



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

JOSÉ APARECIDO GOMES

AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:
TEORIAS, MÉTODOS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS POR PROFESSORES DA
REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE PORTO VELHO

PORTO VELHO - RO

2023

JOSÉ APARECIDO GOMES

AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:

TEORIAS, MÉTODOS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS POR PROFESSORES DA
REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE PORTO VELHO.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Federal de Rondônia – PPGE/UNIR, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação.

Linha de Pesquisa: Formação Docente

Orientador: Prof. Dr. Célio José Borges

PORTO VELHO - RO

2023

Catalogação da Publicação na Fonte
Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR

G633a Gomes, Jose Aparecido.

Avaliação em educação física escolar: teorias, métodos e instrumentos utilizados por professores da rede pública municipal de Porto Velho / Jose Aparecido Gomes. - Porto Velho, 2023.

171 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Célio José Borges.

Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Núcleo de Ciências Humanas. Fundação Universidade Federal de Rondônia.

1. Educação humanista. 2. Educação física escolar. 3. Avaliação. 4. Ensino fundamental. 5. Métodos e instrumentos. I. Borges, Célio José. II. Título.

Biblioteca Central

CDU 37.012(043.3)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ATA DE DISSERTAÇÃO

Aos vinte e nove dias do mês de março do ano de dois mil e vinte três, às quatorze horas, teve início sessão pública de **DEFESA** de Dissertação, de modo híbrido – presencial e remoto virtual com apoio do Google Meet, onde se reuniram os membros da Banca Examinadora composta pelos professores(a) Doutores(as): Célio José Borges (Presidente), Eulina Maria Leite Nogueira (Membra Externa), Josué José de Carvalho Filho (Membro interno) e Clarides Henrich de Barba (Membro Suplente Interno) a fim de argüirem **JOSÉ APARECIDO GOMES**, acerca da Dissertação intitulada: **AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: TEORIAS, MÉTODOS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS POR PROFESSORES DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE PORTO VELHO - RO**, sob orientação do Prof. Dr. Célio José Borges. Aberta a sessão pelo presidente, coube ao mestrando, na forma regimental, expor a sua dissertação, dentro do tempo regulamentar, sendo em seguida questionado e apresentadas as contribuições pelos membros da banca examinadora e, tendo dadas as explicações necessárias, **JOSÉ APARECIDO GOMES** foi **APROVADO** no Exame de **DEFESA** de Dissertação.

Recomendações da Banca Examinadora:

Atender as recomendações solicitadas e indicadas pela banca no prazo de sessenta dias e após as correções e entrega da versão final sejam elaborados artigos para publicação.

Porto Velho, 29 de março de 2023.

Prof. Dr. Célio José Borges (Orientador e Presidente - PPGE/UNIR)
Profa. Dra. Eulina Maria Leite Nogueira (Membra Externa – PPGECH/UFAM)
Prof. Dr. Josué José de Carvalho Filho (Membro Interno – PPGE/UNIR)
Prof. Dr. Clarides Henrich de Barba (Membro Interno Suplente – PPGE/UNIR)



Documento assinado eletronicamente por **CELIO JOSE BORGES, Docente**, em 04/04/2023, às 12:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **JOSUE JOSE DE CARVALHO FILHO, Membro**, em 04/04/2023, às 13:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **EULINA MARIA LEITE NOGUEIRA, Usuário Externo**, em 04/04/2023, às 14:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **CLARIDES HENRICH DE BARBA, Docente**, em 04/04/2023, às 15:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

SUMÁRIO

RESUMO.....	
ABSTRACT.....	
1 INTRODUÇÃO	16
2. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO E NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NAS PERSPECTIVAS TEÓRICAS BEHAVIORISTA, CONSTRUTIVISTA E HUMANISTA	24
2.1 TEORIA BEHAVIORISTA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM.	29
2.2 TEORIA CONSTRUTIVISTA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	31
2.3 TEORIA HUMANISTA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM.....	34
2.4 TEORIAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	49
3. TEORIAS, MÉTODOS E INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.	54
3.1 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL	54
3.1.1 Teorias contemporâneas de avaliação da aprendizagem	57
3.1.2 Métodos de avaliação	74
3.1.3 Instrumentos de avaliação	76
3.2 ASPECTOS LEGAIS E DIRETRIZES QUE ORIENTAM A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	79
3.2.1 A avaliação da aprendizagem na Lei nº 939496 - LDB.....	80
3.2.2 A avaliação da aprendizagem no PCNs de Educação Física	81
3.2.3 A avaliação da aprendizagem na BNCC	83
3.2.4 Avaliação da aprendizagem nos referenciais de Rondônia e de Porto Velho.....	85
3.3 AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR HUMANISTA.....	87

4. DELINEAMENTO DA PESQUISA	98
4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	98
4.1.1 Lócus da pesquisa	100
4.1.2 Universo e sujeitos da pesquisa	101
4.1.3 Participantes da pesquisa	101
4.1.4 Aspectos éticos	102
4.1.5 Procedimentos adotados: Instrumentos, coleta e análise dos dados	103
5. A PESQUISA E OS RESULTADOS: A PRÁTICA AVALIATIVA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS DE PORTO VELHO-RO	109
5.1 EIXO TEMÁTICO 1: CARACTERIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO NAS ESCOLAS E O PERFIL DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	109
5.2 EIXO TEMÁTICO 2. CONCEPÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS AVALIATIVAS DOS PROFESSORES NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	115
5.3 EIXO TEMÁTICO 3. MÉTODOS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS PELOS PROFESSORES NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	128
6 CONSIDERAÇÕES GERAIS	140
7 REFERÊNCIAS	150
APÊNDICES	
ANEXOS	

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho aos meus pais, Walter Gomes (*in memoriam*) e Maria Aparecida Alves Gomes, que sempre me ensinaram o caminho do bem e me deram forças para que eu pudesse conquistar meus objetivos.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, agradeço ao Grande Arquiteto do Universo (G.'A.'D.'U.'.) que é Deus por ter me abençoado e dado energia para concluir esta pesquisa, jornada longa, extenuante, porém muito gratificante.

Aproveito para demonstrar gratidão aos meus filhos queridos Gustavo Cesar de Veras Gomes, Raissa Cesar de Veras Gomes e minha esposa amada Paloma Cesar Gomes, que me incentivaram e me deram forças para que eu prosseguisse me aperfeiçoando cada vez mais. Meu muito obrigado! Amo vocês!

Meus sinceros agradecimentos ao meu orientador Prof. Dr. Célio José Borges por ter me auxiliado nos momentos de dificuldades, pela paciência, pelas palavras de incentivo, coragem, amizade e confiança.

Aos membros da minha banca, Prof. Dr. Clarides Henrich de Barba, Prof. Dr. Josué José de Carvalho Filho e Prof.^a Dr^a Eulina Maria Leite Nogueira por terem contribuído para essa conquista ímpar em minha carreira profissional.

Agradeço ainda, ao Major, PM Tarciso, coordenador do grupo de estudo GEMUFRO, que realiza a mentoria acadêmica para processos seletivos de Mestrado e Doutorado dentro da caserna, por ter me incentivado a elaborar um projeto de pesquisa e concorrer a uma vaga no Mestrado Acadêmico em Educação (PPGE/MEDUC) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), instituição a qual agradeço imensamente por me proporcionar a realização deste mestrado.

Gratidão ainda aos coordenadores, professores e toda equipe técnica do PPGE/UNIR pela contribuição acadêmica e pelos conhecimentos disseminados que com certeza levarei para a vida pessoal e profissional.

Por último, mas não menos importante, agradeço aos meus colegas de turma de Mestrado e a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho e apoio, a todos meu muito obrigado!

“A Educação não é completa se ela não houver lugar para a Educação Física” (Claparede).

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Teorias behaviorista, construtivista, humanista e makigutiana.....	48
Quadro 2: Principais teorias e/ou abordagens pedagógicas na Educação Física escolar	50
Quadro 3: Teorias pedagógicas que orientam a avaliação na Educação Física escolar	67
Quadro 4: Principais tipos e funções da avaliação no contexto escolar, sendo elas: somativa, formativa, diagnóstica, mediadora, emancipatória e dialógica.....	72
Quadro 5: Desafios e objetivos da avaliação aprendizagem para a educação física escolar.....	92
Quadro 6: Dimensões da avaliação no contexto da Educação Física escolar.....	96
Quadro 7: Referenciais curriculares locais no ensino fundamental (estadual e do município)	109
Quadro 8: Referente aos professores de Educação Física de Porto Velho-RO.....	111
Quadro 9: Considerações sobre a formação continuada do RCRO.....	115
Quadro 10: Considerações sobre a oferta da disciplina avaliação no curso de Educação Física	117
Quadro 11: Considerações sobre os referenciais teóricos utilizados pelos professores.....	119
Quadro 12: Consideração sobre as teorias utilizados pelo os professores de Educação Física de Porto Velho.....	122
quadro 13: Considerações sobre as principais dificuldades para avaliar os alunos nas aulas de Educação Física no ensino fundamental.....	124
Quadro 14: Considerações dos professores sobre as dimensões conceitual, procedimental e atitudinal.....	126
Quadro 15: Considerações sobre os métodos avaliativos utilizados pelos professores de Educação Física.....	129
Quadro 16: Considerações sobre os recursos e instrumentos utilizados pelos professores para avaliar as aulas de Educação Física.....	132
Quadro 17: Considerações sobre o Referencial Curricular de Porto Velho.....	135
Quadro 18: Considerações sobre os procedimentos de avaliação utilizados pelos professores durante a pandemia da COVID-19.....	137

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Síntese do que é e do que não é avaliação em Educação Física.....	56
Figura 2: Mapa geográfico do Município de Porto Velho-RO e regiões do Baixo e Alto Madeira.....	100
Figura 3: População e amostra do estudo.....	101
Figura 4: Esquema dos procedimentos metodológicos.....	106
Figura 5: Procedimentos de análise de dados.....	108

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Referente ao processo de formação continuada do RCRO.....	114
Gráfico 2: Referente a temática avaliação abordada na graduação do curso de Educação Física.....	116
Gráfico 3: Referente aos referenciais teóricos utilizados pelos professores de Educação Física.....	118
Gráfico 4: Concepções teóricas dos professores de Educação Física de Porto Velho/RO.....	121
Gráfico 5: Referente as dificuldades dos professores para avaliar os alunos nas aulas de Educação Física.....	123
Gráfico 6: Métodos avaliativos utilizados pelos professores de Educação Física de Porto Velho/RO	128
Gráfico 7: Referente aos instrumentos utilizados pelos professores para avaliar os alunos.....	131
Gráfico 8: Referente ao Referencial Curricular de Porto Velho.....	135
Gráfico 9: Referente aos procedimentos de avaliação utilizados pelos professores durante a COVID-19.....	136

LISTA DE ABREVIATURAS

ACP	Abordagem Centrada na Pessoa
AD	Abordagem Desenvolvimentista
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EB	Educação Básica
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental I
EF	Educação Física
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PMPV	Prefeitura Municipal de Porto Velho
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCRO	Referencial Curricular de Rondônia
RO	Rondônia
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNIR	Universidade Federal de Rondônia

GOMES, José Aparecido. **AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: TEORIAS, MÉTODOS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS POR PROFESSORES DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE PORTO VELHO.**

RESUMO:

No campo da Educação Física escolar, a avaliação da aprendizagem com características humanistas tem despertado interesse de estudiosos e pesquisadores, sendo motivo de intensos debates com a finalidade de engendrar novas perspectivas teórico-metodológicas e instrumentais. Assim sendo, objetivo foi analisar em que medida estão sendo empregadas as teorias, os métodos e os instrumentos de avaliação nas práticas pedagógicas dos professores de Educação Física escolar, que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas públicas do Município de Porto Velho-RO. Para tanto, a metodologia empregada foi pesquisa de campo, de abordagem qualitativa e descritiva-exploratória, realizada em dois momentos distintos. No primeiro momento, utilizou-se como instrumento um questionário semiestruturado com perguntas abertas e fechadas, construído a partir da plataforma *Google Forms* e o *link* gerado foi enviado por *e-mail* e/ou *WhatsApp* juntamente com o TCLE que foi assinado por trinta professores de Educação Física. No segundo momento, optou-se por entrevistar treze professores de Educação Física de sete escolas do município, de forma presencial e/ou por chamadas de vídeos no *WhatsApp*. Foi utilizada a análise documental, descritiva e de conteúdo, nos termos de Bardin (2016). Os resultados indicaram que os professores de Educação Física escolar têm uma formação tanto inicial quanto continuada incipiente em relação à avaliação, não se apoiam na teoria humanista para orientar as práticas avaliativas ou não avaliam. Não utilizam métodos ou instrumentos de avaliação em suas práticas pedagógicas, posto que, nas escolas nas quais exercem a docência não há exigência ou obrigatoriedade em avaliar os alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Durante a pandemia da COVID-19, as aulas de Educação Física escolar foram realizadas de forma *online* (*WhatsApp*) e, somente pela perspectiva das práticas corporais e do movimento, no entanto, em relação a avaliação nada mudou nesse período, uma vez que, anteriormente não eram utilizados métodos ou instrumentos para avaliar o processo de ensino e aprendizagem, nesse período não seria diferente. Nas considerações finais, evidenciou-se que a prática pedagógica dos professores de Educação Física escolar possui fortes indícios de uma prática avaliativa informal, quando realizada, conservadora, mecanicista e de viés esportivista. Inegavelmente, uma prática avaliativa acrítica, excludente e classificatória, apresentando ainda resquícios históricos, conceituais e instrumentais da pedagogia tradicional e das práticas mecânico-burocráticas – muito distante de uma avaliação diagnóstica, formativa e de perspectiva humanista. Portanto, ao longo da jornada docente, na construção das ações pedagógicas e na mobilização dos saberes dos professores em relação as práticas avaliativas no campo da Educação Física escolar não houve avanços, há indicativo de estagnação e descontinuação.

Palavras Chave: Educação Humanista. Educação Física Escolar. Avaliação. Ensino Fundamental. Métodos e instrumentos.

GOMES, José Aparecido. **AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: TEORIAS, MÉTODOS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS POR PROFESSORES DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE PORTO VELHO.**

ABSTRACT:

In the field of school physical education, the evaluation of learning with humanistic characteristics has aroused the interest of scholars and researchers, being the reason for intense debates in order to engender new theoretical-methodological and instrumental perspectives. Thus, the objective was to analyze how the theories, methods and evaluation instruments are being used in the pedagogical practices of school physical education teachers, who work in the early years of elementary school in public schools in the city of Porto Velho-RO. Therefore, the methodology employed was field research, with a qualitative and descriptive-exploratory approach, carried out in two distinct moments. At first, a semi-structured questionnaire with open and closed questions was used as an instrument, built from the Google Forms platform and e-mail and/or WhatsApp along with the ICF that was signed by thirty Physical Education teachers sent the link generated. In the second moment, it was decided to interview thirteen Physical Education teachers from seven schools in the city, in person and/or by video calls on WhatsApp. Documental, descriptive and content analysis was used, according to Bardin (2016). The results indicated that school physical education teachers have an incipient initial and continuing education in relation to evaluation, or do not evaluate, or when they do not rely on humanistic theory to guide evaluative practices. They do not use methods or instruments of evaluation in their pedagogical practices, since, in the schools in which they teach, there is no requirement or obligation to evaluate students in the initial years of elementary school. During the COVID-19 pandemic, school physical education classes were held online (WhatsApp) and, only from the perspective of body practices and movement, however, in relation to evaluation nothing changed in this period, since previously no methods or instruments were used to evaluate the teaching and learning process, this period would be no different. In the final considerations, it was evidenced that the pedagogical practice of school physical education teachers has strong indications of an informal evaluative practice, when carried out, conservative, mechanistic and of sports bias. Undeniably, an uncritical, exclusionary and classificatory evaluative practice, still presenting historical, conceptual and instrumental remnants of traditional pedagogy and mechanical-bureaucratic practices – very far from a diagnostic, formative and humanistic perspective. Therefore, throughout the teaching journey, in the construction of pedagogical actions and in the mobilization of knowledge of teachers in relation to evaluative practices in the field of school physical education there were no advances, there is an indication of stagnation and discontinuation.

Keywords: Humanistic Education. School Physical Education. Evaluation. Elementary School. Methods and instruments.

1. INTRODUÇÃO

No campo da Educação Física (EF) escolar, a avaliação da aprendizagem, de caráter humanista tem despertado interesse de estudiosos e pesquisadores, vem passando por intensos debates com a finalidade de engendrar novas perspectivas teórico-metodológicas e instrumentais.

