

AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM: algumas implicações à educação física escolar

Hugo Vieira Silvano⁶⁴

Luciana Venâncio⁶⁵

Luiz Sanches Neto⁶⁶

Resumo: Este estudo propõe-se a realizar uma revisão bibliográfica referente à avaliação do processo de aprendizagem, associada à educação física, na escolarização brasileira. Objetiva-se identificar a concepção que fundamenta a perspectiva avaliativa de diversos(as) autores(as), como caracterizam e descrevem a avaliação da aprendizagem e quais são as implicações à especificidade da educação física escolar. Utilizou-se, como fonte de busca, diversas plataformas como: *google* acadêmico, *scielo*, *websites* de revistas eletrônicas e livros. Observou-se ênfase na literatura voltada à visão progressista e mediadora da avaliação, que se contrapõe a uma perspectiva tradicional de avaliação voltada à classificação, exames e

testes. Também pode-se identificar a importância e a complexidade das indagações que circundam o tema, como: O que avaliar? Como avaliar? Quando avaliar? O que é avaliar? Para o que avaliar? Questões que, por vezes, são tratadas de forma reducionista e simplista.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Educação Física Escolar. Avaliação.

EVALUACIÓN DEL PROCESO DE APRENDIZAJE: algunas implicaciones para la educación física escolar

Resumen: Este estudio propone llevar a cabo una revisión bibliográfica sobre la evaluación del aprendizaje, asociada a la educación física, en la escolarización brasileña. El objetivo es identificar la concepción que subyace a la práctica de evaluación de varios(as) autores(as), ya que caracterizan y describen la evaluación del aprendizaje y la especificación de la educación física. Se utilizaron varias plataformas como fuente de búsqueda, tales como: *google* académico, *scielo*, sitios de revistas electrónicas y libros. Hubo un gran énfasis

64 Licenciando em Educação Física. Universidade Federal do Ceará – Instituto de Educação Física e Esportes. E-mail: hugovieira773@gmail.com

65 Professora Adjunta. Pós-Doutora em Educação. Universidade Federal do Ceará – Instituto de Educação Física e Esportes. Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Programa de Pós-Graduação em Educação Física. E-mail: luciana_venancio@yahoo.com.br

66 Professor Adjunto. Pós-Doutor em Educação. Universidade Federal do Ceará – Instituto de Educação Física e Esportes. Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Programa de Pós-Graduação em Educação Física. E-mail: luizitosanches@yahoo.com

en la literatura dirigida a una visión progresiva y mediadora de la evaluación, que se opone a una perspectiva de evaluación tradicional dirigida a la clasificación, los exámenes y las pruebas. También se puede observar que hay una gran importancia y complejidad que rodea el tema, como: Qué evaluar? Cómo evaluar? Cuándo evaluar? Qué es evaluar? Para qué evaluar? Cuestiones que a veces se tratan de manera reduccionista y simplista.

Palabras clave: Evaluación del aprendizaje. Educación Física Escolar. Evaluación.

LEARNING PROCESS ASSESSMENT: some implications for school physical education

Abstract: This study proposes to carry out a bibliographic review regarding the learning process assessment, linked to physical education, in Brazilian schooling. The objective is to identify the concept that underlies the evaluative perspective of several authors, how they characterize and describe the learning assessment and what are the implications for the specificity of school physical education. Various platforms were used as a search source, such as google scholar, scielo, electronic journals' websites, and books. There was an emphasis in the literature focused on the progressive and mediating view of assessment,

which is opposed to a traditional perspective focused on classification, exams and tests. It has been also possible to identify the importance and complexity of the questions surrounding the theme, such as: What to evaluate? How to evaluate? When to evaluate? What is to evaluate? What to evaluate for? Issues that are sometimes dealt with in a reductionist and simplistic way.

Keywords: Learning assessment. School Physical Education. Evaluation.

Introdução

A avaliação é um tema complexo e amplo, com várias particularidades. Neste artigo de revisão enfatizamos os conceitos e as características da avaliação, assim como aspectos referentes aos instrumentos e aos critérios de avaliação. Em meio a esse arcabouço teórico emergem outros temas específicos a serem discutidos, como o valor do "erro" na avaliação, a importância do *feedback*, a autoavaliação e a observação inserida no processo avaliativo. O nosso estudo tem a premissa de contribuir para a compreensão da avaliação nos processos de ensino e de aprendizagem, por meio de reflexões sobre perspectivas e práticas avaliativas qualitativas que se distanciam, intencionalmente, da perspectiva quantificadora da aprendizagem. O objetivo é identificar a concepção que fundamenta a perspectiva avaliativa de

diversos(as) autores(as), como caracterizam e descrevem a avaliação da aprendizagem e quais são as implicações à especificidade da educação física escolar.

Cabe superar *a priori* a visão tradicional da aprendizagem, baseada na hierarquização do ensino e que insiste na premissa de que um(a) ensina e o(a) outro(a) aprende. Nessa visão, o(a) professor(a) formula todo o caminhar pedagógico. Porém, para avaliar não basta elaborar questões de provas, constatar quem acerta mais e expor o resultado numérico final (HOFFMAN, 2003). Então *a posteriori* é necessário saber como a avaliação está situada nos estudos que problematizam os seus progressos e as suas particularidades. Em contraposição à perspectiva tradicional, existe uma perspectiva de uma avaliação qualitativa que vários(as) autores(as) julgam ser adequada na contemporaneidade, tanto na escolarização de modo amplo, como na educação física escolar de modo específico, como Alves (2005), Betti e Zuliani (2002), Cunha (2009), Depresbiteris (1998), Fensterseifer (1981), Hoffmann (1994, 2006), Luckesi (2000, 2002, 2003), Pacheco (2002), Perrenoud (1999), Vasconcelos (1992), Venâncio e Sanches Neto (2019), Villas Boas (2006), dentre outros(as).

A nota como ênfase da educação, como se a aprendizagem correspondesse a números, implica na criação de falácias: aquele(a) aluno(a) que afirma

que não vai estudar, pois foi muito bem no exame anterior; o(a) aluno(a) que diz que não vai mais estudar, pois não foi bem e não acredita ter mais chances de “passar”; o(a) aluno(a) que não estuda, pois sabe que vai tirar zero; o(a) aluno(a) que se esforça demasiadamente para uma prova, sem construção do conhecimento, sem reflexão, sem crítica, sem questionamento, apenas porque precisa “tirar” a média 10 que os(as) familiares exigem; o(a) professor(a) que caracteriza os(as) alunos(as) por suas notas; a gestão que valoriza os(as) “aptos(as)” em detrimento dos(as) “não aptos(as)”, abstendo-se de sua própria participação nos números que valorizam tanto. Por isso, é necessário refletir de forma crítica sobre como a avaliação vem sendo abordada, discutida e realizada.

A reflexão precisa situar-se frente à descaracterização da avaliação e ao distanciamento de seus objetivos pedagógicos, por meio do simplismo entre certo ou errado, da fragmentação de notas, da alienação que advém do reprodutivismo e da ausência de criticidade sobre o controle disciplinar, a punição e a desvalorização de contextos socioculturais e de saberes locais. Em contrapartida, a avaliação engendra um processo de reflexão voltado à ação, demandando que todos(as) os(as) envolvidos(as) nas práticas educativas tornem-se capazes de identificar métodos, interpretar a complexidade de significados e integrá-los ao

seu trabalho pedagógico (SANTOS; MAXIMIANO, 2013). Assim, a avaliação precisa ser situada continuamente e deve acompanhar cada momento dos processos de ensino e de aprendizagem (LIBÂNEO, 1994).

“A avaliação pode ser um ato técnico, intuitivo e/ou intencional, cuja ênfase dada pelo professor traz consequências ao desenvolvimento do processo” (BORBA; FERRI; HOSTINS, 2007, p. 52). Por exemplo, o poder que o(a) professor(a) tem sobre a trajetória do(a) aluno(a), por meio da aprovação e da reprovação. Por vezes, deve-se romper essa unilateralidade e oportunizar aos(as) alunos(as) aprenderem a se avaliarem e avaliar uns(as) aos(às) outros(as) (VILLAS BOAS, 2006). Para isso, é necessário cuidado para não cometer injustiças ao avaliar, já que assim como qualquer avaliador(a), o(a) aluno(a) é um ser humano, complexo, intersubjetivo e sensível (BORBA; FERRI; HOSTINS, 2007). Além disso, alguns mitos e crenças circundam os processos avaliativos.

Metodologia

O processo de revisão foi sistemático. Os critérios para a seleção dos artigos estudados foram aplicados inicialmente em uma busca *booleana* na plataforma do *google acadêmico* e base de dados *scielo*, através das palavras-chaves: avaliação, avaliação da aprendizagem, avaliação educacional, avaliação e

educação física, avaliação e educação física escolar. Somente textos em português foram selecionados. Os resumos dos artigos provenientes dessa busca foram lidos como primeira etapa, visando compatibilizá-los ao objetivo da pesquisa. Caso não identificássemos compatibilidade no resumo, o conteúdo completo do artigo era verificado por palavras-chaves com o recurso de pesquisa inteligente do navegador *chrome* do *google*. Somente os materiais que não atenderam minimamente os critérios de busca foram excluídos. Os artigos selecionados foram lidos e as referências de cada artigo foram analisadas, tendo seus resumos também lidos, repetindo o processo.

