, n. 16, p. 85-98, 2014.

GATTI, Bernardete A. Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. **EccoS revista científica**, v. 4, n. 1, 2002.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.** [online], vol.31, n.113, p.1355-1379, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de pesquisa social**. 6ª edição. São Paulo: Editora Atlas S. A, 2008.

GONZAGA, Laerson Pires. Educação Corporal para as crianças pequenas: existe lugar para a Educação Física? Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação/Universidade Federal de Goiás - Goiânia, p. 151, 2011.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento. **Avaliação do rendimento escolar**. São Paulo: FDE, p. 51-9, 1994.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 8ª edição. Porto Alegre: Mediação, 2006.

JUNIOR, Antônio Fernandes Da Cruz; FONTE, Sandra Soares Della; LOUREIRO, Robson. Formação continuada de professores: quando a experiência e os saberes docentes se limitam à vivência. *Pro Posições*, v. 25, n. 2, p. 197-215, abr./ago. 2014.

JÚNIOR, Marcílio Souza. Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em Educação Física: trajetória, orientações legais e implicações pedagógicas. **Pro-posições**, v. 15, n. 2, p. 201-217, 2004.

KLEHM, Renata Beatriz; ALMEIDA, Luana Costa. Práticas avaliativas docentes Em Educação Física escolar. **Retratos da Escola**, [s.l.], v. 11, n. 21, p.711-725, 18 maio 2017.

Lei das Diretrizes e Bases, disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)>, acesso em 22 mar 2019.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. **Eccos Revista Científica UNINOVE**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 79-88, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem. **Revista Pátio**, v. 12, p. 6-15, 2000.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Verificação ou avaliação: o que pratica a escola. **Série Idéias**, n. 8, p. 71-80, 1998.

MATSUMOTO, Marina Hisa; AYOUB, Eliana. Avaliação na Educação Física escolar: Entre o prescrito e o vivido. **Pro-posições**, [s.l.], v. 29, n. 3, p.229-253, set. 2018.

MELO, Luciene Farias de et al. O portfólio como possibilidade de avaliação na educação física escolar. **Revista da Educação Física/uem**, Universidade Estadual de Maringa, [s.l.], v. 21, n. 1, p.87-97, 27 mar. 2010.

NEIRA, Marcos Garcia; JÚNIOR, Marcílio Souza. A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 188-206, 2016.

PAULA, Sayonara Cunha et al. Avaliação da Educação Física na Educação Básica: diálogos com alunos de sete universidades federais. **Journal Of Physical Education**, Universidade Estadual de Maringa, [s.l.], v. 29, n. 1, p.1-14, 2018.

PAULA, Sayonara Cunha et al. Ensino da avaliação nos cursos de Educação Física da América Latina. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 29, n. 72, p. 802-830, 2018.

RABELO, Edmar Henrique. Avaliação: novos tempos, novas práticas. In: **Avaliação: novos tempos, novas práticas**. 2003.

RODRIGUES, Eloy et al. RepositóriUM: criação e desenvolvimento do Repositório Institucional da Universidade do Minho. In: **Actas do Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas**. 2004.

SOARES, Everton Rocha. Educação Física no Brasil: da origem até os dias atuais. **Lecturas: Educación física y deportes**, n. 169, p. 1-5, 2012.

STIEG, Ronildo et al. Avaliação educacional nos cursos de licenciatura em educação física nas ies brasileiras: uma análise das disciplinas específicas. **Currículo Sem Fronteiras**, Universidade Federal do Espírito Santo, v. 18, n. 2, p.639-667, maio 2018.

TANI, Go. Educação física: por uma política de publicação visando à qualidade dos periódicos. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 29, n. 1, 2007.

VARGAS, Cláudio Pellini. Avaliação na educação física escolar: tensões para além das epistemologias. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, Universidade de Sao Paulo, [s.l.], v. 31, n. 4, p.819-834, 23 dez. 2017.

ZABALA, A. A prática educativa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.