Esse quadro e algumas observações empíricas e vivências práticas na atuação docente, associados a inquietações, que tiveram origem na graduação do curso de Educação Física da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), no final da década de noventa, serviram de motivação para esta pesquisa,

Naquela época, com base em observações, as discussões acadêmicas sobre o processo de ensino, aprendizagem e avaliação na Educação Física giravam em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)¹ - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Observando esse cenário, é válido dizer que, nesse período, a avaliação no campo da Educação Física, se por um lado, legitimava-se com a implementação da LDB e dos PCNs, por outro lado, no âmbito escolar, o processo avaliativo perpassava por um período de transformações e reflexões com a consolidação desses referenciais, muito embora, a aceitação e o uso desses documentos nas práticas pedagógicas escolares não fossem uma unanimidade (VAGO, 1999).

Assim, a avaliação, no campo da Educação Física, não se nutriu da mesma fonte do campo da Educação, que buscou romper com os modelos tradicionais, tecnicistas e excludentes para possibilitar a formação integral do aluno. No contexto histórico, a avaliação em Educação Física escolar priorizava o julgamento do mérito, de elementos subjetivos, quantitativos, pautava-se pelo viés da promoção da saúde, pelo espectro da aptidão física e esportiva para atender à demanda do esporte de alta performance (BARBANTI, 1994; DARIDO, 2012; ALVES, 2020).

Portanto, foram esses referenciais teórico-metodológicos conservadores que perpassaram pela minha formação acadêmica, no entanto, foram abordados de forma incipiente, além das pesquisas científicas serem praticamente inexistentes nesse campo, o que deixou uma lacuna na apropriação do saber deste pesquisador.

¹ Essa LDB, substituiu a Lei nº 5.692, de 11/8/1971 que vigorou até a publicação (VAGO, 1999).

Essa lacuna começou a ser preenchida, a partir do ano de 2011, quando assumi o cargo de professor de Educação Física e passei a lecionar nos anos iniciais do Ensino Fundamental I de uma escola pública no município de Porto Velho-Rondônia, deparando-me com a realidade da disciplina no contexto educacional e escolar, ou seja, o olhar agora não era mais como acadêmico de um curso superior, mas como um profissional da área.

Neste percurso como docente pude perceber minhas limitações e o quão incipiente fora minha formação no campo da avaliação da aprendizagem. À vista disso, passei a refletir sobre a prática pedagógica e avaliativa no contexto das aulas de Educação Física. Dessa forma, busquei dar continuidade à formação acadêmica e, no ano de 2016, fui selecionado para participar de uma Pós-Graduação ofertada pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) em parceria com uma Instituição privada de Ensino Superior.

Tratava-se de uma Especialização em “Educação Física Escolar”, curso no qual resolvi buscar respostas possíveis para sanar as inquietações latentes até aquele momento. Então, resolvi desenvolver uma pesquisa prévia, divulgada em forma de artigo científico, cujo propósito foi investigar e refletir sobre o processo avaliativo na Educação Física escolar, inaugurando minha primeira experiência no campo teórico da pesquisa científica, aproximação e primeiras reflexões produzidas sobre a temática nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Este trabalho inicial despertou o interesse em prosseguir com minha formação continuada e envidar esforços para pesquisar a prática avaliativa nas escolas. Assim sendo, no ano de 2020, decidi me candidatar a uma vaga no processo seletivo do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Mestrado Acadêmico em Educação (PPGE/MEDUC) da UNIR, levando essas inquietações para o anteprojeto de pesquisa. Entretanto, durante o processo seletivo ainda não tinha optado por um referencial teórico-metodológico para a prática pedagógica e a pesquisa científica.

Em conversas com meu orientador e buscas por referenciais teórico-metodológicos para a construção da pesquisa, fui direcionado aos autores com enfoque “Humanista”, entre eles: Tsunessaburo Makiguti (1871-1944) que, no início do século XX, defendia uma pedagogia com cerne no humanismo e Vitor Marinho de Oliveira (1943-2013), um dos primeiros teóricos a discutir o enfoque humanista para a Educação Física escolar no Brasil.

Diferentemente de Oliveira (2010), o qual suas bases teóricas foram ancoradas em Carl Rogers (1902-1987) para propor no campo da Educação Física escolar uma educação com o viés humanista, Makiguti (2002), enquanto professor e diretor de escola, inspirou-se no budismo e suas experiências no campo da pedagogia escolar para criar sua teoria educacional, na qual o conhecimento é adquirido na criação de valores e ênfase na felicidade do aluno.

Tomamos como base o livro “Educação para uma vida criativa” do educador japonês Makiguti (2002) que foi traduzida para português por Eliane Carpenter da versão inglesa do ano de 1989, editada por Dayle M. Bethel um dos grandes estudiosos da pedagogia Makigutiana. Apesar da pedagogia makigutiana ser pouco conhecida e difundida, há pesquisadores que estão se debruçando sobre esta perspectiva teórica para o campo da educação. No Brasil, por exemplo, a pesquisadora e Doutora Rita Ribeiro Voss (2013) tem se dedicado a investigar essa teoria pedagógica e seus desdobramentos no campo educacional.

Por conseguinte, o recorte teórico adotado está ancorado no humanismo de Makiguti (2002) e Voss (2013) para a Educação, além de Oliveira (2010) para o campo da Educação Física escolar. Sobre a “Educação Física Humanista” registra-se: “trata-se efetivamente de um clássico da educação física no Brasil e, mais que isso, faz parte da própria reflexividade engendrada nesse campo” (SOUZA, 2018, p. 17).

Assim sendo, no campo das Ciências Sociais e Humanas, revisitar os clássicos de uma teoria e problematizá-la é uma forma de reformular o que já foi construído, produzir novos conhecimentos e avanços na área ou refutá-las. Portanto, uma teoria no campo da avaliação da aprendizagem no contexto da Educação Física escolar é uma ferramenta pedagógica que irá auxiliar e iluminar as práticas cotidianas no processo de ensino e aprendizagem no âmbito escolar.

Naturalmente que, elegemos como *lócus* da pesquisa as escolas públicas da região metropolitana e os distritos do alto Madeira² e baixo Madeira³ do Município de Porto Velho-RO, bem como os professores de Educação Física escolar que exercem à docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica.

² Diz-se do trecho entre a nascente nos Andes (encontro das águas Beni e Mamoré) até a cachoeira de Santo Antônio, nas proximidades da cidade de Porto Velho – RO. Atualmente nesse trecho estão localizadas as duas Usinas Hidrelétricas (Santo Antônio e Jirau).

³ Diz-se do trecho do Rio Madeira que é navegável a partir da Cachoeira de Santo Antônio até sua foz, no Rio Amazonas.

No município *locus* da pesquisa, a problemática no campo educacional relaciona-se com a grande diversidade cultural dos povos que residem nesse espaço geográfico, entre as quais: populações oriundas de outras regiões do país (Sul, Sudeste e Nordeste) e populações locais (ribeirinhos e/ou beradeiros⁴, indígenas, caboclos e quilombolas), que trazem consigo diversos problemas econômicos, culturais e sociais que exigem dos gestores um olhar à diversidade e, conseqüentemente, para a educação escolarizada desses povos.

Além disso, a falta de investimentos públicos e de políticas públicas consistentes destinadas à ciência, tecnologia, esporte, cultura e lazer, principalmente no campo da Educação e da Educação Física escolar é um fator relevante que deve ser levado em consideração pelas autoridades locais.

Podemos citar como exemplo, as dificuldades enfrentadas pelos professores e alunos das escolas municipais que vão desde a falta de transporte escolar (terrestre e fluvial) nas regiões do alto e baixo madeira, condições precárias das escolas, inexistência de quadras poliesportivas, falta de equipamentos e materiais para as aulas de Educação Física, além de sinal de *Internet* de baixa qualidade ou mesmo inexistente nessas localidades que causam prejuízos à educação escolarizada e ao processo avaliativo de maneira geral nessas regiões.

Em relação ao processo avaliativo e as práticas avaliativas durante as aulas, Coletivo de Autores (1992, p. 68) afirmam que, a “avaliação em Educação Física tem sido causadora da alta ansiedade que aflige os alunos, quando levados a situações de sobrepular, de competir, de comparar, de selecionar, de classificar constantemente durante as aulas”. Nessa ótica, o objetivo da avaliação é o de reproduzir movimentos adequados e atribuir notas, sem levar em conta os aspectos cognitivos e afetivos.

Dessa forma, identificar as teorias avaliativas, os métodos e os instrumentos utilizados pelos professores de Educação Física na prática pedagógica, não apenas visa compreender essa área específica do conhecimento humano, como também incorporar “práticas inovadoras”⁵, humanizadas e centradas no aluno.

⁴ Diz-se dos indivíduos que moram e vivem nos distritos, nas comunidades e regiões às margens dos rios que compõem a Bacia Hídrica do Rio Madeira no Município de Porto Velho-RO.

⁵ As práticas inovadoras no campo da avaliação no contexto da Educação Física escolar não é o objeto deste estudo. Ao abordar o conceito, este pesquisador considera as constantes rupturas teórico-metodológicas engendradas no campo da Educação Física escolar, como também o papel das inovações científicas, tecnológicas, pedagógicas e outros atravessamentos nas práticas cotidianas, que

Diante dessa problemática, definimos como problema de pesquisa: Em que medida as teorias, os métodos e os instrumentos avaliativos estão sendo utilizados na prática pedagógica dos professores de Educação Física escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Porto Velho-RO?

Com o propósito de investigar a temática, a hipótese central de que as teorias, os métodos e os instrumentos de avaliação utilizados pelos professores durante as aulas de Educação Física escolar, estão sendo deixadas de lado, em razão da não obrigatoriedade em avaliar, ainda que estejam identificadas nos documentos norteadores, como também não há previsão legal na legislação para a realização de avaliação sistematizada e espaços para lançamento de notas dos alunos nos diários eletrônicos ou aqueles que ainda avaliam informalmente, pautam-se, unicamente, pela perspectiva teórica tradicional, esportivista e tecnicista.

Além disso, os professores encontram dificuldades em adotar uma teoria e uma *práxis*⁶ pedagógica mais humanizada no contexto da Educação Física escolar.

Com base no problema de pesquisa, elencamos as seguintes questões: Qual o perfil dos professores de Educação Física escolar da rede municipal de ensino? *Quais* as características das escolas municipais e como é posto no Projeto Político Pedagógico (PPP) o tema avaliação? Como estão contemplados nos documentos norteadores oficiais de Educação Física escolar a temática avaliação? Quais são os métodos e os instrumentos avaliativos utilizados pelos professores de Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental?

Para tanto, definimos como objetivo geral de pesquisa: analisar em que medida estão sendo empregadas as teorias, os métodos e os instrumentos de avaliação nas práticas pedagógicas dos professores de Educação Física que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas públicas do Município de Porto Velho-RO.

E como objetivos específicos:

a) Caracterizar o perfil dos professores de Educação Física escolar da rede pública do município de Porto Velho-RO;

buscam dar um novo significado à construção de uma teoria no campo da avaliação da aprendizagem para uma ação reflexiva e uma prática avaliativa contextualizada, crítica e humanizada.

⁶ Para Vázquez (2007), representa uma atividade transformadora que articula o movimento entre a teoria e a prática, pois só a teoria não pode ser considerada *práxis*, em razão de não corresponder uma prática de verificação de sua validade, ou seja, uma prática sem embasamento teórico-científico é vazia de significado e não contribui para o avanço do conhecimento.

- b) Identificar no Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas públicas municipais como é realizada a avaliação no campo da Educação Física escolar;
- c) Examinar nos referenciais teóricos, documentos oficiais como estão postos a temática avaliação no campo da Educação Física escolar;
- d) Analisar quais os métodos avaliativos utilizados pelos professores de Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental;
- e) Identificar os instrumentos avaliativos utilizados pelos professores de Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental.

A relevância da pesquisa, ao abordar a avaliação da aprendizagem no campo da Educação Física escolar, supõe questionar os problemas existentes e encontrar mecanismos para a resolução de problemas educacionais, uma vez que, o modelo tradicional e tecnicista de ensino produziu distorções no processo avaliativo.

Por sua vez, poder revelar como as teorias, os métodos e os instrumentos estão postos na literatura, nos documentos oficiais (nacionais, estaduais e locais), além de verificar como são realizadas as práticas pedagógicas dos professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em razão das particularidades que abrangem o processo avaliativo no contexto escolar, em particular nas escolas de Porto Velho.

Neste ínterim, com o intuito de alcançar os objetivos, o desenvolvimento desta pesquisa acadêmica ocorreu a partir de alguns pressupostos teóricos que discutem a temática humanista na Educação e na Educação Física escolar.

A estrutura desta pesquisa, está disposta conforme as sessões a seguir:

Na sessão 1, a introdução, estão apresentados o delineamento da pesquisa, um breve relato sobre a temática e a estrutura metodológica do trabalho, como também os objetivos e as questões norteadoras a serem investigadas.

Na sessão 2, a abordagem está focada na “avaliação da aprendizagem no contexto da Educação e da Educação Física escolar”, estão expostas algumas considerações sobre as correntes teóricas behaviorista e construtivista e em destaque a teoria humanista no campo da Educação e da Educação Física escolar.

Considerando a escassez de produção científica no campo da educação humanista, este trabalho científico está alicerçado em Mizukami (1986), Barros (1987), Weber (2007), Moreira (2019) e Andrade, *et. al.*, (2019). A teoria educacional para criação de valores alicerçou-se em Makiguti (2002), Ribeiro (2006), Voss (2009; 2013;), Batista (2018) e para a teoria pedagógica humanista, a Educação Física

escolar ancorou-se em Mazo e Gollner (1993) e Oliveira (2010), dentre outros autores que abordam o tema.

Na sessão 3, direcionamos o olhar para a “teorias, métodos e instrumentos de avaliação em Educação Física escolar no ensino fundamental I”, sendo apresentada a revisão de literatura sobre a temática com enfoque humanista.

Discorremos ainda sobre a relação teoria e prática no processo de ensino e aprendizagem da Educação Física escolar, especificamente nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a partir dos seus referenciais teórico-metodológicos: Brasil (1997; 2014; 2017a; 2017b), Castellani Filho (2009), Benvegnú Júnior (2011), Martinelli, *et. al.*, (2016), Boog e Urizzi (2018); Goulart (2018), Fernandes, *et. al.* (2019) e Rondônia (2013; 2020; 2020a).

Notadamente, realizamos uma breve revisão sobre as teorias da avaliação da aprendizagem contemporâneas, alicerçadas em Darido (1999, 2012), Luckesi (2011; 2018), Hoffman (2012a, 2012b) e Gama (2018), além de autores como Bagnara (2011), Silva (2011), Gonzaga (2013), Santos e Maximiano (2013), Honorato (2014), Tavares e Fonseca (2014), Manoel, *et. al.*, (2017); Neuenfeldt e Rataizk (2017), Alves (2020), Bagnara e Fensterseifer (2020), Gonçalves (2020), Mendes e Rinaldi (2020) e Reis (2020), entre outros autores que abordam a temática.

Na sessão 4, trilhamos pelo delineamento da pesquisa, explicitando a metodologia do trabalho, as principais ferramentas utilizadas na coleta de dados, as ferramentas de análise para melhor compreensão do objeto de estudo. Assim sendo, a metodologia utilizada foi a pesquisa de campo, com abordagem qualitativa e descritivo-exploratória, realizada em momentos distintos.

No primeiro momento, em razão da pandemia da COVID-19, utilizou-se como instrumento um questionário semiestruturado com perguntas abertas e fechadas, construído a partir da plataforma *Google Forms* e *link* enviado por *e-mail* e/ou *WhatsApp* juntamente com o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) que foi assinado por trinta professores de Educação Física escolar.

Entretanto, em razão da fragilidade dos dados coletados no primeiro momento da pesquisa, optou-se por realizar nova coleta e entrevistar treze professores de Educação Física de sete escolas municipais da capital de forma presencial e/ou por chamadas de vídeos no *WhatsApp*. Para a análise dos dados, foi realizada a análise documental, descritiva e de conteúdo, nos modelos defendidos por Bardin (2016).

Na sessão 5, os olhares estão direcionados à análise e discussão dos dados, por opção do pesquisador, os resultados estão agrupados e apresentados em quadros e gráficos para melhor compreensão, além das inferências sobre o objeto de estudo e os principais resultados da pesquisa.