Novas perspectivas e aspectos importantes emergiram com as leituras, como: erro e avaliação, erro e educação física, *feedback* e avaliação, *feedback* e educação física, critérios de avaliação, modalidades da avaliação, instrumento de avaliação, tipos de avaliação e avaliação tradicional. O processo foi novamente repetido e, logo após todas as leituras dos textos e suas referências, o novo segmento foi incorporado, mediante a pesquisa de todas as palavras-chaves em *websites* de revistas *online*: *Motriz*, *Motrivivência*, *Pensar a Prática*, *Mackenzie*, *Movimento*, *Linhas Críticas*, entre outras. Nessa nova busca, alguns artigos lidos previamente foram desconsiderados e, após o processo se repetir mais uma vez, o

próximo passo foi buscar em alguns repositórios de universidades brasileiras (PUC, UFC, UFMG e Unesp); assim, o processo foi repetido mais uma vez. A revisão de livros resumiu-se às referências que constavam nos artigos e seguiu os mesmos critérios.

Avaliação na tradição da escolarização

Em meio ao processo educacional brasileiro, teorias educacionais contemporâneas têm criticado a “tradição avaliativa”. Essa tradição é caracterizada com frequência como sectarista e positivista, sendo que existem algumas barreiras impostas por essas tradições, seja por aspectos estruturais e administrativos, além de certa burocratização dos processos nas organizações de ensino, assim como a desvalorização das práticas avaliativas que não permitem inovação (VENÂNCIO; SANCHES NETO, 2019). “A avaliação tradicional é uma amarra importante, que impede ou atrasa todo tipo de mudanças. Soltá-la é, portanto, abrir a porta a outras inovações” (PERRENOUD, 1999, p. 54). Essa limitação deriva de quesitos tecnicistas da educação, esquecendo o(a) aluno(a) e o(a) professor(a) como sujeitos sociais, e esse processo de ensino tem raízes firmes no sistema educacional brasileiro. Para Luckesi (2003, p. 16):

A tradição dos exames escolares que conhecemos hoje, em nos-

as escolas, foi sistematizada nos séculos XVI e XVII, com as configurações da atividade pedagógica produzidas pelos padres jesuítas (século XVI) e pelo Bispo John Amós Comênio (fim do século XVI e primeira metade do século XVII).

Numa perspectiva tradicional, o(a) docente limita-se ao uso da avaliação como uma mensuração do conteúdo memorizado pelos(as) alunos(as), classificando-os(as), o que em sua gênese torna-se um instrumento de controle dos(as) mesmos(as) (FREITAS; COSTA; MIRANDA, 2014). “Historicamente, passamos a denominar a prática de acompanhamento da avaliação da aprendizagem do educando de avaliação da aprendizagem escolar” (LUCKESI, 2003, p. 11). Entretanto, sabe-se que este tipo de avaliação permanece com sua função de “exame”. Neste ambiente de avaliação, a avaliação classificatória é realizada para mensurar se o ensino foi transmitido e também é usada de forma punitiva e hierarquizada, onde o(a) professor é o(a) agente superior da situação (FREITAS; COSTA; MIRANDA, 2014). A ideia de que o ensino seja considerado um produto passível de transmissão – ao invés de um processo intersubjetivo – é um pressuposto da educação bancária, criticada por Freire (1996), porque prescinde do(a) educando como sujeito da própria aprendizagem. A prova é um item constante nesse sistema; porém, segundo Camargo

Ribeiro e Escrivão Filho (2011), a responsabilidade pelo resultado dos(as) alunos(as), quando não é satisfatório, geralmente é atribuída aos(as) alunos(as) e raramente aos(as) professores(as).

Os testes avaliativos (exames) partem da premissa de verificar a qualidade das práticas docentes; todavia, a análise dos "resultados" é estritamente quantitativa (VENÂNCIO; SANCHES NETO, 2019). Podemos observar que a premissa qualitativa é abandonada e passa a ser reduzida ao "quanto" o(a) aluno(a) aprendeu numericamente, expresso em uma simples nota. Entretanto, segundo Depresbiteris (1998), o ideal seria nos afastarmos da exaltação da nota, a ponto de não confundi-la com a aprendizagem/avaliação, ainda que não se possa negá-la como um todo. Segundo Popham (2016), em estudo realizado nos Estados Unidos da América, os(as) professores(as) deixam de realizar as práticas inovadoras, pois a consequência desses práticas escancaram o desempenho (insatisfatório) do(a) professor(a). Logo, os(as) docentes preferem prosseguir utilizando práticas tradicionais, ao invés de avaliarem seu trabalho pedagógico e rever sua prática. Por consequência, essas práticas avaliativas classificatórias podem acarretar a competição precocemente através da interação da criança escolarizada com a nota (rótulo/medida), tornando esse rótulo o foco do processo de ensino, valorizando uma meta quantificadora

e não qualificadora da aprendizagem (ROSADO; SILVA, 1999). Com isso, a centralidade no quesito nota traz consequências nocivas oriundas dessa competição sobre a medida. Uma delas é a "pesca" (ou "cola") como ato de buscar, por caminhos não adequados, conquistar sua nota, ludibriando o sistema avaliativo imposto pelo(a) professor(a).

Segundo Hoffmann (1994), estão implicados nessa condição os aspectos relacionados à experiência que o(a) professor(a) viveu enquanto aluno(a) na prática, que passa a ser muito mais influente na futura prática pedagógica enquanto professor(a) do que todo o arcabouço teórico que envolve a sua formação, porque acabam, mesmo sem perceber, reproduzindo tais modelos sem questionamento ou reflexão. "A autonomia do docente não pode ser confundida com autonomização" (SORDI; LUDKE, 2009, p. 316). Para que possa quebrar essa reprodução, que é arbitrária, precisamos compreender essa prática no seu contexto político, social e cultural, para que possa observar, refletir, criticar e revelar os erros, equívocos e enganos da prática avaliativa utilizada e estruturalizada, em busca de "ressignificar" a avaliação, afastando-a de um passado ainda muito presente (HOFFMANN, 2006). Essa compreensão pode ajudar os(as) professore(as) a buscarem outras maneiras de trabalhar a avaliação fora dos padrões reverberados em sua experiência de vida e no

entendimento da avaliação fora da mediocridade da quantidade e da rotulação dos(as) alunos(as).

Conceitos e implicações teórico-metodológicas

Em busca da construção de uma avaliação que atenda demandas da aprendizagem na atualidade, temos uma quantidade considerável de autores(as) que estudam esse tema em busca de sua qualificação no contexto educacional. Algumas de suas concepções são: a avaliação é um componente complexo que se caracteriza no contexto social, histórico, pessoal, profissional, sendo assim, influencia as pessoas e o contexto que elas se inserem (DINIZ; AMARAL, 2009); Componente que está "a serviço da aprendizagem têm o ensino como processo, dinâmico e constante, o controle neste modelo é utilizado para atuação na dinâmica do processo" (FREITAS, COSTA, MIRANDA, 2014, p. 88); A avaliação é um ato político que parte da composição do conhecimento (SANTOS; MAXIMIANO, 2013); Consiste em "mediações pelas quais se encorajaria a reorganização do saber. Ação, movimento, provocação, na tentativa de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa" (HOFFMANN, 1991, p. 67). Ato complexo, iniciado na construção de objetivos, construção e/ou elaboração de meios para saber em que medida os objetivos

estão sendo alcançado, resultando em juízo de valor (VASCONCELOS, 1992); A avaliação é realizada em uma análise por uma relação entre os objetivos pretendidos e os atingidos (ROSADO; SILVA, 1999); Implica ajudar o(a) aluno(a) a perceber as suas facilidades, as suas dificuldades e, sobretudo, pretende ajudá-lo(a) a identificar os seus progressos de tal modo que tenha condições de continuar avançando (DARIDO, 2012); é o diagnóstico, identificar dificuldades dos(as) alunos(as) e dos(as) professores(as) e seus motivos, processo de reflexão que proporciona ganhos, nos quais valorizam a aprendizagem de forma significativa (BRATIFISCHE, 2003).

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. O ato de examinar, por outro lado, é classificatório e seletivo e, por isso mesmo, excludente, já que não se destina à construção do melhor resultado possível; tem a ver, sim, com a classificação estática do que é examinado (LUCKESI, 2002, p. 12).

Depois de salientar diversas concepções do ato de avaliar, percebe-se que não é o suficiente apenas interpretá-las, mas sim, incorporá-las de forma coesa e significativa, para uma apropriação dos métodos e objetos de conhecimentos relacionados

à avaliação (SOMERA, 2008). É nítida a necessidade da avaliação nos processos de ensino e de aprendizagem porque, na ausência da avaliação, o processo perde embasamento, não se têm evidências que permitam acompanhar, analisar, refletir e interceder nos aspectos que prejudicam ou que beneficiam o ensino na conquista dos objetivos de aprendizagem (SORDI; LUDKE, 2009). Assim, "a avaliação é um ato ético por excelência" (VILLAS BOAS, 2006, p. 86). Segundo Diniz e Amaral (2009), por meio da avaliação o(a) professor(a) demonstra sua concepção de mundo, de pensar, de forma ética, como visualiza o(a) aluno(a), conhecimento da aprendizagem, instituição, sistema educacional e sua função. Nesse sentido, para Rosado e Silva (1999, p. 3), "no âmbito da avaliação das aprendizagens é preciso avaliar aptidões cognitivas, sócio-afetivas e motoras, correspondendo estas aptidões ao domínio essencial da avaliação".

Desse modo, no ato de avaliar evidenciam-se três eixos interdependentes: metodológico (ênfase na objetividade), ético (posição subjetiva) e político (postura crítica) que definem, respectivamente, as três funções da avaliação no ensino: a) de controle, que produz julgamentos de conformidade; b) de análise, que produz julgamentos de apreciação e que presidem novas escolhas (auto-regulação: o avaliador faz a interpretação dos avanços e dificuldades); c) de condução,

que produz julgamentos de navegação, esclarecendo decisões para a redefinição dos percursos (BORBA; FERRI; HOSTINS, 2007, p. 53).

Caracterização e idiosincrasias avaliativas

Segundo Villas Boas (2006), a avaliação subdivide-se em formal e informal, sendo que as duas diferenciam-se na previsão (por vezes não se premedita essa avaliação). Por um lado, a avaliação informal geralmente acontece de forma mais discreta, então o(a) aluno(a) não sabe que a mesma está ocorrendo, conseqüentemente, deve ser conduzida eticamente. Os(as) alunos(as) demonstram diversas características pessoais, sociais, sentimentais, que o(a) professor(a) também deve levar em consideração para mobilizá-lo(a) à aprendizagem. Por outro lado, caracterizando a avaliação explícita (formal), os(as) alunos(as) encontram-se cientes do processo que se caminha. Existe uma exposição da avaliação, ocasionando um reconhecimento por parte dos(as) alunos(as), enquanto a informal é definida como avaliação implícita (ROSADO; SILVA, 1999).

Também pode-se discutir e refletir sobre o momento em que a avaliação pode ser fomentada.

A avaliação final deve ser entendida como uma forma de concretizar um balanço no final de um

ciclo de ensino e a avaliação contínua como uma forma de recolher informação para reajustar o processo de aprendizagem durante esse ciclo. Reserva-se para a avaliação inicial a função, desenvolvida adiante, de iniciar o processo de aprendizagem (ROSADO; SILVA, 1999, p. 3).

Outra discussão que perpassa esse contexto avaliativo é sobre a quantidade ou a frequência com que se avalia. Para Rosado e Silva (1999), pode-se avaliar de forma “contínua”. Nesse caso, a avaliação é realizada quando existe um acompanhamento pedagógico e avaliativo constante durante o ciclo de aprendizagem de forma regular. Não obstante, a ideia de avaliação permanente condiz à condição de sempre estarmos em um estado de avaliação constante durante nossa vida. Porém, essa avaliação permanente não é estruturada ou organizada de forma episódica em relação à contínua, ao passo que a avaliação pontual é efetuada de forma momentânea ou isolada.

Tipologia da avaliação

Algumas tendências permeiam a avaliação, que diferenciam o modo de seu uso na prática docente, sendo divididas em tipos de avaliação, determinando a ênfase da avaliação, são elas: “criterial ou normativa”, a primeira (criterial) procura situar cada aluno(a) em relação ao atingimento ou não de um dado objetivo pré-fixado, quanto à segunda (normativa) é aquela

que “compara o rendimento de um aluno com o rendimento do grupo” (SIMÕES; FERNANDES; LOPES, 2014, p. 20). Na avaliação criterial pode-se observar, analisar e refletir sobre a internalização de algumas atitudes por meio de comportamentos observáveis, além de verificar como está caminhando o alcance dos objetivos de aprendizagem, orientar se for o caso as questões a melhorar e estimular o bom rendimento (BORBA; FERRI; HOSTINS, 2007). Nessa avaliação (criterial) subdivide-se em “critérios de performance” que indicam respostas aos comportamentos que o(a) docente pode observar, quantificar, oportunizando também o caráter estrutural e operacional, enquanto, os “critérios de competência” onde o foco é qualitativo e longitudinal, no qual objetivam-se aspectos mais relevantes e formas mais amplas de pensamento, conservação e compartilhamento das aprendizagens, sejam atitudes, valores e não necessariamente apenas em conceitos ou fatores exclusivamente observáveis (ROSADO; SILVA, 1999). “A medida referenciada à norma é mais apropriada a sistemas de seleção e classificação de alunos, cuja finalidade é escolher os mais aptos” (BORBA; FERRI; HOSTINS, 2007, p. 47).

Segundo Rosado e Silva (1999), existem outros tipos de avaliação a serem considerados, como: a avaliação referida ao indivíduo que visa uma referência

comparativa sendo o próprio indivíduo, buscando avaliar sua evolução, regressão e/ou manutenção; avaliação aferida que diferente das outras é efetuada de forma externa, na qual, o(a) professor(a) faz o "teste" (instrumentos em geral), expõe critérios, porém, quem utiliza-se dos mesmos são outros(as) professores(as) que não conhecem os(as) alunos(as), avaliação que visa uma moderação nas divergências avaliativas; Avaliação externa incorpora a situação na qual a avaliação é feita por agentes externos à escola; Autoavaliação: tem um princípio de regulação, atividade metacognitiva, interna/intrínseca do sujeito, partindo de uma reflexão própria de cada sujeito sobre os momentos e atividades vivenciadas (SANTOS, 2002). Perrenoud (1999) traz outros conceitos, como: avaliação prognóstica que fundamenta uma orientação; avaliação iniciativa que tem a intenção de fazer os(as) alunos(as) trabalharem; avaliação cumulativa faz um balanço dos conhecimentos; avaliação represiva que visa conter e prevenir excessos; avaliação informativa que visa informação a alguém, como aos pais e às mães dos(as) alunos(as) ou outro(a) agente externo(a).

Precisamos entender que a avaliação demanda uma atitude política de analisar a realidade, estabelecendo juízo de valor, com base na avaliação diagnóstica,

formativa e somativa e, a partir dessas análises, devem-se projetar novas decisões. Avaliar é indagar e indagar-se, num processo compartilhado, coletivo em que todos se aventuram ao conhecimento buscando o autocohecimento (SANTOS; MAXIMIANO, 2013, p. 93).

Modalidades dos processos avaliativos

Podemos diversificar a avaliação em modalidades, sendo elas: diagnóstica, formativa, somativa e especializada. A avaliação diagnóstica visa identificar os conhecimentos básicos e importantes que os(as) aluno(as) possuem ou não possuem sobre as aprendizagens que serão abordadas, sendo possível assim, priorizar ou adaptar uma sequência pedagógica de acordo com o(a) aluno e/ou turma (ZEFERINO; PASSERI, 2007). Essa avaliação pode ser efetuada sempre que é apresentada uma nova aprendizagem (ROSADO; SILVA, 1999). Ao apresentar um novo conhecimento, vivência necessita-se que o(a) docente visualize a experiência que o(a) aluno tem sobre aquela prática, como conceitua no momento, qual significado da mesma, o que ele(a) espera desenvolver com o contato com tal conhecimento, espera-se que o(a) docente busque esse entendimento para situar-se no "ambiente" de aprendizagem. A avaliação somativa é aquela realizada ao final do curso e que consiste em identificar se o(a)

estudante adquiriu as competências necessárias para desenvolver novas etapas do processo de aprendizagem (ZEFERINO; PASSERI, 2007).

Segundo Hoffmann (1994), nessa perspectiva supracitada, por vezes, o(a) docente tende a se restringir ao registro dos resultados ao final de processo, sem notar sua aprendizagem e sua construção, essa visão do processo avaliativo não se integra a uma avaliação reflexiva e mediadora. Essa avaliação tende a restringir o processo a um resultado final, disposto em um resumo de informações, localizado no final de segmento pedagógico (aula, disciplina, curso), porém, cabe salientar que esse tipo de avaliação também se encaixa em um fim de ciclo, então pode-se ser usado como avaliação intercalar e/ou parcial, podendo ter interrelação com a avaliação diagnóstica e formativa (ROSADO; SILVA, 1999).

A avaliação formativa permeia todo processo contínuo de aprendizagem, visando à melhoria dos processos pedagógicos, por meio de uma regulação constante (SÁ; ALVES; COSTA, 2014). Para Rosado e Silva (1999, p. 6), essa avaliação “visa desta forma regular o processo de ensino-aprendizagem, detectando e identificando metodologias de ensino mal adaptadas ou dificuldades de aprendizagem nos alunos”. A partir dessa avaliação, podemos identificar informações ao longo de todo o processo de ensino e de

aprendizagem (SIMÕES; FERNANDES; LOPES, 2014). Segundo Santos (2016), a avaliação formativa é interativa, desenvolvida e distribuída de acordo com as reflexões das atividades e da aprendizagem no dia-a-dia do processo de pedagógico.

Essa avaliação pressupõe a crença de que pequenas mudanças, influências, intervenções, podem desde que sejam constantes e precisas, podem mudar o contexto educacional, a partir de análises e reflexões sobre a convivência e interação de professor(a) e aluno(a), além de fomentar um incessante comprometimento do professor(a) com o processo de ensino e de aprendizagem, por promover o envolvimento do(a) aluno(a), que o mesmo possa analisar suas próprias ações e atitudes vivenciadas (CARVALHO; MARTINEZ, 2005). “Trabalhos realizados sem orientação e acompanhamento do professor, não contribuem com procedimentos para uma intervenção apropriada no processo de aprendizagem” (BORBA; FERRI; HOSTINS, 2007, p. 45). Há ainda a avaliação especializada, que é composta por um núcleo inter e multidisciplinar (por psicólogos, terapeutas, professores(as) especializados(as), gestores da instituição) que visa observar o(a) aluno(a) perante a necessidades específicas, que o(a) professor(a) diagnosticou, sendo realizado um programa individualizado para o(a) aluno(a) (ROSADO; SILVA, 1999).

Instrumentos e critérios de avaliação

É necessário que o(a) professor(a) compreenda a diferença de instrumentos e critérios, conforme suas aplicações. Instrumentos são usados para recolher, observar, subsidiar informações sobre a realidade do ensino e a aprendizagem (ROSADO; SILVA, 1999). Segundo Luckesi (2002), deve-se saber que instrumentos de coleta de dados, como, exames tradicionais com funções de quantificação, difere de instrumentos de avaliação onde sua função é qualificar e subsidiar a aprendizagem e não a seletividade. "Critério de avaliação é um princípio que se toma como referência para julgar alguma coisa" (DEPRESBITERIS, 1998, p. 166). É importante distinguir critérios de realização de uma atividade que visa, de forma mais pontual e imediata, identificar o domínio do(a) aluno(a), perante a determinada habilidade, conteúdo ou atitude na realização da atividade.