Nas considerações finais, evidenciou-se que nas escolas pesquisadas a prática pedagógica dos professores de Educação Física escolar possui fortes indícios de uma prática avaliativa informal e, quando realizada, conservadora, mecanicista e de viés esportivista. Inegavelmente, uma prática avaliativa acrítica, excludente e classificatória, apresentando ainda resquícios históricos, conceituais e instrumentais da pedagogia tradicional e das práticas mecânico-burocráticas – muito distante de uma avaliação diagnóstica, formativa e de perspectiva humanista.

Portanto, ao longo da jornada docente, na construção das ações pedagógicas e na mobilização dos saberes dos professores em relação as práticas avaliativas no campo da Educação Física escolar não houve avanços, há indicativo de estagnação e descontinuação.

Nas referências, constam as principais obras que deram sustentação teórica e metodológica, tais como: livros, teses, dissertações e artigos científicos sobre a concepção humanista no campo da Educação e da Educação Física escolar.

Por fim, estão os apêndices e anexos: questionário eletrônico juntamente com o TCLE e instrumento presencial e por meio de chamadas de vídeos no *WhatsApp*, protocolo do CEP, declaração de autorização para realização de pesquisa para os professores de Educação Física da rede municipal de ensino.

2. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO E NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NAS PERSPECTIVAS TEÓRICAS BEHAVIORISTA, CONSTRUTIVISTA E HUMANISTA

Nesta sessão, a pesquisa perpassa por uma breve revisão de literatura das teorias da aprendizagem contemporâneas no campo da Educação e da Educação Física escolar, recorte esse por opção do pesquisador.

Muito se tem falado em uma educação como ato amoroso ou vocação, mas não como uma importante profissão que precisa ser valorizada e uma alternativa para uma ação pedagógica mais humana no campo educacional. Nesse sentido, há um discurso reformista na educação e em sua profissionalização, embora o ensino não tenha evoluído de forma igualitária em todos os países, pois mesmo em regiões de um determinado país essa evolução é desigual (TARDIF, 2013).

Nesse aspecto, definir e conceituar a Educação e a Educação Física no contexto escolar é algo bem complexo e requer um entendimento alargado do campo teórico, das metodologias, dos programas e dos instrumentos pedagógicos.

Assim, o conceito de “Educação” está relacionado com a produção, aprendizado e transmissão das técnicas culturais entre as gerações nas sociedades primitivas, sociedades modernas e sociedades pós-modernas (ABBAGNANO, 2007).

Por outro lado, Barros (1987, p. 1) aponta que:

A educação sempre foi o grande meio que os homens dispunham para garantir as descobertas e conquistas obtidas, ratificar sistemas e processos, e manter crenças, valores e ideias implantadas em determinado grupo. Ela existiu desde o momento em que uma pessoa com domínio de algum saber, teve intenção de ensiná-lo a outra pessoa que não sabia e queria aprender.

Os conhecimentos e os saberes adquiridos na educação escolar e repassados aos seres humanos na contemporaneidade tem como finalidade o desenvolvimento intelectual para o aprimoramento de suas culturas. Na Grécia antiga, esses ensinamentos e o conhecimento na educação era transferido por trocas interpessoais, relações físicas e afetivas entre o professor e o aluno, no entanto, a formação do homem se dava independentemente da escola, pois era produto da relação sociocultural exercida sobre ele – a escola seria apenas um espaço em que a convivência aconteceria e, nessa relação, o importante era somente o aluno, e não o ensino que era considerado como algo abstrato – a ação de educar era no sentido de

Paideia que tinha como objetivo modelar o homem conforme uma imagem de homem universal (BARROS, 1987).

Nessa perspectiva, Silva (2010, p. 90) afirma que a palavra educar vem:

[...] (do latim *educare*) é uma tradução do grego *paidagogia*, que possui o significado de educação integral da pessoa: física, intelectual, estética e moral. Na tradição ocidental, a educação foi concebida como *paidéia* (*sic*) (para os gregos antigos), ou seja, como construção de si enquanto sujeito ético.

Por outro lado, César (1995, p. 18) define a palavra educação como oriunda “do latim *educatio* (*m*), que significa ato de criar”. Apesar da diferença dos termos cunhados por César (1995) e Silva (2010) para a palavra, o certo é que o conceito contemporâneo de educação tem origem grega.

Em sentido mais restrito, na pedagogia e na didática moderna, educar pode ser definido como o “ato” e a “arte” de ensinar. Essa arte de ensinar se dá por meio do emprego das teorias científicas, do planejamento didático, das técnicas de ensino, dos métodos, dos instrumentos e dos sistemas de avaliação, numa interação dialógica e trocas de experiências entre professor e aluno no contexto escolar, ou seja, “desde os primórdios da história da civilização, que os homens transmitem de uns para os outros o saber que detém e que os constitui” (BARROS, 1987, p. 1).

A essência do conhecimento científico na Idade Média era alicerçada em pressupostos religiosos tutelados pela igreja. O ensino, a aprendizagem e avaliação tinham como objetivo manter o *status quo*⁷ da igreja e de seus ideais. Em síntese, na educação escolar, o saber sistematizado e acumulado na sua essência era transmitido pelos grupos de convivência, tais como: a família, a Igreja e a sociedade.

Os gregos, em geral, defendiam uma escola integral, com bases em valores éticos, estéticos e de participação política. O corpo era entendido como um “valor” fundamental para o desenvolvimento físico, motor e mental e assim permaneceu até a idade média. Depois da idade média o corpo passou a não ser mais valorizado.

Chegamos à Era Moderna com o crescimento do desporto com a finalidade de desenvolver corpos fortes e saudáveis e assim a Educação Física passou a ter um

⁷ *Status quo* é uma expressão do Latim que significa “o estado das coisas”. Depois, a expressão começou a ser usada simplesmente para se referir ao estado atual das coisas.

valor. Os alunos eram valorizados, promovia-se o ensino da ginástica, do desporto, dos jogos e do lazer e a avaliação se dava por um valor participativo.

Durante o Iluminismo, esse saber passou a ser questionado pelo homem na busca da verdade e com o progresso das sociedades modernas houve um aligeiramento da cultura, que se deu por inovações tecnológicas e científicas dos produtos com inteligências artificiais e das chamadas mídias sociais que contribuíram para o novo panorama no campo educacional. Embora Makiguti (2002) não tenha vivido nesse período de inovações na educação, o educador já se preocupava com o progresso e o aligeiramento cultural nos processos educacionais.

Essas inovações na educação, estão direcionadas ao rompimento de alguns hábitos e rotinas, a partir de motivações internas raras, uma vez que as instituições preferem a estabilidade – a manutenção das coisas no mesmo lugar (WEBER, 2007).

De outro modo, as mudanças no *status quo* devem contemplar os objetivos educacionais de forma sistematizada por meio do currículo, dos referenciais teóricos, dos métodos e dos instrumentos com a finalidade de possibilitar novas perspectivas no processo de ensino e de aprendizagem e da emancipação dos alunos. No campo educacional e pedagógico, segundo Barros (1987, p. 4), é necessário que as mudanças “por definição, tenham como seu objeto fundamental de trabalho, o aluno, faltando, entretanto, nesta consideração a valorização deste aluno como pessoa, o que se possível com a utilização do conceito de Humanismo”.

Nesse contexto, a “Educação Humanista” é considerada uma pedagogia primordial para a resolução problemas éticos, políticos, culturais, sociais e econômicos e, assim, deve estar inserida na Educação Física escolar com o propósito de uma formação humana ampla, com bases teóricas para a valorização do ser humano e gestor de seu próprio processo de ensino e aprendizagem.

Por outro lado, Ferreira (1984, p. 20) entende que:

A concepção de Educação Física que deveria estar sendo desenvolvida na escola encarregar-se-ia, principalmente, da formação de atitude do educando, ajudando-o a se conhecer, a se dominar, a se relacionar com o mundo e a buscar sua autonomia pessoal, complementando o processo de educação geral por meio de atividades físicas.

A busca de autonomia individual, o relacionamento com o mundo e o conhecimento adquirido pelo aluno na Educação Física escolar se dá através das expressões e práticas corporais, de constantes observações e reflexões, além da

consciência crítica e suas relações com o outro. Nessa perspectiva, há “um processo de avaliação cujas dimensões observáveis devem obedecer a diferentes ordens cognitivas, motoras e afetivas” (ALVES, 2020, p. 21).

Outro campo de estudo na área da Educação Física que deve ser levado em consideração e merece destaque é o ensino das práticas culturais e da cultura corporal do movimento que se insere no campo pedagógico para a transformação social dos alunos e o melhor convívio em sociedade. A “escola é o ambiente ideal para esses exercícios orientados de vida social” (MAKIGUTI, 2002, p. 61).

Nesse aspecto, Bracht (1999, p. 82) afirma que:

A dimensão que a cultura corporal ou de movimento assume na vida do cidadão atualmente é tão significativa que a escola é chamada não a reproduzi-la simplesmente, mas a permitir que o indivíduo se aproprie dela criticamente, para poder efetivamente exercer sua cidadania.

A cidadania plena exercida pelos alunos nas aulas de Educação Física escolar é realizada pela cultura do corpo e/ou cultura corporal do movimento.

Para Bracht (1999, p. 72), o fato de a “Educação Física” ser alvo da “Educação” é educar pelo movimento corporal, mas que não é exclusividade da disciplina e nem estritamente corporal, mas sim uma atividade humana, uma vez que, “educar o comportamento corporal é educar o comportamento humano”. Portanto, na Educação Física escolar, educar o comportamento significa educar o corpo e o movimento por meio das práticas corporais e culturais. Nesse aspecto, “é o intelecto que aprende. Ou então, depois de uma fase de dependência, a inteligência ou a consciência finalmente se liberta do corpo” (BRACHT, 1992, p. 71).

Segundo Negrine (1995, p. 7), “toda a experiência que a criança obtém com seu corpo, por meio de jogos, serve de alavancas ao processo de desenvolvimento mental”, motor e afetivo. No entanto, avaliar a aprendizagem dos componentes motores, cognitivos e afetivos requer um olhar crítico para as vivências dos alunos, o contexto social onde este está inserido e de suas culturas já enraizadas.

De acordo com Manoel (2017) na educação, esse olhar crítico deve considerar o passado, mas com uma visão contemporânea e de futuro, ou seja, a “educação é um fazer-se no tempo. Cada época possui, além de uma imagem de homem e de sociedade, uma imagem de educação a qual se propõe” (SILVA, 2010, p. 90). Nessa acepção, “o objetivo da educação é formar em vez de informar; de um exercício de formação de si, da *Paideia* que ensina a viver em harmonia com a razão” (p. 90).

Neste sentido, Makiguti (2002, p. 68) afirma que historicamente há duas tendências sobre a evolução dos objetivos da educação:

A primeira é o distanciamento da concentração nas habilidades específicas e nas áreas de estudo estanques, que correspondem às diversas divisões na estrutura da natureza humana, visando a uma abordagem mais holística da pessoa. [...] A segunda tendência é o reconhecimento da necessidade de o homem ser capaz de coexistir com seu meio ambiente natural e social.

Assim, a educação escolarizada tem se pautado por uma série de referenciais teóricos, metodológicos e instrumentais, cabendo às teorias da aprendizagem e teorias da avaliação serem as ferramentas pedagógicas para iluminar o processo de ensino e aprendizagem no contexto da Educação Física escolar.

Em relação às teorias da aprendizagem contemporâneas, essas se reconhecem em vertentes: a behaviorista, a construtivista, a humanista, dentre outras.

No campo da Educação e da Educação Física escolar, essas teorias são denominadas por alguns autores como concepções pedagógicas: Mizukami (1986), César, (1995) e Darido (1999; 2012); e tendências, na concepção de Souza (1993) e Oliveira (2010); ambas as denominações doravante definiremos como teorias da aprendizagem nos termos de Moreira; Andrade, *et. al*, (2019) e teorias de avaliação da aprendizagem, segundo Gama (2018).

No tocante às teorias da aprendizagem, Andrade, *et. al*, (2019, p. 234) caracterizam-nas da seguinte forma:

No comportamentalismo (behaviorismo) a ênfase se concentra no comportamento psicomotor observável e mensurável no mundo exterior, bem como em suas consequências por meio de respostas aos estímulos, e no cognitivismo (construtivismo) a centralidade parte das estruturas cognitivas que armazenam informações de maneira organizada na mente das pessoas para construir as estruturas de aprendizagem estabelecendo relações de significado, a “teoria de aprendizagem” com viés humanista valoriza o todo que forma o ser humano numa estrutura holística, a qual compreende um conjunto integrado e indissociável de ações, pensamentos e sentimentos, valorizando, fundamentalmente, os aspectos afetivos e emocionais no desenvolvimento da aprendizagem do aluno.

Portanto, a avaliação da aprendizagem no behaviorismo consiste em verificar os aspectos psicomotores observáveis por meio de estímulos e respostas como primordiais à aprendizagem – já no construtivismo, a avaliação é retirada da própria teoria, valorizando a cognição como responsável pela formação das ideias exteriorizadas, emitir um juízo de valor – o ato de avaliar é o meio e não o fim do

processo de ensino e aprendizagem e, por sua vez, a teoria humanista entende o aluno como o ponto central, gestor do seu processo de ensino, aprendizagem e a avaliação (MIZUKAMI, 1986; CÉSAR, 1995; BRACHT, 1999; MOREIRA, 2019).

Apesar de as teorias serem fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem, alguns pesquisadores têm alertado que, no campo teórico, a avaliação da aprendizagem em Educação Física, nas escolas de educação básica, ainda é permeada e atrelada à velha pedagogia tradicional, tecnicista e autoritária (SOUZA, 1993; DARIDO, 2012; ALVES, 2020).

De outro modo, Menezes (2016, p. 17) afirma que a “filosofia humanista percebe o aprendiz, primordialmente, como ser humano, como pessoa que sente, pensa e age. Não visa apenas a capacidade cognitiva do ser, mas o enxerga como um todo”. Seu objetivo é a formação ampla e emancipatória dos alunos.

A pedagogia humanista está pautada em princípios liberais, contrapondo as pedagogias behaviorista e a construtivista que foram bastante disseminadas na educação brasileira, conforme tópicos a seguir.

2.1 TEORIA BEHAVIORISTA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Nesta subseção, abordaremos, de forma sintética, a teoria behaviorista no processo de ensino e aprendizagem. O termo *behaviorismo*⁸ ou teoria do comportamento foi introduzido por Watson por volta de 1914 e até hoje é bastante difundido no campo educacional, uma vez que, de acordo com essa corrente teórica, todo organismo vivo reage por estímulos observáveis (ABBAGNANO, 2007).

A teoria behaviorista surgiu no século XX em oposição ao estruturalismo, sua principal característica é o empirismo, o modelo mecânico de homem, o ensino com enfoque tecnológico que perdurou até os anos setenta e seus maiores nomes foram: Pavlov, Thorndike, Watson e Skinner (OLIVEIRA, 2010; MOREIRA, 2019).

De acordo com Coelho e Dutra (2018) o *behaviorismo* é classificado em três vertentes – a primeira vertente chamada de “Metodológica” que tinha como principal teórico John B. Watson – a segunda geração foi introduzida por Burrhus F. Skinner e

⁸ BEHAVIORISMO (*in.* Behaviorism; fr. Comportementisme, ai. Behaviorismus; it. Behaviorismo, comportamentismo). Corrente da psicologia contemporânea que tende a restringir a psicologia ao estudo do comportamento (ABBAGNANO, 2007, p. 105).

denominado de “Radical” - a terceira vertente ficou e conhecida como “Social” que foi cunhado por Arthur W. Staats em 1980, no entanto, não aprofundaremos no behaviorismo metodológico de Watson e o social encampado por Staats.

A corrente teórica que nos interessa neste estudo é o behaviorismo radical proposta por Skinner. No campo educacional, o behaviorismo radical de viés tecnicista foi uma das pedagogias bastante difundidas no Brasil. Skinner foi seu mais proeminente teórico e um crítico das teorias tradicionais que dão sustentação ao processo de ensino e aprendizagem, ou seja, para Skinner a educação deve ter objetivos determinados para modelar o comportamento humano (OLIVEIRA, 2010).

Segundo Moreira (2019, p. 51), essa corrente considera que “todas as respostas que podem ser identificadas como ‘reflexos’ são exemplos de comportamentos respondentes [...] o comportamento operante inclui tudo o que fazemos e que tem um efeito sobre o mundo exterior ou opera nele”.