Enquanto os critérios relacionados à aprendizagem são mais abrangentes e gerais, avaliando o domínio do(a) aluno(a), em conjunto de habilidades, atitudes, conteúdos, em escala mais complexas (BORBA; FERRI; HOSTINS, 2007). Há autores(as) que trazem outras denominações e conceitos sobre essa subdivisão dos critérios, como Rosado e Silva (1999, p. 4), que caracterizam como:

Critérios mínimos referem-se ao que deveria ser estritamente realizado, para que uma sequência, ou a entrada num novo ciclo de aprendizagem, não fiquem comprometidos. Os critérios de desenvolvimento ou de aperfeiçoamento, permitem situar o desempenho entre um domínio mínimo e máximo, atendendo às diferenças entre os indivíduos.

Antecedendo o julgamento ou a apreciação perante o critério de avaliação, é necessário dar sentido às situações de ensino, o que é integrado por valor e valoração (SOMERA, 2008). Segundo Rosado e Silva (1999), os critérios são voltados a alguns itens essenciais, como: o sujeito avaliado, a tarefa e as condições que o sujeito realiza sobre a tarefa. Também é necessário observar sobre os critérios de avaliação "que funcionem como marcadores de orientação de um complexo processo que jamais pode funcionar sem regras, a estabelecer por professores e alunos" (PACHECO, 2002, p. 63). Quanto melhor for a "relação" entre docente e discente, fica ainda mais evidente a carência de deixar as "regras do jogo" mais explícitas (DEPRESBITERIS, 1998, p. 167).

De acordo com Sanches Neto e Betti (2008), em uma pesquisa no ensino fundamental, baseada numa perspectiva de uma avaliação qualitativa, propõe dez critérios que visam fomentar a coordenação consensual de condutas entre os(as) alunos(as), contemplando as dimensões atitudinal, procedimental e conceitual.

A subdivisão, na visão dos autores, é dada sobre: 1) assiduidade; 2) participação objetiva (estar presente na aula, se contrapondo a apenas estar no ambiente da aula); 3) envolvimento subjetivo (participação do(a) aluno(a) diferente da posição solicitada); 4) atitudes específicas (relacionadas ao aprendizado efetivo da dimensão atitudinal); 5) conhecimento tácito (busca avaliar se o(a) aluno(a) já sabe fazer ou compreender, sem a intervenção docente); 6) aproveitamento de demonstrações visuais; 7) procedimentos específicos; 8) conhecimento declarativo (saber se o(a) aluno(a) sabe explicar, definir, classificar alguma atividade sem a intervenção do(a) professor(a)); 9) aproveitamento de instruções verbais ou gráficas (como o(a) aluno(a) compreende e utiliza essas informações; 10) conceitos específicos (o aprendizado efetivo da dimensão conceitual do conteúdo, criticando e refletindo sobre as características e os objetivos dos diferentes temas vivenciados) (SANCHES NETO; BETTI, 2008). Pode-se observar neste trabalho uma estruturalização embasada de uma lista de critérios relacionados à educação física, reforçando a atenção que deve ser dada a esse tema, sem tratá-lo com simplismo, integrando a sua complexidade nos processos de ensino e de aprendizagem. É necessário também oportunizar aos(as) alunos(as) a demonstração de seu desempenho; porém, tomando

o cuidado ético necessário para não tornar a avaliação uma mera aplicação de instrumentos (DEPRESBITERIS, 1998).

Por meio dos instrumentos, pode-se considerar os objetivos de aprendizagem, justificativa e objetivos da avaliação, focando na aprendizagem do(a) aluno(a) de forma significativa (AMARAL, 2011). Necessita-se uma discussão sobre os instrumentos utilizados por parte dos(as) alunos(as) e uma auto-reflexão crítica do(a) professor(a) sobre seus próprios métodos. Além disso, é preciso discutir os dados coletados, seus critérios, suas interpretações e o resultado final de todo o processo, abrindo discussão, levando em conta fatores contextuais extra-acadêmicos, além da individualidade de cada aluno(a) (SORDI; LUDKE, 2009). "Este trabalho de equipe não deve ser visto, apenas, no âmbito da sua disciplina, já que todos os professores partilham objetivos de desenvolvimento de competências transversais, comuns" (ROSADO; SILVA, 1999, p. 10). Recomenda-se que exista uma gama variada de instrumentos para que possa haver um contato maior entre o(a) professor(a) e os(as) alunos(as) (BORBA; FERRI; HOSTINS, 2007). Buscando ao máximo diferentes formas para diagnosticar o processo de aprendizagem do(a) aluno(a). Alguns exemplos de instrumentos:

Chamada oral (temática), vivências, observação e registro, aná-

lise compartilhada de imagens e vídeos, diálogo e instruções verbais, rodas de conversa, preenchimento coletivo de glossário, análise investigativa e argumentação, debate sobre termos e expressões, experimentação e demonstrações visuais, provas individuais ou em grupos, interpretação de representações gráficas, explicitação e escuta (sensível, atenciosa, rigorosa e criteriosa), síntese (por meio de tabelas, gráficos, figuras, mídias etc.), construção de modelos e maquetes, composição de portfólio em formato de vídeo e auto-avaliação (VENÂNCIO; SANCHES NETO, 2019, p. 69).

Para Luckesi (2000), existem pontos básicos a serem considerados quando falamos de avaliação, são eles: 1) dados relevantes, 2) instrumentos e 3) como os instrumentos são utilizados. Fazendo um breve aprofundamento, ainda na perspectiva do autor, a coleta de dados relevantes é focado no que é essencial que o(a) aluno(a) aprenda no final do processo, o que o(a) aluno(a) deve ter integrado aos seus conhecimentos, não tendo em vista dados secundários referente ao aprendizado do(a) aluno(a); No segundo item (instrumentos), o autor explicita que estes instrumentos devem ser qualificados em sua função no processo de ensino-aprendizagem, que subdivide-se em três parâmetros para escolha dos instrumentos, são eles: a) sejam adequados ao tipo de conduta e de habilidade que estamos avaliando, b) tenha a capacidade de incluir todos

conhecimentos essenciais do conteúdo presente na avaliação, por fim, c) tenha foco na clareza, facilitando a compreensão dos(as) alunos(as), levando em conta a linguagem e comunicação. No terceiro ponto, segundo o autor, necessita-se de um cuidado para não conduzir de forma defeituosa os instrumentos, pode-se por consequência, não notar habilidades e competências em um(a) aluno(a) que as têm, por culpa de uma má utilização dos instrumentos, assim, distorcendo a realidade.

Pode-se observar que o trecho acima mostra uma aproximação entre critérios e instrumentos, assim como salientam Venâncio e Sanches Neto (2019, p. 69) existe “uma relação indissociável entre os critérios e os instrumentos de avaliação, porém é necessário identificar ambos para promover avanços qualitativos”. Já o planejamento é muito importante ao processo avaliativo e tem a observação como aliado muito importante, para selecionar objetivos de aprendizagem e critérios de avaliação, tais processos que antecedem o ato de avaliar e proporcionam a possibilidade de avaliar sua avaliação, analisar e reajustar procedimentos de ensino (MENDES *et al.*, 2012). Partindo da própria observação que é instrumento avaliativo muito importante que acarreta a possibilidade de auxiliar na construção e aplicação de critérios e outros instrumentos, “quem observa atribui necessariamente um sentido significativo ao que

vê, inculindo-lhe um cariz intrínseco que é subjetivo por ser inerente a cada observador” (MENDES *et al.*, 2012, p. 58).

Necessita-se de coerência ao definir critérios e instrumentos para que o(a) aluno(a) compreenda o processo avaliativo. “Para que os(as) alunos(as) se mobilizem no contexto avaliativo, necessita da assimilação sobre estruturalização dos critérios a partir dos instrumentos e das avaliações que tange o processo” (VENÂNCIO; SANCHES NETO, 2019, p. 69). Segundo Carmargo Ribeiro e Escrivão Filho (2011), por vezes, os aspectos relacionados a bom desempenho são impostos pela instituição e/ou professor(a), que geralmente não explica nitidamente aos(às) discentes sobre o que eles(as) devem saber ao final da disciplina, ciclo e/ou atividade, nem como se procederão os métodos avaliativos. Nessa perspectiva, o(a) discente não visa o futuro, não se pode refletir, planejar, se antever aos conteúdos que serão abordados, perdem a possibilidade de compreenderem o processo avaliativo, de observarem sentido na relação de ensino aprendizagem, até mesmo de participarem dessa construção pedagógica de forma integral. A participação dos(as) alunos(as) podem colaborar muito no processo avaliativo, como fichas de autoavaliação, participação na construção de instrumentos, sistemas de ensino e avaliação, sendo assim, inclui o(a) aluno(a) na construção do seu

conhecimento e formação, portanto, colaborando para responsabilização do(a) aluno(a) sobre suas próprias práticas e sua autoavaliação (ROSADO; SILVA, 1999). Sabendo disso, o(a) professor(a) deve dar atenção a esse tema, buscando uma construção coletiva e uma participação interativa em todo processo educativo, oportunizando o aluno(a) ter voz ativa em seu caminho, estimulando sua autoavaliação de forma constante (VILLAS BOAS, 2006).

Para Cunha (2009, p. 27), não se quer abolir ou exterminar notas ou conceitos das práticas avaliativas, mas sim, ultrapassar a condição de quantificação do conhecimento. O que mais importa nesse contexto, não é contestar um ou outro instrumento, mas sim, mudanças de paradigmas, buscando um novo sentido a essas práticas avaliativas, refletir sobre o significado das mesmas no processo de formação (SANTOS; MAXIMIANO, 2013). A avaliação tradicional por meio de provas geralmente é tratada como controle, punição, medo, além de caracterizar o erro como fracasso, é a prova pondo a prova o que o(a) aluno(a) aprendeu ou não durante o percurso de ensino, sendo que a prova pode ser utilizada, porém, que faça parte de todo um processo avaliativo que contribua para a construção do conhecimento do discente (FREITAS, COSTA, MIRANDA, 2014). O trabalho em conjunto entre os(as) professores(as), mantendo sempre um diálogo

um com o outro, em busca de uma comunicação ou inter-relação entre as avaliações dos(as) professores(as), caminhando em direção da progressão dos conhecimentos sobre avaliação e, superar ambições classificativas e de mera aferição (ROSADO; SILVA, 1999).

(Auto)crítica e autoavaliação no processo formativo

Para Villas Boas (2006), a autoavaliação tem um aspecto emancipatório, reflexão de suas habilidades, competências, a sua aprendizagem em sua totalidade, oportunizando a capacidade de registrar suas percepções sobre suas próprias vivências. Régnier (2002), por sua vez, traz conceitos relacionados à autoavaliação, como: 1) autoavaliação: quando o(a) autor(a) do ato, produção ou performance é o(a) avaliador(a); 2) coavaliação: quando o(a) avaliador(a) participou do ato, produção ou performance avaliada; 3) heteroavaliação: quando o(a) avaliador(a) tem posição dominante/superior ao autor(a) do ato, produção ou performance avaliada. A avaliação na perspectiva do autor, é dividida também em momentos, como: a) autoavaliação *a priori*: corresponde a capacidade de avaliar suas condições de fazer ou não algo, procedimento que antecede a ação, geralmente realizado antes da prova final da disciplina; b) autoavaliação

concomitante: avaliação realizada durante o ato, podendo ser ou não auxiliado por documento auxiliar; c) autoavaliação *a posteriori* sem referência externa: quando o autor dos eventos avaliados, avalia sua produção ao fim de uma atividade e/ou ciclo didático; d) autoavaliação *a posteriori* com referência externa: quando o(a) autor(a) dos eventos avaliados, avalia sua produção ao fim de uma atividade e/ou ciclo didático com o auxílio de um documento auto-corretivo e/ou com informações de alunos(as) ou professor.

Régnier (2002) também salienta outros aspectos que norteiam o processo autoavaliativo, um deles é autonotação que se insere dentro do esquema avaliativo da maioria das instituições que é atribuição de notas, então após um estabelecimento de regras entre professor(a) e aluno(a), onde cada aluno(a) atribui uma nota a si próprio(a). Outro desses aspectos é a autocorreção que é um processo cognitivo e o sujeito voluntariamente tenta se afastar da tutela do(a) professor(a), tenta por si mesmo, retificar um resultado, observando como foi o processo, como ocorreu a condução do processo, o que levou a aquele resultado, obter informação para melhorar e/ou reforçar seus conhecimentos (RÉGNIER, 2002).

O autocontrole recobre tanto a ideia de um processo cognitivo integrado ao processo auto-avaliativo e a ideia de uma condu-

ta conscientemente adotada pelo indivíduo que deseja se desligar da tutela de um mestre e que consiste em se assegurar, por si mesmo e por meios adequados e explícitos, da pertinência, da adequação de um método escolhido e da validade dos raciocínios aferentes para resolver um problema, da verossimilhança ou da exatidão de uma resposta oriunda da aplicação desse método, da pertinência ou da validade de uma interpretação dessa resposta. Fichas-guias podem constituir suportes concretos desses meios (RÉGNIER, 2002, p. 58).

Feedback como pressuposto avaliativo

O *feedback* é elemento muito importante para todas relações interpessoais, por indicar o que as pessoas pensam, sentem e reagem uns aos outros, seja por atitudes, procedimentos e/ou conceitos, entre outros, além de demonstrar como as pessoas reagem às responsabilidades impostas (WILLIAMS, 2005). Isso não foge das relações de ensino aprendizagem que circundam a educação. Levando em conta os processos docentes, segundo Tassoni (2000, p. 2), "as experiências vivenciadas com outras pessoas é que irão marcar e conferir aos objetos um sentido afetivo, determinando, dessa forma, a qualidade do objeto internalizado". Portanto, pode-se refletir, principalmente, sobre a forma como o *feedback* é entregue ao(à) aluno(a), para que o(a) mesmo(a) possa usufruir de

forma construtiva e não destrutiva ou desmotivante. Para Fonseca (2015), por vezes, o *feedback* é fornecido e centrado no próprio sujeito avaliado e não necessariamente no desempenho e/ou compreensão, isso traz à tona, o aspecto afetivo, que se torna de suma importância no contexto educacional.

Segundo Sá, Alves e Costa (2014), o *feedback* informal pode ser fornecido a um(a) estudante individual ou mesmo para um grupo, sendo de forma oral (diálogo), *e-mails* (redes sociais), fóruns, entre outros, exemplificando, pode ser utilizado por questionamentos ou respostas buscando um direcionamento de discussões ou estimular a participação dos(as) alunos(as). Ainda nos posicionamentos dos(as) autores(as), o *feedback* formal é fornecido através do ambiente de aprendizagem exigido pela instituição, onde o mesmo é "quantificado". Existem algumas classificações para o *feedback*, podendo ser "confirmativo" caracterizado quando o(a) professor(a) ou mentor da situação de ensino informa ao aluno(a) após ter atingido algum objetivo pedagógico e "corretivo" ocorre quando o(a) professor(a) informa o(a) aluno(a), no momento em que ele afasta-se dos objetivos pedagógicos pretendidos pelo(a) professor(a) e o que deve ser feito para voltar para o percurso desejado de ensino (REIS, 2011). O autor também salienta que o *feedback* "corretivo" pode ser subdividido como destrutivo e

construtivo, no destrutivo é dada ênfase nas fraquezas do(a) aluno(a) e no afastamento do controle do(a) professor(a). Por vezes esse *feedback* pode não ser bem aceito pelo(a) aluno(a) cabe ao professor(a) levar em conta o aspecto afetivo e social da docência.

Quando se assume que o processo de aprendizagem é social, o foco desloca-se para as interações e os procedimentos de ensino tornam-se fundamentais. O que se diz, como se diz, em que momento e por quê; da mesma forma que, o que se faz, como se faz, em que momento e por quê, afetam profundamente as relações professor-aluno, influenciando diretamente o processo de ensino-aprendizagem. O comportamento do professor, em sala de aula, expressa suas intenções, crenças, seus valores, sentimentos, desejos que afetam cada aluno individualmente (TASSONI, 2000, p. 13).

O *feedback* "construtivo" é focado nas melhorias dos comportamentos do sujeito e não no próprio sujeito. Assim, é mais específico do que geral, existe uma descrição dos comportamentos e não só uma etiqueta sobre o valor do(a) aluno(a). A análise permeia as necessidades do(a) aluno(a) e do(a) professor(a), levando em conta os aspectos positivos e negativos, voltado para um compartilhamento de informações do que uma distribuição de conselhos, estimula a autoavaliação e traz em sua efetividade quando é realizado em um tempo (útil) próximo

à observação do comportamento observado (REIS, 2011).

De acordo com Villas Boas (2006), quando o *feedback* é dado por um grupo de colegas ele é bem recebido pelos(as) alunos(as), sendo que esse tipo de avaliação proporciona uma maior comunicação entre os(as) discentes, entre professor(a)-aluno(a), além de, permitir uma maior participação dos(as) mesmos(as) no processo de ensino-aprendizagem. Cabe salientar que o *feedback* dos estudantes para com os(as) professores(as), é usado para analisar e regular a prática docente e suas metodologias no ensino-aprendizagem, partindo de um princípio crítico e reflexivo (SÁ; ALVES; COSTA, 2014). Contudo, pode-se salientar que o processo de aprendizagem se cabe esclarecimentos e retornos, para que o(a) aluno(a) possa se localizar no processo pedagógico, assim como o(a) professor(a). O *feedback* faz parte desse percurso, objetiva-se ter métodos avaliativos, estratégias, metodologias e objetivos de aprendizagem claros, para que os(as) alunos(as) possam refletir sobre o processo e caminharem em busca da melhoria com o auxílio do(a) professor(a) utilizando, dentre outras coisas, o *feedback*.

Ao avaliar, é errado errar?

Um fator muito importante no processo de ensino-aprendizagem é o erro, não de forma

negativa, mas sim, positiva. Geralmente relacionado a uma interpretação de fracasso, o erro possui outros significados, como: inclusão e construção (NOGADO; GRANELLA, 2004). O erro pode ser um grande aliado pedagógico, se for bem avaliado e se houver *feedback* do docente para discente (VENÂNCIO; SANCHES NETO, 2019). Nogado e Granella (2004) reconhecem a existência de três teorias que perpassam o tema, são elas: 1) Empirismo-associacionista que considera o erro um fato inaceitável e passível de punição; 2) Romantismo que considera um fruto de razão natural, que ao decorrer do tempo ocorrerá a correção; 3) Construtivista que considera o erro de forma problematizadora, na qual, o erro não é simplificado ou diminuído a um mero fracasso, mais sim uma invenção e descoberta. Não basta entender a importância do erro, se continuar tendo uma perspectiva de avaliação quantitativa, o processo de significação do erro parte de um processo qualitativo (VENÂNCIO; SANCHES NETO, 2019).