Para Carvalho Neto (2015, p. 407), a “aprendizagem acontece por estímulo e resposta e que as contingências sociais definem o comportamento humano que reage a uma ação externa”. O estímulo (reforço positivo) na aprendizagem de um determinado conteúdo em sala de aula, levaria os alunos ao aumento de respostas, ou seja, para Skinner houve o condicionamento do comportamento humano. Entretanto, não devemos confundir condicionamento e aprendizagem, uma vez que o condicionamento se trata de um aumento na assiduidade das respostas, após um determinado reforço positivo e a aprendizagem é determinada pelas mudanças comportamentais produzidas pelas experiências (MOREIRA, 2019).

As mudanças comportamentais por meio do estímulo/resposta, exteriorizado na forma de pensar e agir durante o processo de ensino e aprendizagem, levariam os alunos a uma aprendizagem mecânica ou quase robótica, ou seja, “considera o aprendiz, basicamente, como um ser que responde a estímulos que lhe se apresentam. Nessa perspectiva, a atenção volta-se para eventos observáveis e mensuráveis no mundo exterior ao indivíduo” (MOREIRA, 2019, p. 138).

Mizukami (1986) diz que a característica do behaviorismo é a experiência ou a experimentação planejada como a base do conhecimento, sendo ele o resultado direto da experiência e, aos alunos caberia o controle do processo de aprendizagem, enquanto que o professor teria a responsabilidade de planejar e desenvolver o sistema

de ensino e aprendizagem – os conteúdos seriam repassados com objetivo de desenvolver habilidades e a competência dos alunos com ênfase no comportamento.

Na visão de Oliveira (2010, p. 55), a “concepção comportamentalista é a tradicional, tendo nascida na Antiguidade e perdurado até hoje”. Essa pedagogia “resiste ao tempo e mantém-se em várias instituições de ensino que consideram ainda a aprendizagem como algo mecânico e o aluno um ser passivo, receptor dos conhecimentos” (CARVALHO NETO, 2015, p. 407).

A relação professor-aluno é de forma hierárquica e a escola tem o papel apenas de transmitir as informações para a aprendizagem. A teoria “sugere que o aluno não aprende simplesmente porque não faz as tarefas previstas, não correspondente ao ideal do ‘bom aluno’” (HOFFMANN, 2009, p. 46).

A teoria behaviorista, no campo da Educação Física, propõe transmitir os conhecimentos das práticas corporais, sociais, culturais e éticas, habilidades estas consideradas básicas para o conhecimento de mundo, porém de forma mecanicista.

A avaliação se dá através dos processos mecânicos – de reprodução de movimentos em que os estímulos e as respostas conduzem a aprendizagem, ou seja, “consistia em verificar se as condutas definidas nos objetivos comportamentais eram, de fato, apresentadas ao final da instrução. Se isso acontecia, admitia-se, implicitamente, que havia ocorrido a aprendizagem” (MOREIRA, 2019, p. 14).

Na Educação Física escolar tecnicista, a avaliação da aprendizagem tem como foco verificar os estímulos que são apresentados aos alunos, sem necessariamente pensar no desenvolvimento amplo e integral do ser humano, aspectos esses que são prejudiciais aos alunos e conflitantes com o aprender.

2.2 TEORIA CONSTRUTIVISTA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Abordamos anteriormente o behaviorismo e, nesta subseção, será apresentada uma breve revisão da teoria cognitivista e/ou construtivista⁹ no campo educacional. De acordo com Moreira (2019, p. 14), a “filosofia cognitivista enfatiza exatamente

⁹ Segundo César (1995, p. 27) “o construtivismo é uma teoria que explica como se dá a construção do conhecimento. Por isso não é método. [...] O construtivismo explica a construção do conhecimento que se dá com a interação do sujeito com o mundo”.

aquilo que é ignorado pela visão behaviorista: a cognição, o ato de conhecer; como o ser humano conhece o mundo”. Para o autor, a teoria ou concepção construtivista teve como principais cientistas Piaget, Bruner e Gardner, além das teorias construtivistas da aprendizagem significativas de Ausubel, as teorias de educação de Novak e de ensino e aprendizagem de Gowin, no entanto, este texto não pretende aprofundar-se nesses teóricos.

Essa teoria se destacou nos anos noventa quando revisitou os estudos desenvolvidos por Piaget e suas contribuições relevantes para o campo educacional, muito embora, não sendo ele o responsável por desenvolver uma teoria da aprendizagem, mas seus estudos serviram como base para outros teóricos educacionais criarem o construtivismo (ANDRADE, *et. al*, 2019).

Para Coelho e Dutra (2018, p. 63), “o construtivismo defendido por Piaget parte do princípio de que o saber não é algo que está concluído, mas um processo em constante construção e concepção em resultado da interação com o meio”. Essa interação do aluno com o meio é primordial para o desenvolvimento de suas habilidades, personalidades e potencialidades.

Entretanto, para Mizukami (1986), a finalidade do construtivismo é provocar situações que levem o aluno ao desequilíbrio em relação ao nível de aprendizado e desenvolver suas habilidades por meio da pesquisa, da constante investigação do tema proposto e da formulação de conceitos para a apropriação do saber.

Segundo Leão e Dutra (2018, p. 151), a “concepção construtivista de aprendizagem considera que, no decorrer das situações de ensino, os referenciais e teorias servem como guia para a tomada de decisões”. No entanto, Moreira (2019) enfatiza que, na sala de aula, há uma confusão entre teoria e método, em razão de não haver um método construtivista, mas somente uma teoria construtivista que dá sustentação ao campo educacional. Para o autor, a “linha cognitivista enfatiza o processo da cognição, por meio do qual o mundo de significados tem origem. À medida que o aluno aprende, estabelece relações de significação, isto é, atribui significados a realidade em que se encontra” (p. 138).

De acordo com Moreira (2019), o cognitivismo e/ou construtivismo surge praticamente na mesma época do *behaviorismo*, em oposição a esse e ao mentalismo que se preocupava apenas em investigar o que as pessoas pensavam e sentiam e, por outro lado, para os cognitivistas a preocupação girava em torno das variáveis que

mediavam os processos de estímulos e resposta, ou seja, o foco central estava nos processos superiores da mente (cognição).

Esses processos superiores da mente e/ou operações cerebrais e mentais que se relacionam com a produção do conhecimento, formação e apropriação dos saberes na pedagogia behaviorista, referem-se aos processos mecânicos do cérebro. No construtivismo, que se dá na cognição para a formação de ideias e dos pensamentos. Por outro lado, num sistema de valores, a cognição “em última análise, reporta-se à vida do sujeito, à comunidade, onde está inserido, a um tempo e a uma sociedade. A cognição, portanto, acontece na simultaneidade de operadores e acionadores cognitivos” (VOSS, 2009, p. 256).

Para Makiguti (2002, p. 82), a cognição “tem a capacidade de contraste, comparação e discriminação. O trabalho da mente é compor um retrato acurado do mundo”. O retrato exato e acurado do mundo é adquirido pelos alunos por meio de uma educação sistematizada e pela cognição. O cognitivismo “trata, então, principalmente dos processos mentais; ocupa-se da atribuição de significados, da compreensão, da transformação, armazenamento e uso da informação envolvida na cognição” (MOREIRA, 2019, p.15).

A esse respeito, Voss (2013, p. 63) afirma que:

As pesquisas científicas em relação à cognição realizar-se-iam com mais vigor apenas na década de 1950 e resultariam em propostas de reforma educacional no Ocidente com o desenvolvimento da Escola Nova, principalmente com a teoria de Jean Piaget sobre as fases do desenvolvimento mental infantil.

Segundo a autora, na tentativa de compreender o processo de ensino e aprendizagem, Makiguti se dispôs a investigar a relação indissociável entre cognição e avaliação da experiência que, na época do Japão feudal, era considerado um tema inédito e até mesmo para o Ocidente.

De acordo com Makiguti (2002, p. 82), a cognição é “a operação mental pela qual se conhecem as coisas intelectualmente”. Em sentido mais amplo, a cognição “tem de ser associada a valores, isto é, tem de ser analisada como processo de configuração da forma como se olha e entende o mundo e como se interage com ele, aspecto esse que é social e cultural” (VOSS, 2013, p. 112).

Para Cesar (1995, p. 55), na Educação Física, “o construtivismo nos dá a compreensão de como superar o lado puramente motor, fazendo emergir os outros

aspectos porque se preocupa com o sujeito e as suas ações”, uma vez que a teoria dá ênfase aos processos mentais e significados as coisas.

Nesse processo de entendimento das ações e interação com o mundo, o “indivíduo é entendido como um ser ativo que vai paulatinamente selecionando melhores estratégias de ação que o levem a alcançar êxito em alguma tarefa proposta, para algum desafio que lhe se apresente” (HOFFMANN, 2009, p. 70).

O papel do professor nessa concepção é de ser um agente transformador, em constante observação, a partir de conhecimentos prévios trazidos pelos alunos para que seja conduzido a aprendizagem. Nesse contexto, a avaliação terá de ser realizada a partir de parâmetros extraídos da própria teoria e implicará verificar se o aluno já adquiriu noções, conservações, realizou operações e relações – o rendimento durante o processo de ensino e aprendizagem poderá ser avaliado de acordo como a sua aproximação a uma norma qualitativa pretendida, pois o conhecimento é uma operação contínua (MIZUKAMI, 1986).

Na Educação Física escolar, sob a ótica construtivista, “a avaliação requer sempre uma tomada de decisão quanto ao que mudar, como mudar, o que é melhor, porque é melhor para o educando”. (CESAR, 1995, p. 55), Isso pressupõe o desenvolvimento das potencialidades e a autonomia dos alunos no campo da aprendizagem, uma vez que não é considerada uma teoria pedagógica arbitrária.

2.3 TEORIA HUMANISTA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Essa subseção está alicerçada na “Pedagogia Humanista”, uma teoria que contribui para o processo de ensino e aprendizagem. Contudo, o “campo das abordagens da educação humanista é amplo e consiste em perspectivas educacionais multifacetadas, com reflexões sobre sociedade e comunidade, que precisam ser mais investigadas e aplicadas” (MARTINELLI, 2016, p. 57).

O referencial teórico humanista tem como cerne o ser humano e a preocupação com as constantes inovações e mudanças, caracterizadas pelos avanços tecnológicos, a utilização dos recursos midiáticos e as mídias sociais em relação ao campo educacional. Nesse aspecto, o campo da Educação Física escolar é amplo, diversificado e também está em constantes mudanças com a finalidade de incorporar as novas tecnologias e as novas propostas pedagógicas para superar as práticas excludentes e engendrar novas possibilidades na prática pedagógica.

Logo, uma das propostas inovadoras no campo da Educação Física escolar seria a inclusão da pedagogia Makigutiana nas escolas de Educação Básica.

Essa pedagogia é considerada humanista, fundamentada em Tsunassubaro Makiguti, educador e autor japonês que criou a teoria “educação para uma vida criativa”. Trata-se do nascimento de uma nova ciência ou teoria pedagógica no campo da educação ainda pouco conhecida no Brasil. A teoria pedagógica com bases no humanismo elaborada por Makiguti (2002) é considerada contemporânea, no entanto, foi pouco referenciada e difundida nas escolas brasileiras.

Já nos Estados Unidos da América (EUA), o autor é uma das grandes referências e bastante respeitado, em virtude que sua obra se coaduna com as ideias do filósofo norte americano John Dewey (1859-1952), apesar de nunca terem se conhecido ou sido apresentados um ao outro (VOSS, 2013).

A teoria pedagógica criada por Makiguti, pode ser comparada a outras teorias contemporâneas que deram suporte ao ensino, aprendizagem, a avaliação e seus desdobramento no campo educacional, tais como: o behaviorismo, o construtivismo e a própria teoria humanista proposta por Carl Rogers para a Educação e por Oliveira (2010) para o campo da Educação Física escolar.

As contribuições deixadas pelo educador comprovam sua genialidade, uma vez que ainda estão sendo difundidas em países, como os EUA e no Brasil.

Makiguti nasceu na pobreza no dia 6 de julho de 1871 em uma pequena vila da Província de Niigata, chamada Arahama, no Japão no final do século XIX. Local de profundas mudanças pelo qual o Japão passou se transformando de uma sociedade feudal primordialmente agrária para uma potência industrial, ou seja, em pleno processo de ocidentalização (MAKIGUTI, 2002; SANTOS, *et. al*, 2019).

Com aproximadamente três anos de idade, Makiguti foi abandonado pelo pai e mais tarde pela mãe, que tentou suicídio no mar do Japão com ele no colo. Depois desse acontecimento, Makiguti foi criado pelo seu tio, Zendayu Makiguti, do qual herdou o seu sobrenome. Por volta dos quinze anos de idade, ele deixa a família Makiguti e vai para a cidade de Otaru em Hokkaido para morar com um outro tio, Shiroji Watanabe. Este por ser muito pobre não tinha condições financeiras para mandar Makiguti para a escola, no entanto, por ser muito dedicado conseguiu um trabalho como mensageiro no Departamento de Polícia de Otaru, enquanto estudava para ingressar num curso superior (MAKIGUTI, 2002; VOSS, 2013).

Em 1891, aos 20 anos de idade, ingressou na escola normal e, aos 22 anos, mudou seu nome para Tsunessaburo Makiguti e se formou em 1893 na Escola para Formação de Professores de Hokkaido, onde aceitou o cargo de professor-supervisor em uma escola de ensino fundamental.

Segundo Voss (2013) de 1904 a 1907, Makiguti lecionou geografia na Escola Gakuin, uma entidade de intercâmbio de estudantes chineses em Tóquio.

[...] Makiguti era geógrafo de formação e foi professor de educação básica do Japão e atuou, também, por mais de 20 anos como diretor escolar. Em 1903, com 32 anos, publicou seu primeiro livro denominado Geografia da vida humana. Foi o fundador da teoria educacional soka, que significa criação de valor, uma síntese tanto de suas reflexões quanto da sua prática docente (BATISTA, 2018, p. 53).

Assim, após ocupar vários cargos, e sua experiência como diretor e professor primário permitiu que desenvolvesse seu método na pedagogia. De acordo com Santos, *et. al*, (2019, p. 37) “por meio de seu método científico, sua experiência, a forma que ele viveu, o que vivenciou, durante anos, também sendo considerada uma vivência de forma empírica, fez com que ele escrevesse sua Teoria da Criação de Valor”. Sua proposta pedagógica foi apresentada no Japão do início do século XX, mais precisamente em 1930 no Livro “Soka Kyoikugaku Taikei” - Sistema pedagógico para a criação de valores. Já no início do século XX, o autor deixa claro sua preocupação em relação aos objetivos educacionais no ensino.

A obra foi publicada por Dayle M. Bethel, pesquisador da vida e da filosofia educacional de Makiguti (MAKIGUTI, 2002). Nessa perspectiva, Makiguti e/ou Makiguchi é considerado um cientista da Educação contemporânea.

Para Voss (2013, p. 17), Makiguti:

[...] tem ricas proposições pedagógicas. Estas foram sendo elaboradas durante mais de 30 anos devotados ao magistério, as questões educativas e a princípios humanistas, cuja defesa custou-lhe a vida numa prisão, sob a ideologia fascista no império japonês na Segunda Guerra Mundial.

Apesar de várias obras publicadas, a mais conhecida no Brasil é a “Educação para uma vida criativa” que é fundamentada em seis temas, entre as quais: o objetivo da educação, a felicidade, a criação de valores, a natureza do processo de aprendizagem e o treinamento de professores, a necessidade de uma ciência para a educação e o papel da escola, do lar e da comunidade que são a essência de sua teoria na área educacional.

Em relação a Educação, Voss (2013, p. 62) afirma que:

O objetivo de *Educação para uma vida criativa* é mostrar a necessidade de uma reforma educacional, com base em critérios científicos e filosóficos e nos processos biológicos, sociais, antropológicos e psicológicos da constituição e da formação do sujeito, visando ao desenvolvimento de um sistema pedagógico de criação de valores para a felicidade.

Neste sentido, a obra de Makiguti está ancorada na teoria do valor e da felicidade, ou seja, calcada em valores humanos. Para Santos, *et. al.*, (2019, p. 36), a teoria educacional de Makiguti é sua própria experiência no ensino, da leitura de teóricos da educação contemporâneos e do próprio budismo, que abraçou, no período final de sua vida. Makiguti é “herdeiro do humanismo da filosofia ocidental e da cosmovisão budista de Nitiren Daishonin” (RIBEIRO, 2006, p. 15).