Nesse olhar classificatório, geralmente, trata-se de punir o(a) aluno(a), constrangê-lo(a), diminuir o número do seu rótulo de conhecimento, valorizando os escores e a memorização, sendo assim, para a transição do erro punitivo para o erro construtivo, cabe, a superação da avaliação classificatória para a formativa (SOUZA *et al.*, 2013). A Partir disso, segundo Nagado e Granella (2004) o erro passa a ser

princípio de valor, atributo, progressão, os(as) professores(as) devem compreender e analisar os erros dos(as) alunos(as), sempre necessitando buscar a origem dos mesmos, mantendo papel de mediador, utilizando de hipóteses construtivas.

Educação física escolar e a complexidade da avaliação

O processo histórico no contexto da educação física escolar e a avaliação esteve por muito tempo relacionado à avaliação formal, como: controle de frequência, desempenho físico, habilidades motoras, capacidades físicas e prova, sendo sempre ligados a quesitos técnicos (DARIDO, 2012). Segundo Souza Júnior (2016), no passado, a avaliação se centrava em elementos fisiológicos, aptidão física, exames práticos e médicos.

A avaliação em Educação Física vem sendo entendida como o final de um processo, tratada de forma meritocrática, como medição para promoção no processo de escolarização (SOUZA JÚNIOR, 2016). O(a) docente de Educação Física, com a avaliação, deve oportunizar aos(as) estudantes um pensamento e um significado sobre o mesmo, acrescentando a reflexão pedagógica e a criticidade, por meio dos objetos de avaliação, tarefas em sala de aula, o papel do(a) aluno(a) vai muito além do fazer, correr e pular (SOUZA JÚNIOR,

2016). Uma avaliação satisfatória consiste em uma poderosa base de um método de ensino-aprendizagem bem estruturalizado (ONOFRE, 2017). "Do ponto de vista do estudante, a avaliação é instrumento de tomada de consciência de suas conquistas, dificuldades e possibilidades" (DARIDO; SOUZA JÚNIOR, 2007, p. 22). A prova pode ter sua função, para avaliar como o estudante se expressa, argumenta e formula suas ideias, porém ela não abrange o processo avaliativo, pelo contrário é apenas um de muitos fatores, então ela não pode ser utilizada para observar os(as) estudantes em uma discussão com outras pessoas ou dentro de jogo, a prova se torna insuficiente (DARIDO, 2012).

Contraopondo-se aos exames físicos e classificatórios, os(as) professores(as) de Educação Física têm adotado uma avaliação relacionada a participação, frequência, motivação e interesse nas aulas, porém ainda não é o suficiente apesar de ser um avanço, dos testes antes aplicados, necessita-se de uma abrangência maior no quesito da dimensão atitudinal, algo além da participação (DARIDO, 2012). Onofre (2017) em sua obra "Educação Física sem avaliação: uma perversão consciente?", traz uma perspectiva que demonstra que mesmo a avaliação existindo na educação física não se é dado o devido valor, sentido e valorização do tema na área, sendo assim corrompendo todo

o processo de ensino e propósito da área. Nas pretensões de uma avaliação em educação física que vise formar e projetar ações, não se pode achar que a participação e as provas são instrumentos e não objetivos, então não é o foco da avaliação, essa que deve estar em todo processo de ensino e de aprendizagem, que permita o(a) docente reconheça os percursos para aproximar os(as) alunos(as) da aprendizagem (OLIVEIRA, 2009). Para avaliar em educação física necessita-se saber a amplitude e complexidade da área, para não se focar em aspectos batidos e óbvios. "Parece faltar ao professor iniciativa para tratar a avaliação como um processo que interessa a todos" (DARIDO, 2012, p.129). Na opinião de Gonçalves (2017), o processo avaliativo deve ter em seus pilares, a autoavaliação e a avaliação coletiva entre os(as) alunos(as) ou professor(a) e alunos(as). "Sob pena de se tornar um mero exercício burocrático, alienado dos seus fins, a elaboração de um plano obriga que a sua orientação tenha por referência os sujeitos a quem esse plano se destina" (CARVALHO, 2017, p. 139). Existe uma necessidade de integrar ao processo avaliativo a posição e o olhar do(a) aluno(a) juntamente com o(a) professor(a), seja de forma sistematizada ou subjetiva, oportunizando uma construção do conhecimento, reflexão crítica dos sujeitos e conteúdos abordados (SOUZA JÚNIOR, 2016).

Segundo o coletivo de autores(as) (SOARES *et al.*, 1992), baseados na observação das aulas de educação física, elencaram alguns pontos de como a avaliação era tratada por professores(as) e alunos(as), são eles: 1) fins burocráticos buscando atender exigências da escola; 2) cumprir legislação; 3) seleção de alunos(as) para competições, times e apresentações; 4) critérios de aprovação eram frequência, dados biométricos, desempenho físico, teste de aptidão, execução de gestos técnicos ou não ocorria avaliação. Então ainda na perspectiva do coletivo de autores(as) (SOARES *et al.*, 1992) visando uma avaliação mais abrangente que supere as perspectivas anteriores, o coletivo sugere que: a) deve estar em consonância com o projeto político pedagógico; b) necessita considerar a observação, análise, conceito e elementos que compõe a conduta humana em sua integralidade; c) baseada em dialogicidade, comunicação, interação e superação de ações burocráticas; d) discernimento que a ação pedagógica é para melhoria do processo de ensino e aprendizagem; e) fomentar a criticidade do(a) aluno(a) e a sua compreensão da realidade; f) valorizar o papel da escola, educação física e as potencialidades em sua integralidade, caminhando além do desempenho esportivo.

Não parece correto, quando não se reconhece um sujeito (estudante) com um repertório de práticas corporais,

conhecimento, características e individualidade, esquecendo esse arcabouço, trocando esses quesitos para emergir um simples número, um certo ou errado que de nenhuma forma transparece todos esses fatores que são de suma importância, ainda mais na educação física que visa auxiliar também o(a) aluno(a) a notar suas facilidades, particularidades, dificuldades, sobretudo, acompanhar e perceber seus progressos para prosseguir evoluindo (DARIDO, 2012). A avaliação em educação física não deve se ater à visão do(a) professor(a), devem ser confrontadas todas as referências e olhares sobre as ações e interações, para uma produção nova e democrática (SOUZA JÚNIOR, 2016).

A avaliação deve abranger as dimensões cognitiva (competências e conhecimentos), motora (habilidades motoras e capacidades físicas) e atitudinal (valores), verificando a capacidade de o aluno expressar sua sistematização dos conhecimentos relativos à cultura corporal em diferentes linguagens – corporal, escrita e falada (DARIDO, 2012, p. 134).

Na perspectiva de Darido (2012), a avaliação pode ser trabalhada nas três dimensões, são elas: 1) Dimensão conceitual: deve-se observar e avaliar debates, trabalhos em grupos, diálogos e portfólios, visando que os(as) estudantes possam trabalhar com os conceitos em qualquer situação; 2) Dimensão

atitudinal: que visa uma compreensão e reconhecimento do(a) aluno(a), convivência, cooperação coletiva, relacionamento, diálogos, reflexão e uma postura democrática; 3) Dimensão procedimental: visa o posicionamento dos(as) estudantes sobre sua percepção, comentários espontâneos, confecção de materiais, corte, colagem, construções de painéis, entre outras.

Rodrigues (2003) apresenta duas formas de abordagem, que circundam a educação física, são elas: 1) Abordagem objetiva que geralmente é tratada rigorosamente por instrumento de coleta de dados, de sistematização exaustiva, atraindo uma base técnica, uniforme e quantitativa, o que facilita sua reprodução; 2) Abordagem subjetiva que visa aspectos mais abrangentes, caráter propositivo, valorizando o contexto, tem referência ao sujeitos, suas análises, experiências, interpretações, avaliados(as) e avaliadores(as) conversam de forma horizontal. "Apesar de alguns estudiosos não aceitarem, tem sido colocada em prática uma abordagem eclética, integrando os métodos ditos objetivos e os subjetivos" (RODRIGUES, 2003, p. 15).

Segundo Carvalho (2007), no contexto da Educação Física se deve definir "prioridades de desenvolvimento" que se objetiva em estar ciente de questões iniciais, como: O que se deve avaliar? O que os(as) alunos(as) aprendem? O que o(a) professor(a) ensina? Por meio da

"avaliação inicial" e "formativa", pode-se definir, orientar e ajustar sistematicamente essas prioridades por meio das "atividades de desenvolvimento" (aulas de Educação Física) visando os "objetivos de aprendizagem". Ainda na perspectiva da autora, os(as) estudantes devem estar situados enquanto os métodos que serão utilizados, os mesmos devem ser confrontados com todos os conteúdos da Educação Física selecionados, baseados no currículo, programa nacional, além de adaptações/definições referentes a diálogos com as turmas envolvidas no processo educativo. Propõe-se que o(a) professor(a) separe um bom período de avaliação inicial para apreciação de como os(as) estudantes aprendem e para melhor orientação de como será o seu desenvolvimento a partir disso. Nas aulas de educação física necessita-se de um ambiente de constante desafio, se afastando de um período pontual e específico onde os(as) alunos(as) são avaliados(as) (CARVALHO, 2017).

Segundo Carvalho para iniciar um bom caminhar de um processo avaliativo saudável, deve-se pensar em três pontos, são eles: 1) análise e estudo crítico dos documentos e programas nacionais; 2) aplicação dos resultados do planejamento em grupo, expor sua análise em todo o processo de aplicação e sugestões de melhorias sobre seu relato de experiência; 3) as informações coletadas se tornam uma projeto da educação física sobre um

ano, uma turma, a escola, entre outros.