Suas preposições e ideias para a Educação estava à frente das ideias de alguns filósofos, educadores e psicólogos que foram bastante difundidos na área educacional nas décadas posteriores, tais como: Abraham Maslov, Erich Fromn, David Nortn, Carl Rogeres e Robert Theobald (MAKIGUTI, 2002).

No campo teórico-metodológico, Makiguti (2002, p. 35) afirma que “o problema da educação atual é a ausência de objetivos claramente definidos”. Essa problemática atravessou a contemporaneidade e ainda é muito referenciada nas pesquisas na atualidade, inclusive no campo da Educação Física escolar.

Makiguti (2002) pontua que a felicidade é a explicação para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem na educação. Nesse sentido, o foco da educação da teoria da criação de valor de Makiguchi é a “felicidade” da criança enquanto esta estuda”. (SANTOS, *et. al.*, 2019, p. 36).

Por outro lado, “a escola que sacrifica a felicidade presente da criança e faz da felicidade futura seu objetivo, violenta a personalidade infantil e o processo de aprendizagem propriamente dito” (MAKIGUTI, 2002, p. 39).

Nessa linha de raciocínio, a filosofia proposta por Makiguti, como centrada no aluno, exigiu uma mudança de paradigma em relação aos gestores e professores que lecionavam naquele sistema feudal da época, ou seja, a “relação professor-aluno, vigente naquele período, era de distanciamento e permeada por uma cultura opressora, característica dos sistemas ditatoriais” (BATISTA, 2018, p. 54).

Sobre essa ótica, Batista (2018, p. 54) propõe que a educação:

[...] deve existir para o bem-estar das crianças, sendo este um dos ideais da educação soka. Isso era uma ideia radical na sociedade japonesa que sofria com o regime militarista. A população era forçada a colocar o prestígio nacional acima de sua própria felicidade, e as crianças foram ensinadas na escola que este era o modo correto de viver. Foi com este panorama e pano de fundo, que Makiguchi ousou defender que a felicidade das crianças seria a máxima prioridade na educação.

Com essa inconformidade com os rumos da educação no Japão, Makiguti resolveu fundar uma escola denominada de “Soka Gakkai” para desenvolver uma pedagogia educacional baseada na criação de valores humanos e calcada na felicidade dos alunos. O ponto central discutido por Makiguti é a felicidade do aluno, enquanto cidadão aprendente, a partir da premissa da “tríade filosófica ‘verdade, bem e beleza’ para refletir epistemologicamente a relação entre a cognição e a avaliação da experiência” no campo educacional (VOSS, 2013, p. 62).

A felicidade do aluno é o cerne da pedagogia educacional criada por Makiguti com influências no humanismo. Em razão disso, no planejamento e programas educacionais, o objetivo da educação é levar a felicidade como um instrumento para a aprendizagem do ser humano (MAKIGUTI, 2002).

Santos, *et. al.* (2019) afirma que o Sistema Educacional Soka tem despertado o interesse de especialistas em educação, uma vez que foi implementado no Japão, nos Estados Unidos com uma Universidade e no Brasil com um Colégio, além de muitos outros países. Visto que a “educação soka não é uma mera transferência de conhecimento, mas um processo humanista que alimenta o potencial de cada educando humano para que aflore ao máximo” (BATISTA, 2018, p. 54).

O interesse dos pesquisadores educacionais nessa proposta pedagógica está relacionado aos processos metodológicos para formação de valores do aluno, exigindo “a compreensão, por parte dos educadores, do processo cognitivo, de suas bases biológicas e da avaliação da experiência, mostrando a singularidade do humano em relação aos demais animais” (VOSS, 2013, p. 62).

Outro ponto relevante elencado por Makiguti (2002, p. 188) é sua preocupação com os rumos da aprendizagem e dos métodos de ensino que deveriam ter uma maior dedicação dos professores – assumindo uma “atitude de humildade diante de seus alunos, orientando-os e encorajando-os, como um viajante mais velho no caminho da aprendizagem, apenas um pouco mais a frente que eles”. O autor defende uma avaliação para a formação de valor, pois o valor possui uma abordagem bastante

ampla e não se limita apenas à economia, ela é empregada em outras áreas do conhecimento, como: arte, ética, religião e educação para promover o bem de todos.

Assim, as práticas avaliativas na Educação Física escolar para a criação de valores e a felicidade dos alunos e tem como pressupostos didáticos e pedagógicos o desenvolvimento das habilidades cognitivas, afetivas e motoras como objetivo de formação ampla para o exercício da cidadania plenamente emancipada.

Nessa perspectiva, a educação humanista tem voltado aos centros dos debates como uma alternativa para o campo da Educação Física.

Nessa linha de pensamento, Silva (2010, p. 218) entende que:

Estamos vivendo uma nova configuração social, que ultrapassa os muros da Escola e da Educação Física, com novas propostas sociais, com o fim de consolidar a identidade pessoal, o respeito pelo ser humano e por sua diversidade cultural. Precisamos reavaliar nossa prática como educadores. Rever os parâmetros que dimensionam a relação ensino e aprendizagem. Rever os processos como a avaliação é inserida neste contexto. Na sociedade contemporânea não há mais espaço para um ensino tradicional. Contudo, não devemos agir como meros condutores de mudanças, como que se o discurso fosse bonito independente de uma ação prática que não rotule, mas que seja eficaz.

Nessa nova configuração dos parâmetros e dos processos avaliativos no processo de ensino e aprendizagem, a “educação é desafiada a percorrer novos caminhos e transcender a função de disseminar o conhecimento historicamente construído para colaborar na formação humana e no desenvolvimento do senso crítico dos estudantes” (MENDES e RINALDI, 2020, p. 120).

A teoria humanista tem como cerne o “Humanismo”¹⁰ moderno. Para Barros (1987, p. 4), “o termo humanismo tem sido utilizado coloquialmente para se referir a todo o sistema de valores que enfatiza o valor pessoal de cada indivíduo”. De acordo com Makiguti (2002, p. 46) o “conceito de humano inclui uma forma física, sensorial e tangível, e um aspecto espiritual, que difere da forma física, mas tem nela sua base”.

Em sentido mais alargado, Barbanti (1994, p. 156) entende o humanismo como uma “teoria psicológica que considera os seres humanos como sendo essencialmente

¹⁰ HUMANISMO (*in*. Humanism; fr. Humanisme, ai. Humanismus; it. Umanesimo). Esse termo é usado para indicar duas coisas diferentes: I) o movimento literário e filosófico que nasceu na Itália na segunda metade do séc. XIV, difundindo-se para os demais países da Europa e constituindo a origem da cultura moderna; II) qualquer movimento filosófico que tome como fundamento a natureza humana ou os limites e interesses do homem (ABBAGNANO, 2007, p. 518).

bons, buscando a autoatualização e desenvolvendo seu potencial”. Nessa premissa, “a principal característica do humanismo clássico seria a descentralização do conhecimento, marcada pela queda do monopólio da igreja e pelo desenvolvimento da imprensa e das escolas” (PAULINO, *et. al*, 2020, p. 3).

Entretanto, para Cervo (2016, p. 382), “significa valorizar o ser humano e a condição humana acima de tudo. Está relacionado à generosidade, compaixão e preocupação em valorizar os atributos e realizações humanas”. Essa valorização e realização no campo das ciências sociais e humanas é a permanente busca do ser humano pelo aperfeiçoamento ético, social e cultural.

De acordo com Mira, *et. al* (2019, p. 3), “o Humanismo se desenvolveu na Itália durante o século XIV, dando origem ao Renascimento europeu nos séculos XV e XVI” e que transbordou para outras áreas do conhecimento, inclusive para o campo educacional. Neste sentido, “com o apogeu do Humanismo a burguesia viu a necessidade de se preparar melhor. O Renascimento fez surgir o homem de negócios, que fosse culto e atuasse como diplomata da nova ordem social” (SILVA, 2010, p. 51-52). Dessa forma, esse novo homem de negócios precisava de uma educação sistematizada e com pressupostos no humanismo.

Nessa ótica, Mazo e Goellner (1993, p. 65) apontam que:

A abordagem humanista na Educação originou-se nos primórdios do Humanismo Moderno, contrapondo-se a visão tradicional que se baseava num modelo mecânico de homem, com a intenção de aproximar o processo educativo a sua vida real, valorizando, ainda, sua existência.

Corroborando com Mazo e Goellner (1993), Castaman e Tommasini (2020, p. 13) afirmam que a “teoria humanista é uma importante abordagem do processo de ensino e aprendizagem, já que possui ideias e fundamentos calcados no humanismo” – que tem como ponto de partida o ser humano e suas experiências de vida - seu enfoque na educação é na centralidade do aluno e perpassa por diferentes contextos, tais como: éticos, políticos, culturais, sociais e econômicos.

Essa concepção teórica trouxe contribuições importantes para a educação, num momento em que os alunos, necessitavam de novas possibilidades para exteriorizar-se como “ser humano no seu processo de construção, pois até então, era tratado como objeto, um ser coisificado” (MAZO e GOELLNER, 1993, p. 69).

Em contraponto ao pensamento que considera o ser humano como um ser “objetificado” e “coisificado”, o humanismo no campo da Educação Física deve ser entendido como uma prática pedagógica conjunta, englobando e envolvendo todos os atores escolares, tais como: equipe gestora, pedagógica, professores, equipe técnica e de apoio, alunos, comunidade escolar e comunidade do entorno para uma *práxis* mais humanizada no campo educacional.

No entanto, essa prática humanizada Educação Física escolar de acordo com Mazo e Goellner (1993, p. 65) “não deve estar desvinculada do contexto social, político, econômico e cultural no qual se insere”, ou seja, ela deve estar voltada para a construção de valores culturais e inclusão dos alunos para a “ressignificação do olhar sobre a diversidade” (SILVA e SALGADO, 2005, p. 45).

Essa ressignificação das diversidades culturais na Educação Física escolar é trazida pelos alunos através de práticas culturais e comunitárias como forma de inclusão – numa relação direta com a cultura do movimento e das práticas corporais trazidas pelos alunos como uma prática crítica, reflexiva para uma formação humana ampla e uma sociedade mais justa e igualitária a todos.

A abordagem holística no campo da Educação e da Educação Física visa desenvolver as competências e habilidades dos alunos para uma formação humana ampla, compreensão acerca do mundo e coexistindo com o meio.

Para Makiguti (2002, p. 188), o “objetivo da educação não é a transferência de conhecimento, mas a orientação no processo de aprendizagem [ou seja] o fornecimento das chaves que permitirão as pessoas destrancar o cofre de conhecimentos por conta própria”. Essa chave pode ser entendida como autonomia do aluno para a resolução de seus problemas de aprendizagem no cotidiano.

O autor argumenta ainda que a Educação abordada de forma envolvente, automaticamente levará a felicidade como elemento básico da aprendizagem humana. Portanto, “o objetivo da educação deve coincidir com a finalidade maior da vida dos educandos” (MAKIGUTI, 2002, p. 36).

Nessa ótica, Silva (2010, p. 46) entende que:

À escola cabe a função político-social de possibilitar a conservação e a renovação dos conhecimentos produzidos e acumulados, para que as novas gerações perpetuem esses conhecimentos adquiridos, promovendo o desenvolvimento científico, tecnológico e cultural, tendo como referências o bem-estar e a qualidade coletiva de vida através de inter-relações que possibilitem a interação e a aprendizagem desses conhecimentos.

Os conhecimentos “produzidos” e “acumulados” pelos seres humanos no campo científico, tecnológico e cultural na era contemporânea, estão alicerçados em diversas teorias e práticas pedagógicas que norteiam o processo de ensino e aprendizagem no contexto educacional.

Em suma, as práticas culturais exteriorizadas nas aulas de Educação Física, relacionam-se ao movimento e às práticas corporais e ao pensamento crítico.

Por outro lado, os pressupostos teóricos para a Educação e a Educação Física escolar exigem que o processo de ensino e aprendizagem sejam sistematizados em todos os níveis de ensino (fundamental, médio ou superior), no entanto, as constantes revisões, atualizações metodológicas e instrumentais interferiram no desenvolvimento dos objetivos educacionais.

Para Makiguti (2002, p. 35), a “formulação e o esclarecimento do objetivo da educação não podem ficar a cargo do julgamento arbitrário dos teóricos”. Esse julgamento arbitrário, ao qual Makiguti se refere, ainda pode ser encontrado em algumas teorias educacionais que estão a serviço da aprendizagem na atualidade, e por vezes as novas teorias que surge como solução, nem sempre resolvem.

A exemplo disso podemos citar as teorias behaviorista e construtivista que se firmaram até os dias atuais, foram ferramentas teórico-metodológicas que estavam a serviço da educação e da apropriação do saber; no entanto, Moreira (2019) enfatiza que essas teorias no campo educacional não se manifestam claramente.

Em síntese, a teoria behaviorista dá ênfase aos estímulos e respostas, a cognitivista valoriza a cognição como responsável pela formação das ideias e a humanista olha o aluno como um todo, ou seja, são antagônicas. Já Castaman e Tommasini (2020, p. 4-5) apontam que na teoria humanista “o processo de educação centrada no sujeito leva a valorização na busca progressiva da autonomia”.

Para Soejima (2008, p. 82) autonomia é:

[...] a capacidade do sujeito de definir metas para si mesmo; à capacidade de lidar com os demais sujeitos e ter controle deliberado e voluntário nas relações sociais (saber controlar seu próprio comportamento nas relações sociais); além de possuir consciência das regras e normas vigentes no grupo social, sabendo respeitá-las e transformá-las quando necessário.

A autonomia, portanto, na educação humanista é a capacidade dos alunos de se relacionar de forma harmônica e ter uma consciência crítica em relação ao seu processo de ensino e aprendizagem e do seu papel social no ambiente escolar. Nesse

processo autônomo, os alunos são oportunizados a desenvolver melhor suas capacidades intelectuais, valorizando a “integridade de cada indivíduo comprometido no processo, os alunos e o professor” (BARROS, 1987, p. 31).

A função do professor em sala de aula é orientar o aluno em relação a sua aprendizagem, prepará-lo para o mercado de trabalho torná-lo um cidadão crítico para um melhor convívio em sociedade. Nesse aspecto, o “professor deve se esforçar para estimular o aluno a pensar, a refletir, a descobrir e, principalmente a criar valor em meio à realidade da vida” (MAKIGUTI, 2002, p.188).

A educação humanística tem uma visão ampla do aluno e se faz por processos didáticos sistematizados, humanizados e não hierarquizados.

Por outro lado, a educação atual:

[...] se distanciou inteiramente dos objetivos mais amplos da vida humana. Se não pusermos fim a esses privilégios especiais, teremos preparado uma armadilha atraente para nossa juventude. A maioria das pessoas não sabe o que deve ser feito a respeito do que está acontecendo, são apenas observadoras passivas das mudanças dos tempos, e se voltam para as escolas, na vaga expectativa de que esses privilégios continuam indefinidamente. Elas estão, inconscientemente, criando um vício de educação. (MAKIGUTI, 2002, p. 167).

Nessa perspectiva, permite a este pesquisador considerar que o processo de ensino, aprendizagem e a avaliação no campo da Educação Física, nos anos iniciais do ensino fundamental da Educação Básica, deve ser democrática, sem privilégios, contrário ao distanciamento humano e calcada na centralidade dos alunos.

O humanismo é uma alternativa para promover a melhoria do processo avaliativo e as novas demandas sociais, políticas, econômicas, éticas e culturais dos alunos, cabendo ao professor estar vinculado à corrente humanística para proporcionar uma aprendizagem significativa e significativa na vida dos alunos.

Martineli (2016, p. 24) aponta que a educação humanizada é uma das ferramentas para a solução de alguns problemas sociais e as escolas podem ser espaços de reflexão e construção de ideias, ou seja, a “educação formal é uma importante ferramenta social e desde seu surgimento tem sido perspectivada pela sociedade, contribuindo para a formação plena do indivíduo”.

Nessa ótica, Mira, Fossati e Jung (2019, p. 2) ressaltam que a “concepção de humanismo para a educação na contemporaneidade tem sido apresentada por alguns autores com a perspectiva de um novo paradigma para a educação”. Para os autores,

a pedagogia humanista no ensino surge então como um novo paradigma educacional para o início deste século. Mira, *et. al*, (2019, p 11) enfatizam que:

É importante que repensemos a educação para o século XXI enraizados na certeza de uma proposta humanista capaz de educar para a perseguição da paz, da tolerância entre os sujeitos, a erradicação das desigualdades, o respeito aos direitos humanos e à diversidade como um todo.

Do ponto de vista de um novo paradigma educacional, a concepção humanista centrada no ser humano tem despertado interesse da comunidade científica como uma nova proposta de ensino e educação para o novo milênio. Em nível mundial tem se solidificado uma certa “narrativa” de como deve ser a educação escolar concretizada no currículo. Portanto, “trata-se de uma ‘narrativa’ que recebe os contributos de entidades de diversa natureza e que, nas últimas versões, afirmam-se como base humanista” (VALENZUELA e DAMIÃO 2018, p. 11).

Segundo Gonçalves (2020, p. 20), a “Educação é reconhecida mundialmente como ferramenta capaz de mudar a vida das pessoas, aquela que traz discernimento e independência de pensamento, formando um ser crítico e emancipado”.

De acordo com Martineli (2016), a educação humanista no âmbito escolar propõe o processo de ensino e aprendizagem de forma diversificada e humanizada para desenvolver todas as potencialidades, solucionar alguns problemas sociais, viabilizando espaços de reflexão, de construção de ideias para estimular e criar condições para uma transformação social, política e econômica na vida dos alunos.

Em outras palavras, o campo da Educação Física escolar, sob a perspectiva humanista, tem-se como objetivo fornecer um referencial teórico-metodológico para direcionar as práticas pedagógicas dos professores para uma formação ampla e contextualizada, além de fornecer elementos e indícios para identificar como os alunos estão progredindo em suas aprendizagens. Ressalta-se, ainda, que a plenitude dos alunos no campo da Educação Física pode ser adquirida com uma educação formal, mais humana, calcada no humanismo e na centralidade do aluno.

A educação humanista, no contexto da Educação Física, abre infinitas possibilidades para o processo de ensino e aprendizagem, no entanto, esse campo tem passado por uma série de transformações e atualizações epistemológicas aos modos de fazer Educação. Tais argumentos possibilitam entender que a avaliação da aprendizagem no campo da Educação Física, deve estar presente de maneira formal

e informal no ambiente escolar, no entanto, esta não deve estar ancorada em velhos modelos e conceitos que, no passado, pautavam-se unicamente pelo desempenho físico, pela apreensão do gesto motor e pela participação das aulas.

Para Bermudes, Ost e Afonso (2013, p. 100), a “avaliação apresenta-se no interior da escola de uma maneira formal, determinada em períodos, instrumentos, formas, conteúdos, conhecimentos, habilidades e atitudes a serem avaliadas”. Para os autores, nas aulas de Educação Física, na escola, é utilizado um certo tipo de avaliação informal, que é intermediada pelo professor, podendo ser reconhecida por manifestações verbais e corporais que influenciam os alunos.

Muitos professores acreditam que novas metodologias e novos instrumentais no processo avaliativo são suficientes para uma *práxis* de transformação social no campo educacional. Entretanto, a “Educação e a Educação Física – por si só não transformará (ão) a estrutura social vigente, mas, certamente, sem ela (s) a transformação não se concretizará” (MAZO e GOELLNER, 1993, p. 71).

Nessa perspectiva, Lima, Barbosa e Peixoto (2018, p. 166) afirmam que a “relação aluno/professor deve transcender a sala de aula [...] O educador-facilitador deve ajudar seu aluno a entrar em contato com os seus interesses, objetivos e expectativas, incentivando-o a ser um agente da sua própria aprendizagem”.

O referencial teórico humanista para a educação, segundo Costa e Fernandes (2020, p. 21), indica que os “resultados positivos no sentido da validade e da atualidade da proposta humanista e humanizadora, assumindo-se a dimensão humana, cultural, social e comunitária da educação”.

Os pressupostos teóricos para uma educação mais humana e crítica ao modelo vigente de uma educação “tradicional”, “conservadora”, “reprodutivista” e “conteudista”, pode ser superada por uma proposta de ensino com bases no humanismo. Os princípios norteadores que embasam tal perspectiva de educação podem sustentar e orientar uma *práxis* mais inclusiva e humanizante, ancoradas na valorização dos alunos na sua individualidade (SILVA e SALGADO, 2005).

Para Alves (2020), a tendência humanista de educação está pautada em alguns princípios da educação liberal. A teoria na “escola tem se firmada como um espaço democrático, onde todos estão em favor de construir uma educação com viés emancipatória e cidadã” (CASTAMAN e TOMMASINI, 2020, p. 12).

De acordo com Venâncio e Sanches Neto (2019, p. 70):

[...] mesmo o discurso humanizador, comum às perspectivas educacionais “inovadoras”, que valoriza o processo de humanização no qual cada pessoa desenvolve plenamente o seu próprio potencial e realiza-se como ser humano em sua plenitude, pode mascarar as intencionalidades do processo de ajustamento às convenções sociais que constroem – contraditoriamente – a potencialidade de cada ser humano.

Entretanto, para que não ocorram os desajustes nas propostas inovadoras na educação e cerceamento das potencialidades dos alunos, é necessário que o ensino na escola seja efetivo e de qualidade, bem como, os recursos didáticos, as condições materiais, os sistemas de avaliação e o acesso às novas tecnologias educacionais sejam para todos os alunos indistintamente.

Ao mesmo tempo que esperamos uma educação mais humanizada durante as aulas de Educação Física, é possível que as práticas corporais e o ato de avaliar tenham sido desumanas, uma vez que, cada aluno é um ser único com suas diversidades culturais e dificuldades de aprendizado. Assim sendo, a escola deve estar preparada para as diversidades e incluir essa parcela de alunos.

Sendo assim, Andrade, *et. al*, (2019) enfatizam que a educação humanista está ancorada em alguns pressupostos teóricos, na valorização do ser humano como pessoa e a interação social entre os sujeitos para o crescimento pessoal, o aluno é o protagonista em busca de autonomia para aprender a aprender. A abordagem deve valorizar o aluno em toda sua plenitude, com vistas a formar um cidadão mais crítico e humano. Essa é a verdadeira educação humanizante.

A teoria humanista propõe o ensino não diretivo e humanizado, valorizando a educação integral dos alunos – seu conteúdo é um instrumento para a promoção das relações interpessoais e sua capacidade de operar como um ser integrado – o importante não é mais o produto, e sim o processo de ensino – nas escolas brasileiras, a teoria implantou as chamadas escolas abertas e o ensino centrado no aluno que foram difundidas no início da década de setenta e por haver uma compreensão limitada foi muito criticada, uma vez que o aluno era quem determinava seu processo de aprendizagem e avaliação, enquanto o professor tinha a mera função de facilitador da aprendizagem (BENVEGNÚ JÚNIOR, 2011; LIMA, *et. al*, 2018, MOREIRA, 2019).

Para Castaman e Tommasini (2020, p. 2), “quando se tratar de ensino, ressalta-se que não existem moldes prontos, nem regras a seguir, mas atenta-se ao indivíduo e a confiança no homem e no pequeno grupo”. No entanto, a teoria “considera,

primordialmente, o aluno como pessoa. Ela é essencialmente livre para fazer escolhas em cada situação” (MOREIRA, 2019, p. 138).

Tais perspectivas asseguram que a liberdade do aluno em relação ao processo de ensino e aprendizagem no contexto da Educação Física não devem ser restritivos, visto que as práticas avaliativas devem ser sistematizadas para que os alunos se apropriem dos saberes e despertem para os problemas reais do cotidiano.

Ainda que os conhecimentos produzidos e a velocidade das informações disseminadas pelas mídias sociais incorporem novas propostas teóricas-metodológicas e instrumentais no campo da Educação Física, o modelo centrado no aluno para os processos avaliativos foi substituído por um processo mais humanizado, de conscientização, respeito e confiança (LIMA, *et. al.*, 2018).

Diante desses pressupostos, Voss (2013, p. 27) afirma que “pensar e agir de modo integrado, de forma que a criatividade humana não seja subestimada – uma vez que é ela a principal característica das ações humanas – o professor passa a ter o papel maior de promotor de criação de valores humanos”.

A avaliação sob essa ótica é mais humanizante, menos excludente e tem como ponto central a autoavaliação dos alunos. A avaliação da aprendizagem, nessa perspectiva, “privilegia as mudanças qualitativas ocorridas no interior de cada pessoa. Ela promove, como uma possível inovação, a afetiva participação do aluno no momento avaliativo” (SOUZA, 1993, p. 127).

Desse modo, “a verdadeira avaliação do processo consiste na autoavaliação ou avaliação mútua e permanente da prática educativa por professores e alunos, qualquer processo formal de notas e exames deixa de ter sentido em tal concepção”. (MIZUKAMI, 1986, p. 102). Para a autora, essa perspectiva de avaliação, visa valorizar a experiência de cada indivíduo e, por ter características não punitiva, é uma forma de saber como está ocorrendo a aprendizagem.

A sistematização da avaliação por parte dos professores é uma forma de verificação da aprendizagem e dos saberes apreendidos pelos alunos durante todo o processo de ensino, pois, “tanto os alunos como os professores saberão quais as suas dificuldades, quais os seus progressos” (MIZUKAMI, 1986, p. 102).

Com base nesses pressupostos teóricos e pedagógicos, apresentamos no quadro a seguir um comparativo entre a pedagogia behaviorista, construtivista, humanista e makigutiana no campo educacional:

Quadro 1: Teorias Behaviorista, Construtivista, Humanista e Makigutiana

PRINCIPAIS CORRENTES TEÓRICAS NA EDUCAÇÃO E NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR		
Pedagogia Behaviorista	Características gerais	O conhecimento é uma “descoberta” e é nova para o indivíduo que a faz. [...] A experiência ou a experimentação planejada como a base do conhecimento, sendo ele o resultado direto da experiência.
	Professor e aluno	Aos educandos caberia o controle do processo científico de aprendizagem e da educação. O professor teria a responsabilidade de planejar e desenvolver o sistema de ensino e aprendizagem, de forma tal que o desempenho do aluno seja maximizado, considerando-se a economia de tempo, esforços e custos.
	Avaliação	Tem como pressuposto de que o aluno progride em seu ritmo próprio, em pequenos passos, sem cometer erros. A avaliação consiste, em se constatar se o aluno aprendeu e atingiu os objetivos propostos quando o programa foi conduzido até o final de forma adequada.
Pedagogia Construtivista	Características gerais	A organização do conhecimento, processamento de informações estilos de pensamento ou cognitivos, comportamentos relativos à tomada de decisões.
	Professor e aluno	Devem ser compreendidos de forma diferente da convencional, no sentido de um transmissor e um receptor de informação. Cabe ao professor criar situações, propiciando condições que possam se estabelecer com reciprocidade intelectual e cooperação ao mesmo tempo moral e racional.
	Avaliação	A avaliação terá de ser realizada a partir de parâmetros extraídos da própria teoria e implica verificar se o aluno já adquiriu noções, conservações, realizou operações e relações. O rendimento poderá ser avaliado de acordo como a sua aproximação a uma norma qualitativa pretendida
Pedagogia Humanista	Características gerais	Ênfase no papel do sujeito como principal elaborador do conhecimento humano e ao crescimento que dela se resulta, centrado no desenvolvimento da personalidade do indivíduo na sua capacidade de atuar como pessoa integrada.
	Professor e aluno	O processo de ensino depende do caráter individual do professor, como ele se relaciona com o caráter pessoal do aluno. Assume a função de facilitador da aprendizagem e entrará em contato com problemas vitais do estudante.
	Avaliação	O aluno assume formas de controle de sua aprendizagem, define e aplica os critérios para avaliar se estão sendo atingidos os objetivos que se pretende, com responsabilidade. As avaliações ocorrem de acordo com padrões prefixados, por autoavaliação.
Pedagogia Makigutiana¹¹	Características gerais	Instrumento e meio para o desenvolvimento do aluno. Disciplinas com o objetivo de orientar a criação de valores Benefício, Bem e Beleza para que o aluno desenvolva atividades abrangentes, como um ser integral; de valores morais, estéticos, através de um programa inteiramente coordenado entre a três áreas que compõem a educação: escola, lar e comunidade. Valorização do trabalho
	Professor aluno e	Um especialista no modo de pensar, que orienta os alunos em seus estudos e em suas vidas. Técnico que lida com o crescimento e desenvolvimento espiritual de recursos humanos, orientando-os na criação de valores de caráter, por meio das quais, eles, por sua vez, poderão criar valores materiais. O aluno centro do processo de aprendizagem. Sujeito que age: participante, dinâmico e cooperativo. Ser humano integral: intelecto, emoção, intuição, experiência.c
	Avaliação	Atividades diárias de ensino, comparando o planejamento aos resultados e os efeitos previstos aos resultados alcançados, vinculando essas conclusões às novas diretrizes do planejamento

Fonte: Adaptado de Mizukami (1986) e Makiguti (2002).

¹¹ Caracteriza-se como humanista, porém é inserida com destaque por se tratar de umas das teorias principais nesse contexto.

Os pressupostos teóricos, científicos e pedagógicos para a educação escolarizada, apontados pelas teorias pedagógicas behaviorista, construtivista e humanista, também podem ser encontrados na pedagogia makigutiana que encontra na teoria do valor uma educação consolidada e com bases no ser humano para que este possa desenvolver todas suas habilidades e potencialidades.

Ao contrário das teorias behaviorista e construtivista, a teoria humanista makigutiana propõe uma nova forma de fazer educação, valorizando os processos internos/externos e a centralidade dos alunos no processo de ensino, aprendizagem e avaliação, considerando-se os aspectos históricos da humanidade e suas culturas, que estão em constantes “transformações” e “atualizações”.

Neste sentido, as teorias pedagógicas no campo da Educação Física escolar também perpassam por essas transformações e atualizações, conforme o avanço das ciências, das tecnologias e das correntes ideológicas que estão nos espaços de poder, nas instituições de ensino e na produção do conhecimento.

2.4 TEORIAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Alguns autores como Souza (1993), Darido (2012), Vida (2018) e Alves (2020), têm utilizado as terminologias (abordagens, tendências ou concepções) pedagógicas, porém este autor acha mais apropriado para este estudo a terminologia ou conceito de “teoria” para o campo da Educação Física escolar.

Assim, o percurso histórico das teorias pedagógicas na área da Educação Física escolar no Brasil, foi marcado, inicialmente, pela perspectiva Higienista, cujo foco principal era a manutenção de hábitos de higiene e de saúde com a prática de exercícios físicos, enquanto a Militarista tinha como objetivo formar combatentes de guerra, porém as corporações militares influenciaram a Educação Física no âmbito escolar e, posteriormente, com o movimento Esportivista, os esportes também foram inseridos nas escolas (COLETIVO DE AUTORES, 1992; DARIDO, 2012; VIDA, 2018).

Essa concepção, eminentemente prática, com foco no esporte e na aptidão física nas aulas de Educação Física foi criticada no final da década de oitenta. Os principais movimentos críticos oriundos dessas décadas tiveram como principais referenciais teórico-metodológicos as abordagens desenvolvimentista, sistêmica ou sociológica, crítico-emancipatória, crítico-superadora, abordagem cultural, saúde

renovada, construtivista-interacionista, parâmetros curriculares nacionais (PCNs), psicomotricidade, jogos cooperativos e multicultural (VIDA, 2018; CEARÁ, 2019; ALVES, 2020), conforme representado no quadro a seguir:

Quadro 2: Principais teorias e/ou abordagens pedagógicas na Educação Física escolar

Abordagem	Obra principal	Autores/ano
Desenvolvimentista	Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista	Go Tani <i>et. al.</i> , (1988)
Sistêmica ou sociológica	Educação Física e sociedade	Mauro Betti (1991)
Crítico emancipatória	Transformação Didático-pedagógica do Esporte	Elenor Kunz (1991)
Crítico superadora	Metodologia do ensino de Educação Física	Coletivo de Autores (1992)
Abordagem cultural	Da cultura do corpo	Jocimar Daólio (1995)
Saúde renovada	Crescimento, desenvolvimento corporal e desempenho motor de crianças e adolescentes.	Guedes e Guedes (1996)
Construtivista-interacionista	Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física	João Batista Freire (1997)
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais referentes às quatro primeiras séries da Educação Fundamental.	Brasil (1997)
Psicomotricidade	O Desenvolvimento Psicomotor (do nascimento até os 6 anos)	Jean Le Boulch (2001)
Jogos cooperativos	Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de conveniência.	Fabio Brotto (2002)
Multicultural	Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas.	Neira e Nunes (2008)

Fonte: Adaptado de Vida (2018); Ceará (2019) e Alves (2020).

Um dos primeiros movimentos a criticar os modelos teóricos existentes, que valorizam as práticas e as técnicas na Educação Física escolar, foi a Abordagem Desenvolvimentista (AD), uma vez que o comportamento humano é dividido nos domínios cognitivo, afetivo-social e motor (TANI, 2008; TANI, *et. al.*,1988).