Ao pensar em uma avaliação formal na educação física, Carvalho (2007) deve-se saber o momento de usá-la, se entende que seria ao final de período e/ou etapa de ensino, conteúdo ou quando busca-se saber como os(as) alunos(as) progredem ou não, se estão se aproximando dos objetivos pretendidos ou não, como estão agindo nesse momento, o que estão tendo dificuldades, quando busca-se a possibilidade de novos desafios, sistematizar processos e reajustes nas estratégias. Além disso, a autora apresenta que para ter uma prática avaliativa que atenda seus objetivos, deve-se optar por eventos que promovam aprendizagens e propicie a avaliação, destacar situações de fácil observação do(a) professor(a) de educação física, estabelecer critérios que visem a complexidade do(a) aluno(a) e da aprendizagem de modo global, uso do registro e observação facilita a condução e fiabilidade do processo, o(a) professor(a) deve oportunizar o(a) aluno(a) a ser um sujeito ativo da avaliação, afastando-se do monopólio da avaliação e permitindo ao estudante o comprometimento com processo de ensino-aprendizagem podendo perceber suas limitações e potencialidades, não só sobre si mesmo, mas com os(as) colegas.

Segundo Gonçalves (1994), em todo seu percurso histórico a educação física passou por vários

debates e paradigmas, um deles foi sobre os processos de ensino e de aprendizagem como produto-processo, que se caracteriza em quatro categorias, são elas: 1) presságio é focada na experiência do(a) professor(a), formação e suas características; 2) contexto é focada nas características do(a) aluno(a), seu repertório, contexto do grupo, ambiente, suas experiências; 3) produto é os efeitos que se manifestam nos(as) alunos(as), como os(as) estudantes reagem, como o processo pedagógico influencia em sua vida; 4) processo é focado no comportamento de ensino do(a) professor(a) e no comportamento de aprendizagem dos(as) alunos(as), suas interações, mudanças de comportamento observadas durante a aula. O autor também apresenta outro modelo, chama de correlacional que se baseia em descrição, correlação e experimentação visando se contrapor ao modelo produto-processo.

Gonçalves (1994), ao se aprofundar nos estudos de Clark e Peterson (de 1986), aponta para a perspectiva de uma abordagem mediadora da avaliação. Adentrando nesses trabalhos o autor subdividiu três categorias dos processos de pensamento e decisão dos(as) professores(as), são elas: 1) pré-interativa que refere-se às concepções, conceitos, estratégias de instrução, decisões de planejamento e organização do(a) professor(a); 2) interativa está ligada ao engajamento, interesse, empenho

do(a) estudante na aula, didática, comportamento verbal do docente e a própria apresentação da tarefa; 3) pós-interativa está voltada a avaliação de todo processo de ensino em sua integralidade.

Barbieri *et al.* (2008), após estudar a perspectiva das inteligências múltiplas de Gardner (1994) apresenta uma forma de incorporação dessa perspectiva na educação física, mais especificamente na avaliação, que visa uma educação para "todos", interdisciplinar, inclusiva, onde o sujeito tem suas particularidades e formas diferentes ver o mundo e aprender. Portanto na perspectiva dos(as) autores(as), na avaliação o(a) avaliador(a) deve respeitar a diferença do(a) aluno(a), buscando diversas formas de avaliar para que contemple os(as) estudantes de forma inclusiva e valorize suas múltiplas potencialidades. A proposta final do trabalho é aulas diferenciadas, instrumentos e critérios abrangentes que visem muito mais além de um resultado final, tendo a observação como seu grande aliado de forma contínua, não promove ao aluno(a) total responsabilidade sobre seu desenvolvimento levando em conta o contexto social, ainda afirma que é de suma importância ter um ambiente atrativo que desperte interesse e fascínio nos(as) alunos(as) para que desenvolvam suas múltiplas inteligências (BARBIERI, 2008).

Na educação física o(a) professor(a) tende a ter um processo contínuo de avaliação mais informal, por características, conteúdos e estratégias de aula, sendo assim, a avaliação pode parecer invisível ao estudante e demais componentes da estrutura escolar, principalmente se o(a) professor(a) não tiver uma mediação e uma clara reflexão sobre e para sua condição avaliativa, por isso pode ser indicado uma formalidade ao processo, como: fichas de observação ou anotações a serem discutidas seus critérios previamente e discutidas a posteriori (BETTI; ZULIANI, 2002). Segundo Betti e Zuliani (2002) de acordo com a proposta baseada na cultura corporal do movimento, referindo-se a avaliação recomenda-se os seguintes pontos: 1) avaliação deve ser contínua entendendo a avaliação diagnóstica, formativa e somativa; 2) avaliação deve contemplar domínios cognitivo, afetivo, social e motor; 3) avaliação deve destacar as habilidades motoras básicas, jogo, esporte, dança, ginásticas e práticas de aptidão física; 4) deve especificar a qualidade dos movimentos e principalmente os conhecimentos associados aos mesmos; 5) deve contemplar as atividades corporais do movimento, juntamente aos conhecimentos científicos específicos; 6) a avaliação deve considerar os objetivos específicos pelo programa de ensino; 7) a avaliação deve refletir a capacidade do(a) aluno(a) movimentar-se, expressar-se,

escrever, dialogar, sistematizar conhecimentos relacionados a cultura corporal de movimento.

Considerações finais

Há complexidade da docência em meio à condição quase inevitável da avaliação classificatória, que perpassa o processo avaliativo no meio educacional desde sua gênese. Há interrelações tão enraizadas, vivências tão constantes e experiências tão marcantes que têm impacto no contexto atual de extrema dificuldade na perspectiva de adequação da crença em um aspecto tradicional e seletivo para um modelo justo e inclusivo, em busca de qualificar cada vez mais o processo educacional. Cabe uma reflexão crítica não só sobre a ação avaliativa, mas sobre os contextos sociais e vinculações culturais, as relações de poder e todas as situações que circundam a vida dos(as) alunos(as), para que possamos discernir os processos educacionais e políticos que permeiam a educação, mantendo um diálogo amplo e construtivo, já que “a desvalorização dos saberes dos professores pelas autoridades educacionais, escolares e universitárias não é um problema epistemológico ou cognitivo, mas político” (TARDIF, 2000, p. 127).

Consideramos que cabe atenção, na formação de professores(as) de educação física, de que existe a necessidade de comprometimento do(a) docente na construção de uma

sociedade mais justa e democrática, para formular suas práticas educativas visando a aprendizagem dos(as) envolvidos(as), como o fomento da autonomia individual e coletiva dos sujeitos (ALVES, 2005). “Entendemos que a valorização da experiência de cada professor é fator preponderante para o avanço qualitativo das suas práticas” (BORGES; SANCHES NETO, 2014, p. 232).

Para Batista (2000, p. 66), “a realidade da avaliação hoje é que a maioria dos professores desconhece o que é e qual a função da avaliação”. O que se indica, muitas vezes, por um baixo ou nenhum aprofundamento teórico em avaliação (HOFFMANN, 1994). Para Luckesi (2011), os exames no contexto educacional incluindo o acadêmico estão voltados para o passado, culmina numa menor relevância em o que o(a) aluno(a) possa ou precise aprender, assim, o destaque torna-se a classificação sobre o resultado aos instrumentos utilizados focados no aqui e agora. “Outra característica dessas atividades avaliativas é sua concentração em determinados momentos do processo de ensino-aprendizagem: no meio e no final do curso/disciplina” (CAMARGO RIBEIRO; ESCRIVÃO FILHO, 2011, p. 48).

Zylberberg e Nista-Piccolo (2008, p. 67) afirmam que “Cabe aos professores e alunos, conjuntamente, identificarem as rotas de acesso individuais e proporem diferentes formas de aprender e avaliar”. Os trechos

supracitados não tentam atribuir aos(às) docentes qualquer culpa sobre o atual processo avaliativo empregado no sistema educacional, mas sim, conscientizar a sua importância para o movimento de mudança dessas práticas já ultrapassadas e simplistas. Mesmo com a existência desses problemas e falhas nas práticas avaliativas, há muitos(as) professores(as) dedicados(as) com a avaliação, suas competências, aplicações e seu significado, além de buscarem práticas avaliativas que contribuam para formação/desenvolvimento do sujeito crítico em sua totalidade (CUNHA, 2009).

Em virtude dos fatores mencionados, pode-se notar que a avaliação tem um arcabouço teórico extenso e complexo, onde observa-se a pouca atenção que é dada à avaliação no processo educacional. A avaliação deve ter ênfase no processo pedagógico, incluindo os cursos de formação de professores(as) de educação física, que devem ser formados(as) para ter o conhecimento integral sobre o tema e o reconhecimento da importância da avaliação como um fator imprescindível para a educação. A avaliação deve ser focada na análise e observação de todos os fatores da formação integral do sujeito, e para isso o sujeito precisa ser crítico, autônomo e socialmente participante, oferecendo o aporte necessário ao trabalho pedagógico do(a) professor(a), indicando caminhos a serem trilhados

com efetividade no processo de ensino e de aprendizagem (CUNHA, 2009).

Então, concluímos que é necessário superar a avaliação tradicional que, entre outros fatores, caracteriza-se por exames, testes, classificação, punição e quantificação. Em síntese, argumentamos pela consolidação de uma avaliação mediadora, progressista, qualificadora, que ultrapassa os conceitos estáticos e visa a intersubjetividade da aprendizagem e seus sujeitos, que considera sua complexidade, tendo coerência com a realidade, que diversifica instrumentos e discute coletivamente os seus critérios para um melhor entendimento, que observa e sente os(as) estudantes para fornecer um *feedback* constante, e que quando o(a) estudante concebe o seu próprio erro, observa o potencial do erro para não constrangê-lo(a), oportunizando a autoavaliação para uma reflexão sobre e para a ação, visando uma avaliação cada vez mais coerente no âmbito da educação física escolar.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Wanderson Ferreira. Docência universitária e avaliação: desafios para a educação física. **Linhas Críticas**, v. 11, n. 21, p. 229-240, 2005.
- AMARAL, Maria Clara Ede. Julgar, medir, diagnosticar, formar... afinal, para que serve a avaliação? **Mal-Estar e Sociedade**, v. 1, n. 1, p. 129-145, 2011.

- BARBIERI, Alessandra *et al.* Interdisciplinaridade, inclusão e avaliação na educação física: contribuições na perspectiva das inteligências múltiplas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 7, n. 2, p. 119-127, 2008.
- BATISTA, Marco Antonio Medeiros. Avaliação: um intervir sobre a população do conhecimento. **Pensar a Prática**, v. 3, [s. n.], p. 65-71, jul./jun. 1999/2000.
- BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 1, n. 1, p. 73-81, 2002.
- BRATIFISCHE, Sandra Aparecida. Avaliação em educação física: um desafio. **Journal of Physical Education**, v. 14, n. 2, p. 21-31, 2003.
- BORBA, Amândia Maria de; FERRI, Cássia; HOSTINS, Regina Célia Linhares. Avaliação da aprendizagem no ensino superior: questões que emergem da prática docente. **Revista Contrapontos**, v. 7, n. 1, p. 43-54, 2007.
- BORGES, Cecília Maria Ferreira; SANCHES NETO, Luiz. Compartilhando a análise de práticas pedagógicas na educação física: perspectivas colaborativas. **Instrumento - Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, v. 16, n. 2, p. 231-248, 2014.
- CAMARGO RIBEIRO, Luis Roberto de; ESCRIVÃO FILHO, Edmundo. Avaliação formativa no ensino superior: um estudo de caso. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, v. 33, n. 1, p. 45-54, 2011.
- CARVALHO, Lídia Madalena Damas de. Avaliação das aprendizagens em educação física. **Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física**, n. 10-11, p. 135-151, 2017.
- CARVALHO, Lizete Maria Orquiza de; MARTINEZ, Carmem Lídia Pires. Avaliação formativa: a auto-avaliação do aluno e a autoformação de professores. **Ciência & Educação**, p. 133-144, 2005.
- CUNHA, Virginia Mara Próspero da. **Learning evaluation in physical education: a study with graduated teachers**. 2009. 283 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.
- DARIDO, Suraya Cristina; SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira de. **Para ensinar educação física**. Campinas-SP: Papyrus, 2007.
- DARIDO, Suraya Cristina. Avaliação em educação física na escola. Universidade Estadual Paulista. Prograd. **Caderno de formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 127-140, 2012.
- DEPRESBITERIS, Léa. Avaliação da aprendizagem do ponto de vista técnico-científico e filosófico-político. **Série Ideias**, n. 8, p. 161-172, 1998.

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.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Avaliação da eficácia nos processos de formação de professores de educação física. **ARTUS/Revista de Educação Física e Desportos**, Rio de Janeiro, n. 9/11, p. 89-94, 1981. Número especial.

FONSECA, Jesuína *et al.*. *Feedback* na prática letiva: Uma oficina de formação de professores. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 28, n. 1, p. 171-199, jun. 2015.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Sirley Leite; COSTA, Michele Gomes Noe da; MIRANDA, Flavine Assis de. Avaliação Educacional: formas de uso na prática pedagógica. **Revista Meta: Avaliação**, [S.l.], v. 6, n. 16, p. 85-98, sep. 2014.

GONÇALVES, Carlos Alberto. Avaliação do Processo de Ensino-Aprendizagem em Educação Física. **Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física**, [S.l.], n. 10-11, p. 111-134, junho 2017. Disponível em: <http://boletim.spef.pt/index.php/spef/article/view/162/149>. Acesso em: 23 fev. 2020.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1991.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento. **Avaliação do rendimento escolar**. São Paulo: FDE, p. 51-59, 1994.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem. **Revista Pátio**, v. 12, p. 6-11, 2000.

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

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

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

MENDES, Rui *et al.* Observação como instrumento no processo de avaliação em educação física.

Exedra: Revista Científica, n. 6, p. 57-70, 2012.

NOGARO, Arnaldo; GRANELLA, Eliane. O erro no processo de ensino e aprendizagem. **Revista de Ciências Humanas**, v. 5, n. 5, p. 31-56, 2004.

OLIVEIRA, Rogério Cruz de. Avaliação em educação física: concepções e práticas de um professor. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 8, n. 2, 2009.

ONOFRE, Marcos. Educação física sem avaliação: uma perversão consciente? **Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física**, n. 13, p. 51-59, 2017.

PACHECO, José. Avaliação da aprendizagem. *In*: ALMEIDA, Leandro; TAVARES, José (orgs.). **Conhecer, aprender e avaliar**. Porto: Porto Editora, 1998, p. 111-132.

PACHECO, José. Critérios de avaliação na escola. *In*: ABRANTES, Paulo; ARAÚJO, Filomena (orgs.). **Avaliação das aprendizagens: das concepções às práticas**. Lisboa: Ministério da Educação, DEB, 2002, p. 55-64.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

POPHAM, William James. Standardized tests: purpose is the point. **Educational Leadership**, v. 73, n. 7, p. 44-49, abr. 2016. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1096158>. Acesso em: 23 fev. 2020.

RÉGNIER, Jean-Claude. A auto-avaliação na prática pedagógica. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 3, n. 6, p. 53-68, jul. 2002.

REIS, Pedro. Observação de aulas e avaliação do desempenho docente. **Cadernos do Conselho Científico para a avaliação de professores-2**. Lisboa: Ministério da Educação, 2011. Consultado em outubro de 2019, disponível em: http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_2-Observacao.pdf. Acesso em: 8 nov. 2019.

RODRIGUES, Graciele Massoli. A avaliação na educação física escolar: caminhos e contextos. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 2, n. 2, 2003.

ROSADO, António; SILVA, Catarina. Conceitos básicos sobre avaliação das aprendizagens. **Pedagogia do Desporto-Estudos**, v. 6, 1999.

SÁ, Susana Oliveira; ALVES, Maria Palmira; COSTA, António Pedro. A avaliação formativa no ensino superior: o contributo do *feedback* interativo e construtivo na aprendizagem ativa dos estudantes. **Comunicação & Informação**, v. 17, n. 2, p. 55-69, 15 dez. 2014.

SANCHES NETO, Luiz; BETTI, Mauro. Convergência e integração: uma proposta para a educação física de 5ª à 8ª série do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 22, n. 1, p. 5-23,

jan./mar. 2008. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16678/18391>. Acesso em: 23 fev. 2020.

SANTOS, Leonor. Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como?. **Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas**, p. 75-84, 2002.

SANTOS, Leonor. A articulação entre a avaliação somativa e a formativa, na prática pedagógica: uma impossibilidade ou um desafio?. **Ensaio - Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 24, n. 92, p. 637-669, 2016.

SANTOS, Wagner dos; MAXIMIANO, Francine de Lima. Memórias discentes em educação física na educação básica: práticas avaliativas. **Movimento**, v. 19, n. 2, p. 79-101, 2013.

SIMÕES, Joana; FERNANDES, Catarina; LOPES, Helder. Avaliar em educação física: a necessidade de um quadro conceptual. **Problemáticas da educação física I**, p. 17-23, 2014.

SOMERA, Elizabeth Abelama Sena. Reflexões sobre vertentes da avaliação educacional. **Avesso do Avesso**, Araçatuba, v. 6, n. 6, p. 56-68, 2008.

SORDI, Mara Regina Lemes; LUDKE, Menga. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. **Avaliação - Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 14, n. 2, 2009.

SOUZA JÚNIOR, M. Práticas avaliativas e aprendizagens

significativas em educação física: trajetória, orientações legais e implicações pedagógicas. **Pro-Posições**, v. 15, n. 2, p. 201-217, 3 mar. 2016.

SOUZA, Nadia Aparecida de *et al.* Superando o erro como fracasso na construção de uma avaliação formativa. **XII Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação**, p. 1-16, 2013.

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. *In*: CANDAU, V. M (org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, p.112-128, 2000.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno. **Psicologia, análise e crítica da prática educacional**. Campinas: ANPED, p. 1-17, 2000.

VASCONCELOS, Celso. **Avaliação: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar**. Cadernos Pedagógicos do Libertador, n. 3. São Paulo: 1992.

VENÂNCIO, Luciana; SANCHES NETO, Luiz. Instrumentos e critérios no processo de avaliação em Educação Física escolar. **Instrumento - Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, v. 21, n. 1, p. 58-73, 2019.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Avaliação formativa e formação de professores: ainda

um desafio. **Linhas críticas**, v. 12, n. 22, p. 75-90, 2006.

WILLIAMS, Richard. **Preciso saber se estou indo bem: uma história sobre a importância de dar e receber *feedback***. Rio de Janeiro: Sextante, 2005.

ZEFERINO, Angélica Maria Bicudo; PASSERI, Silvia Maria Riceto Ronchim. Avaliação da aprendizagem do estudante. **Cadernos da ABEM**, v. 3, p. 39-43, 2007.

ZYLBERBERG, Tatiana Passos; NISTA-PICCOLO, Vilma Leni. As contribuições dos estudos sobre inteligência humana. **Pensar a Prática**, v. 11, n. 1, p. 59-68, 24 mar. 2008.

Artigo submetido em 18 de novembro de 2019

Artigo aprovado em 29 de fevereiro de 2020