Nesse contexto, o ato de avaliar em Educação Física escolar deve contemplar os três domínios do comportamento humano, cognitivo, afetivo-social e motor; no entanto, “é muito mais do que simplesmente aplicar testes, levantar medidas, selecionar e classificar os alunos” (CASTELANI FILHO, *et. al.*, 2009).

Do domínio cognitivo fazem parte basicamente operações mentais; do domínio afetivo-social, os sentimentos e as emoções, e do domínio motor, os movimentos. Esse é o motivo pelo qual o termo comportamento motor é muitas vezes utilizado como sinônimo de movimento, com uso preferencial do primeiro na área de investigação acima referida (TANI, *et. al.*,1988).

No campo da aprendizagem cognitiva, afetivo-social e motora nas aulas de Educação Física, a AD possui como pressupostos “a capacidade de atualizar o seu conteúdo à medida que o conhecimento avança” (TANI, 2008, p. 18).

Apesar de importantes contribuições da AD e demais referenciais teóricos para o campo da Educação Física escolar, este texto não aprofundará nessas teorias pedagógicas. A teoria que embasa nossa pesquisa é a humanista. Dessa forma, a teoria humanista-reformista na Educação Física escolar “ocorre a partir do final da década de setenta em crítica a pedagogia oficial e a política de educação física e desportos da época, que privilegiava a iniciação desportiva na escola vislumbrando o esporte de rendimento”. Nas aulas, os alunos eram avaliados por testes físicos ou pelo seu desempenho nos esportes.

O início dos anos oitenta, nas escolas brasileiras, de acordo com Benvegnú Júnior (2011, p. 11), foi um período de mudanças importantes para a Educação Física com o nascimento do movimento “Humanista”, entre outros, caracterizando-se “pela forte presença de princípios filosóficos em torno do ser humano, sua identidade, valor, tendo como fundamento os interesses do homem, surgindo como uma crítica a correntes oriundas da psicologia comportamentalista”.

Esses preceitos suscitam profissionalização, metodologias, práticas e saberes inovadores no campo avaliativo para superar o modelo dominante e tradicional que, segundo Souza (1993) e Darido (2012), deu-se ao final da década de setenta e início da década de oitenta com os debates no campo da Educação Física escolar.

Segundo Mazo e Goellner (1993), o ponto sensível na perspectiva humanista ao se efetivar na Educação Física foi o entendimento ingênuo e limitado sobre o movimento humano, desprovido de sua realidade histórica.

Os estudos desenvolvidos por Rogers na pedagogia tiveram como base a Abordagem Centrada na Pessoa (ACP), considerada revolucionária para a época – com grandes avanços no campo científico e assinalada pelo trabalho constante, o qual evoluiu com evidências de sua teoria e experiências no campo da terapia e da psicologia clínica e também no campo pedagógico – influenciou todas as demais áreas do conhecimento e das ciências modernas – o ponto central de sua teoria é o aluno como gestor de sua aprendizagem (OLIVEIRA, 2010; MOREIRA, 2019).

A ACP foi proposta para a psicologia ambulatorial, no entanto, trouxe ricas preposições para o campo da Educação e, conseqüentemente, para o campo da

Educação Física escolar. De acordo com Oliveira (2010), a postura educativa na Educação Física escolar pode assumir tanto a vertente behaviorista como humanista, entretanto, o humanismo é mais compatível para o processo educativo e o docente de Educação Física deve exaltar este compromisso com essa vertente.

Nessa linha de entendimento, Souza (2018, p. 16) afirma que:

[...] uma opção humanista em educação física escolar permitiria colocar no centro do processo não conteúdos a serem transmitidos pela ação modeladora do professor, mas sim aqueles que se beneficiam diretamente dessa prática educativa: os seres humanos em processo de escolarização. Romper-se-ia, além disso, com a pedagogia diretiva e com o paradigma tecnicista que se fez preponderante na área, mas sem, todavia, desapossar o movimento humano de algumas de suas propriedades fundamentais, a despeito das dimensões biológicas e psicológicas tão decisivas para que a ação pedagógica em educação física possa ser efetivada.

Neste sentido, o rompimento com o tecnicismo e a adoção de uma pedagogia humanizada na educação escolarizada, também ia favorecer o rompimento com as práticas avaliativas mecanicistas no campo na Educação Física escolar.

Corroborando, Silva (2010, p. 46) aponta que:

Tendo em vista os valores humanistas e democráticos em Educação Física, acreditamos que os conhecimentos e as habilidades constituem o que estamos definindo aqui como sendo “patrimônio cultural”, que devem ser socializados com as novas gerações, independentemente das classes sociais, faixa etária, crença religiosa, convicção ideológica, raça e sexo.

Em outras palavras, a perspectiva humanista no ensino da Educação Física é uma importante ferramenta para desenvolver as potencialidades dos alunos sem distinção das diferenças e, à escola cabe possibilitar os conhecimentos necessários como patrimônio cultural das gerações presentes e gerações futuras. Assim, o professor de Educação Física é um facilitador da aprendizagem, “deverá estar convicto da sua responsabilidade como educador devendo ser prestigiado na sua função e satisfeito com a sua tarefa (BARROS, 1987, p. 16).

No tocante à abordagem humanista na Educação Física escolar, Oliveira (2010) inspirou-se em Maslow e Carls Rogers que propõem a educação centrada no aluno. Segundo Oliveira (2010, p. 56), a origem foi na “psicologia humanista, que se utiliza de uma abordagem organísmica (holística) na análise do homem, vendo-o voltado para objetivos e interdependente do meio físico e social”.

A aprendizagem significativa exerce um papel muito importante no campo da Educação Física escolar. Portanto, a aprendizagem significativa é a capacidade que

o aluno tem para ampliar os conhecimentos adquiridos, atualizando-os, atribuindo novos significados, pois a vida sem aprendizagem é orientar-se na escuridão – desligada da vida é teoria vazia (MAKIGUTI, 2002; OLIVEIRA, 2010).

Um ponto importante a ser considerado, na condução da aprendizagem significativa nas aulas de Educação Física, relaciona-se aos modos de como o professor vai conduzir o processo de ensino e aprendizagem para que os alunos tenham uma mudança significativa e significante em seu aprendizado. Entretanto, a “aprendizagem significativa talvez seja, entre todos, o princípio mais desprezado pela educação física escolar” (OLIVEIRA, 2010, p. 85).

A aprendizagem significativa no campo da Educação Física é uma importante chave para abrir as portas (processos mentais) para a aquisição de conhecimentos e saberes, enquanto a avaliação da aprendizagem é uma forma para saber se durante o processo educativo houve a apropriação desse saber.

Portanto, a avaliação, na teoria humanista, tem como características os princípios não diretivos que nortearam o processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas, em contraposição ao ensino tecnológico.

Os processos avaliativos, com bases Makigutiana, pressupõem a superação dos modelos tradicionais para a apropriação de saberes sistematizados, uma vez que permitem a construção de valores, conceitos e atitudes para que os alunos se tornem cidadãos críticos e reflexivos – com formação humana ampla e emancipada, sendo “fundamental que os professores também pratiquem e experimentem os princípios e as técnicas de aprendizagem com que pretendem auxiliar seus alunos na compreensão e aquisição de conhecimento” (MAKIGUTI, 2002, p. 200).

A finalidade da prática cotidiana de experimentação de técnicas de ensinar e das práticas avaliativas na Educação Física é compreender as várias dimensões e faces do objeto para aquisição de conhecimentos sistematizados e a construção de valores para a promoção da felicidade dos alunos. Nessa perspectiva, “abraçar a pedagogia makigutiana requer ainda uma decisão firme que envolve professores e toda a comunidade na tarefa de educar para a felicidade” (VOSS, 2013, p. 28).

3. TEORIAS, MÉTODOS E INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Anteriormente explanamos sobre as perspectivas teóricas no processo de ensino e aprendizagem que abrangem o arcabouço da Educação e da Educação Física escolar no âmbito das escolas brasileiras. Nesta sessão, vamos refletir e discutir sobre as dificuldades que permeiam o processo avaliativo no campo da Educação Física escolar, a partir de uma proposta humanista que possam contribuir com a prática pedagógica nos anos iniciais, que correspondem ao 1º ao 5º ano do ensino fundamental da Educação Básica.

3.1 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL

A partir das reflexões iniciais, foi possível compreender como se dera os movimentos teóricos no campo da Educação e da Educação Física no contexto educacional na contemporaneidade. Assim sendo, o humanismo propõe uma nova abordagem no processo de ensino, aprendizagem e avaliação.

Atualmente, no campo da Educação Física, a perspectiva humanista vem sendo discutida em perspectivas diversas – social, política, econômica, ética e cultural – seu objetivo é a produção e aquisição de conhecimentos e saberes para uma formação ampla dos alunos e do mundo que os cercam.

Na concepção teórica humanista, busca-se a redefinição de novos conceitos e atitudes que, de acordo com Makiguti (2002), visa à criação de valores, felicidade e espiritualidade humana que têm como finalidade aprimorar as capacidades físicas, afetivas e cognitivas dos alunos no âmbito escolar.

Para o autor, era importante reconstruir algo novo para a pedagogia no campo educacional, a partir da desconstrução daquilo que em parte já havia sido consolidado através das teorias tradicionais, ou seja, “a reconstrução do novo requer primeiro alguma destruição”. (MAKIGUTI, 2002, p. 16).

Esse processo de construção, desconstrução e reconstrução, do qual o autor fala, não se trata de abdicar no sentido literal dos conhecimentos já produzidos no campo educacional para reconstruir algo inovador. O autor questiona as teorias desconexas com o desenvolvimento dos alunos, sem descartar os conhecimentos e saberes já produzidos no campo educacional na contemporaneidade.

Assim como Oliveira (2010), Makiguti (2002) defende uma educação com pressupostos teóricos humanistas que se opõe ao ensino tradicional. Desse modo, a Educação Física com base no humanismo e as múltiplas relações com o objeto no ambiente escolar têm como proposta o ensino da cultura corporal do movimento e práticas corporais para o desenvolvimento completo dos alunos.

Na Educação Física escolar, a análise crítica pressupõe não dissociar o movimento corporal da realidade histórica como fundamental a um sistema de valor para que o aluno possa atribuir significado ao mundo e as coisas, e assim num “sistema pedagógico de criação de valores humanos adota uma perspectiva complexa, que enlaça sujeito e objeto (VOSS, 2013, p. 95).

O valor como teoria educacional criada por Makiguti (2002) também é objeto de estudo no campo das ciências sociais e humanas. O autor considera que a “vida humana é um processo de criação de valores, e a educação deve nos orientar para esse fim. As práticas educacionais devem incentivar a criação de valores” (p. 72).

Em relação ao sistema de valores no campo da Educação Física, segundo Luís (2010, p. 37), este começa quando a escola e os professores buscam “identificar quais os valores, as representações que os alunos, seus familiares e a comunidade a sua volta têm e de que forma esses valores e representações se manifestam do ponto de vista corporal, lúdico, artístico, simbólico”. O valor está atribuído na forma como os alunos pensam e compreendem o mundo que os cercam, daí a “possibilidade de criação de uma ciência da avaliação que nos forneça padrões com que possamos pesar e determinar valores” (MAKIGUTI, 2002, p. 71).

A incorporação do sistema de criação de valor para avaliar a cognição e atribuir um significado ao do objeto no campo da Educação Física é uma condição essencial na vida cotidiana dos alunos. Ao “enlaçar, atribuindo um valor a vida, ambas, a cognição, como condição do aparato neurocerebral e a avaliação se constituem numa atividade humana” (VOSS, 2013, p. 82).

Dessa forma, a proposta humanista de Makiguti para a criação de um sistema de valor na Educação teve origem em seus estudos do início o século, enquanto Oliveira (2010) defendeu a concepção humanista na Educação Física escolar na metade da década de oitenta ao final do século. Sua obra tem bases em Rogers, teórico que contribuiu para a proposição da corrente humanista para o processo de ensino e aprendizagem no campo educacional.

Por outro lado, na pedagogia Makigutiana, Voss (2013, p. 62) afirma que “a finalidade de demonstrar a importância do valor, isto é, da avaliação da experiência, para a vida humana. Neste sentido, valor, criação humana e cultura são sinônimos”.

[...] Avaliar é atribuir um valor positivo ou negativo referente a um tempo histórico numa determinada sociedade, em constante processo de criação pelo sujeito, realidade fundamental da comunidade. Para avaliar é preciso aprender conceitualmente o objeto de avaliação (VOSS, 2013, p. 82).

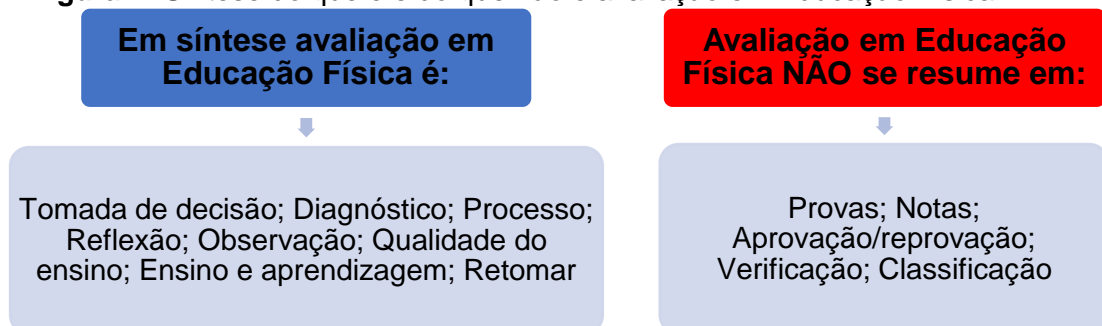
Esse valor intrínseco e extrínseco ao sujeito histórico, no ato de avaliar, depende mais da experiência humana do que do objeto a ser avaliado. Na relação sujeito-objeto, Makiguti (2002, p. 89) defende que o “valor é uma expressão quantitativa da relação entre o sujeito que avalia e o objeto da avaliação”. Nessa linha de entendimento, “a avaliação está estreitamente ligada a valores construídos socialmente, mediados pela linguagem”. (VOSS, 2013, p. 82).

Como componente curricular da base nacional comum curricular (BNCC), a Educação Física se insere no campo das linguagens e símbolos e como tal deve estar inserida na escola como um elemento de construção das práticas sociais e culturais já enraizadas, além de “ampliar as possibilidades de uso das práticas de linguagens, conhecer a organização interna dessas manifestações e como elas estruturam as relações humanas” (MARTINELLI, *et. al*, 2016, p. 80).

Nesse aspecto, as teorias, os métodos e os instrumentos de avaliação na educação escolarizada que abraça o sujeito e o objeto, mediados pela linguagem e símbolos tem como base a aquisição das manifestações culturais para a construção de valores para o bem maior da humanidade e a felicidade humana.

Na figura que segue, percebemos o que é e o que não é avaliação no campo da Educação Física sobre a ótica humanista.

Figura 1: Síntese do que é e do que não é avaliação em Educação Física



Fonte: Adaptado de Fontana (2019).

Ressalta-se que nas práticas cotidianas dos professores, não devem ser confundidas apenas com aplicar provas, dar notas, aprovar/reprovar ou classificar os alunos de acordo com um parâmetro ou uma medida, mas ao contrário, deve englobar as mais diversificadas formas de avaliação, articuladas entre si, sistematizadas, contínua e a observação constante com objetivo de diagnosticar em que momento da aprendizagem se encontram os alunos para uma reflexão e tomada de decisão coerente com fins educacionais para possibilitar melhores resultados durante o processo de ensino e aprendizagem. A avaliação deve ter uma finalidade clara em relação a aprendizagem do aluno.

Cabe, portanto, salientar que a avaliação na Educação Física não pode ser confundida com as avaliações da aptidão física, motora e da saúde corporal que geralmente são realizadas nas escolas da Educação Básica.

Ferreira (2020, p. 14) ainda aponta que a Educação Física escolar no contexto educacional “apresenta muitos dos problemas comuns a outros componentes, bem como outros tantos relacionados a sua especificidade, história, estrutura e conceitos que ainda estão longe de serem resolvidos”.

Além dos problemas comuns nos componentes curriculares no campo da Educação Física no ambiente escolar, é preciso ainda enfrentar e lidar com a complexidade das teorias e concepções pedagógicas que nortearam os métodos e instrumentos de avaliação que são os mais variados e uma das principais fontes causadoras de angústias e preocupações, tanto para os professores quanto para os alunos nas aulas de Educação Física dos anos iniciais do ensino fundamental.

Por outro contexto, “os professores criticam a falta de legitimidade da avaliação realizada uma vez que a disciplina de Educação Física sozinha não consegue reprovar um aluno” (NEUENFELDT e RATAIZK, 2017, p. 14). Assim, é certo e válido dizer que houve poucos avanços na Educação Física escolar, em razão da disciplina perpassar por uma diversidade de referenciais teóricos como sendo um dos entraves no processo de ensino e aprendizagem, o que pode ser a causa da fragilização da disciplina no campo da avaliação.

Para além dos processos de fragilização dos componentes curriculares dos métodos de ensino e aprendizagem, também há uma fragmentação nos métodos e nos instrumentos de avaliação no campo da Educação Física. A este respeito, Ferreira (2020, p. 15) aponta dois problemas cruciais:

O primeiro, se refere ao processo histórico da área que sempre se relacionou com a avaliação da aprendizagem de modo reducionista. Embora compreendamos que cada momento histórico tenha produzido conceitos correspondentes ao que se percebia do fenômeno da aprendizagem e seus modos de aferição, é possível reconhecer um fosso entre as práticas avaliativas da Educação Física com as contribuições acadêmicas da grande área da Educação ao que se refere a avaliação. A Educação Física no âmbito escolar pareceu não se nutrir das ciências que dão suporte aos pressupostos da educação escolarizada, como as teorias de aprendizagem, os métodos e modelos de ensino, a avaliação da aprendizagem e seus desdobramentos. [...] O segundo ponto, diz respeito à característica própria da área enquanto componente curricular “predominantemente prático”, ou dito de forma melhor, um componente curricular que tem como objeto de conhecimento o movimentar-se humano nas diferentes práticas corporais socialmente compartilhadas.

Nesse sentido, historicamente, na Educação Física escolar, os conteúdos eram reducionistas e predominavam os aspectos práticos em detrimento da aprendizagem cognitiva. Em termos práticos, a avaliação da aprendizagem se limitou aos aspectos tecnicista, esportivista e parece não ter se sustentado em pressupostos teóricos-metodológicos, científicos e pedagógicos, além de não levar em consideração os aspectos do desenvolvimento cognitivo, social e afetivo dos alunos.

Esse cenário alarmante para o processo avaliativo na Educação Física escolar brasileira, ainda perdura nos dias atuais nas escolas de Porto Velho e constata-se: a falta de formação continuada dos professores, falta de quadras poliesportivas para as aulas práticas, falta de materiais pedagógicos, equipamentos adequados e turmas com mais de 30 alunos, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Corroborando com o assunto, no Fórum de Educação Física Escolar, realizado no Congresso Internacional de Educação Física em Foz do Iguaçu/Paraná, em 2008 – o coordenador do evento, professor Doutor Célio José Borges afirmou que no Brasil a situação da Educação Física escolar era precária e não era discutida com a seriedade desde a década de oitenta para cá – havia falta de planejamento e direcionamento específico para as necessidades de cada ano e etapa de aprendizagem, carência de material básico, de infraestrutura e de um programa de atualização dos professores – um cenário bem parecido com o da década de sessenta em que a disciplina não era considerada essencial para a formação dos alunos, além de profissionais mal preparados e acomodados e turmas lotadas (BORGES, 2008).

Neste sentido, percebe-se o descaso total das autoridades e dos gestores escolares para se implementar políticas públicas consistentes para o ensino da Educação Física escolar. Todos esses fatores elencados têm afetado o processo de

ensino, aprendizagem e o processo avaliativo na Educação Física escolar consequentemente fragilizando a disciplina, enquanto componente curricular.

Segundo Gimenez (2017), isso se deve em decorrência das crises de identidade e divergências atreladas a fortes tendências de caráter ideológico, bem como, ancoradas no movimento corporal e na saúde. Os instrumentos utilizados nas aulas de Educação Física durante esse período eram os testes físicos e motores, medidas de peso, estatura, envergadura, perímetros e circunferências para verificar a situação nutricional e de saúde dos alunos. A avaliação, nesse contexto, está alicerçada nos parâmetros mecanicistas que têm como foco central a análise da aptidão física, das destrezas esportivas, apreensão do gesto motor e da saúde corporal para classificar e selecionar os alunos para o esporte de alto rendimento.

Atualmente, a avaliação da aprendizagem no campo da Educação Física escolar, pressupõe superar os modelos tradicionais que focam em selecionar e classificar alunos e propõe verificar o nível de aprendizagem cognitiva, afetiva e motora adquiridos pelos alunos ao longo do processo de ensino, proporcionando uma reflexão sobre o ponto de partida *versus* ponto de chegada. Nesse aspecto, a avaliação da aprendizagem é a alma do processo educacional, permitindo aos envolvidos no processo verificar o percurso percorrido (SANT'ANNA, 2014).

Em contrapartida, as práticas avaliativas existentes nas escolas brasileiras têm base nas diversas teorias da aprendizagem (behaviorista, construtivista e a humanista), enquanto que, nas escolas americanas, a avaliação está ancorada por uma única teoria (comportamentalista), conforme aponta Gimenez (2017).

Para o autor, o avanço em políticas consistentes de avaliação na Educação Física naquele país se deve por dois fatores: primeiro, porque a Educação Física nos anos iniciais está alicerçada em referenciais teóricos comportamentalistas e em segundo, a força das entidades de classe dos docentes que contribuiu para o processo de sistematização e fortalecimento da avaliação escolar.

Gimenez (2017, p.148) aponta ainda que:

[...] à Educação Física, nos Estados Unidos, reconhecidamente um dos países cujas políticas e sistematização de conteúdos, metodologias e sistema da avaliação mais avançaram, podem ser apontados vários instrumentos, testes e até mesmo políticas de avaliação.

Diante dessa constatação, fica claro que políticas públicas consistentes, entidade representativa de classe fortalecida, professores bem remunerados, referenciais teóricos únicos, a sistematização dos conteúdos, dos métodos e dos instrumentos, colabora para o fortalecimento da avaliação da aprendizagem na Educação Física escolar e exerce um papel primordial na formação dos alunos, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental.

Assim, a adesão de novas propostas pedagógicas para a avaliação, no campo da Educação Física escolar, pressupõe a compreensão das várias dimensões do objeto para poder implementar novas metodologias e instrumentos diversificados para obtenção de melhores resultados e transformação social dos alunos.

3.1.1 Teorias contemporâneas de avaliação da aprendizagem

Nesta subseção, iremos discutir o processo avaliativo no campo da Educação e da Educação Física na Educação Física escolar na era contemporânea. Muito se tem discutido, recentemente, acerca da temática avaliação da aprendizagem no campo da Educação Física escolar – um campo que tem despertado grande interesse de estudiosos, pesquisadores e atualmente vem passando por intensos debates com a finalidade de engendrar novas perspectivas teórico-metodológicas e instrumentais no campo educacional.

Sob essa ótica, as discussões acerca das teorias avaliativas, no contexto educacional, têm como cerne fornecer um arcabouço teórico-metodológico para superar os modelos tradicionais e excludentes do passado com a finalidade ser um agente de transformação social, econômica, ética, política e cultural. Assim, a ação de avaliar o processo de ensino e aprendizagem tem um papel muito importante no campo da Educação e da Educação Física, no entanto, é tema de intensos e controversos debates (GORDO, FURTADO e NEWAR, 2021).

Do ponto de vista teórico, científico, pedagógico e prático, a avaliação da aprendizagem no campo da Educação Física escolar perpassa por uma diversidade de matizes conceituais antagônicas e conservadoras que determinaram o fazer pedagógico na contemporaneidade e ainda estão a serviço da Educação (SOUZA, 1993; BRACHT, 1999; DARIDO, 2012; ALVES, 2020).

A avaliação da aprendizagem na Educação Física escolar é uma atividade cambiante que envolve uma gama de procedimentos pedagógicos e instrumentais, ou

seja, a Educação Física escolar deve “valer-se de teorias, métodos, programas, currículos para justificar-se e fundamentar-se” (CÉSAR, 1995, p.23).

No tocante à teoria adotada na prática escolar, o objetivo do professor de Educação Física ou “do pesquisador, enquanto teórico, é assimilar os objetivos de seu conhecimento no que tem de mais comum entre si. Na teoria busca-se a compreensão ou a explicação do que é objeto de estudo” (MACEDO, 1994, p. 49).

De acordo com Moreira (2019, p. 12), “uma teoria é uma tentativa humana de sistematizar uma área do conhecimento, uma maneira particular de ver as coisas, de explicar e prever observações, de resolver problemas”, ou seja, é estudo e a análise pormenorizada de um objeto qualquer, porém de forma sistematizada.

No campo da Educação Física, uma teoria é um conjunto de conhecimentos e saberes sistematizados que irão nortear a ação pedagógica do professor em sala de aula e proporcionar aos alunos a apropriação cultural ao longo dos anos ou de um ciclo de aprendizagem, até que surja uma nova teoria para contrapor a atual.

Sob o ponto de vista da ciência, uma teoria no campo da avaliação procura sistematizar e compreender essa área específica do conhecimento humano. Luckesi (2011) propõe que o ato avaliativo deve estar ancorado numa teoria que norteará a ação pedagógica e guiará o processo do início ao fim para obter melhores resultados, considerando ainda que “as teorias de avaliação não são neutras e sempre correspondem a diferentes concepções sociais de mundo. Cada classe cria sua concepção de mundo, mas é a da classe dominante que se torna hegemônica e é reproduzida constantemente” (GAMA, 2018, p. 75).

Nesse modelo de avaliação, os alunos se tornam seres passivos e acríticos ao sistema dominante. Por outro lado, Fontana (2019, p. 16) afirma que “em uma perspectiva mais humanista, a preocupação central da avaliação volta-se para os aspectos internos do indivíduo, valoriza a prática da autoavaliação e as abordagens críticas da Educação refletem na Educação Física Escolar”.

Entretanto, no Brasil, os referenciais teóricos no campo da avaliação da aprendizagem no contexto da Educação Física apresentam algumas limitações, em razão de estar ancorada em concepções tradicionais, esportivista e em raízes epistemológicas construídas ao longo do tempo e ainda tem como foco central a mensuração dos dados antropométricos, o desempenho físico e a apreensão do gesto motor para atribuir uma nota ao final do processo, deixando de lado as perspectivas

teórico-metodológicas, pedagógicas e sociológicas (SOUZA, 1993; CÉSAR, 1995; BRACHT, 1999; DARIDO, 2012; ALVES, 2020).

Segundo César (1995), essa concepção mecanicista de Educação Física, adotada no país, possuía origem nos métodos francês e sueco que foi incorporado pelas instituições militares e priorizavam a aptidão física. Nessa linha, a “avaliação é confundida como medida, em que é verificado o desempenho dos alunos em termo de escore, para hierarquizá-los e rotulá-los” (CÉSAR, 1995, p. 50).

Mizukami (1986) considera a avaliação tradicional como comportamentalista e/ou, ainda, a que Souza (1993, p. 125) denominou de não-estruturada, pois apresenta “aspectos marcantes da pedagogia tradicional com alguns ‘ingredientes’ conceituais e instrumentais do tecnicismo”.

No contexto da Educação Física, a perspectiva tradicional, considera a avaliação restrita ao domínio motor para cumprir uma determinada exigência burocrática do sistema de ensino, ou seja, nesse modelo, houve uma série de erros e equívocos, pois estava ancorada em testes e exames que, geralmente, acontecia no final do processo de ensino para atribuir um conceito, ou seja, meramente para cumprir uma exigência burocrática (DARIDO, 1999; 2012).

Para a autora, esse modelo privilegiado de avaliação:

[...] consiste em aplicar testes em prazos determinados, - que avaliação é algo que acontece somente no final de um prazo; - que avaliar é atribuir uma nota ou um conceito; - que a avaliação é punitiva; - que avaliação pode tomar o lugar do ensino, - que avaliação só é possível se for quantitativa e envolver medição e que avaliação é um mero cumprimento de uma exigência burocrática (DARIDO, 1999, p.1).

Essa avaliação autoritária, seletiva e excludente, possui suas bases teóricas na pedagogia tradicional que fundamenta suas práticas avaliativas numa visão estática do aluno, cuja função é de classificar o acontecido ou já o estudado durante um ciclo de aprendizagem, privilegiando os exames e provas tradicionais que, nos dias atuais, ainda são encontradas nas práticas avaliativas cotidianas dos professores de Educação Física.

A avaliação de característica tradicional tem como prática usual os exames que exercem uma função pedagógica de disciplinamento social e psicológico. Possui uma hierarquia e tem caráter autoritário que “assemelha-se ao modelo de administração do poder na sociedade burguesa” (LUCKESI, 2011, p. 253).

Nessa linha, a função da avaliação no campo da aprendizagem:

[...] era a de atribuir mérito ao aluno, cujos resultados serviam para promoção de uma classe ou série para outra; tinha a função de controlar a formação do aluno, no conhecimento, na moralidade, na piedade e no comportamento. Se o aluno atingisse o patamar estipulado como ideal, era premiado publicamente e solenemente, de onde, pode-se dizer, decorrem as premiações que muito se vê quando o aluno tem um bom desempenho. Com esta avaliação a preocupação maior dos estudantes passou a ser estudar para os exames, o que ainda hoje é praticado na maioria das instituições de ensino que tem a prova como instrumento básico da avaliação (WEBER, 2007, p. 13).

Essa metodologia e instrumentais de avaliação, com provas periódicas, valorizava os alunos que tinham os melhores rendimentos escolares e habilidades, premiando o campeão de nota em detrimento àqueles com piores resultados. Em crítica a esse sistema de avaliação tradicional, autoritária e excludente, Zacarias Jaegger Gama (2018) distancia-se do que ele chama de pedagogia dos exames e propõe uma pedagogia e um sistema de avaliação baseado na ontocriatividade para a formação do aluno. A obra de Gama (2018) tem como marco temporal, a partir dos anos de 1980, sendo fundamentada no referencial teórico marxista. Segundo o autor, muitas teorias avaliativas surgiram do mundo corporativo para tentar superar os modelos de avaliação tradicional.

Em seu livro, Gama (2018, p. 31) faz um recorte e apresenta “pelo menos três teorias da avaliação da aprendizagem que influenciaram e impactaram as práticas de inúmeros docentes brasileiros e deram fundamentação teórica a diversos cursos de formação docente”, também apresenta os teóricos que nortearam as práticas avaliativas no campo educacional, desde os anos oitenta até a atualidade, sendo eles: Cipriano Carlos Luckesi, Jussara Hoffmann e Phillippe Perrenoud.

Gama (2018, p. 33) enfatiza que “Luckesi e Hoffmann muito claramente desenvolveram teorias avaliativas com vistas ao sucesso, condenando as práticas avaliativas autoritárias, excludentes e criadoras de hierarquias de exaltação dos mais bem-sucedidos”. Essa prática de avaliação autoritária, seletiva e excludente, fundamenta-se numa visão estática do aluno, os exames escolares têm a função de classificar o acontecido ou o já estudado.

Gama (2018) considera que Philippe Perrenoud propõe uma pedagogia para a regulação, a excelência e a centralidade na avaliação, pautada numa avaliação formativa no campo educacional. A avaliação formativa no campo da Educação Física

tem como base avaliar os aspectos cognitivos, afetivos e motor, observando-se e registrando o desenvolvimento dos alunos de forma contínua, integrada na ação de formação e incorporada no próprio ato de ensino (FONTANA, 2019).

Gama (2018) faz duras críticas ao modelo de avaliação da aprendizagem proposto por Perrenoud, em razão de ser “conservador e tecnocrático”. O autor defende uma pedagogia e uma avaliação da aprendizagem ontocriativa:

A avaliação ontocriativa permite ficar sabendo quais os conhecimentos já são de domínio dos educandos, isto é, quais níveis reais de conhecimento já atingiram e dominaram e quais as reflexões que potencialmente podem fazer tomando como objeto as coisas do mundo em que vivem e a complexidade das relações em que se inserem (GAMA, 2018, p. 99).

O modelo de avaliação apresentado por Gama (2018) permite aos alunos um nível mais elevado de apropriação do saber, aptos a realizar reflexões mais profundas no contexto social, suas relações com o ambiente e o mundo que o cerca. A partir do final dos anos oitenta e início ao início dos anos noventa, Luckesi e Hoffmann, estudiosos da temática “avaliação da aprendizagem”, propunham teorias avaliativas que rompessem com as concepções tradicionais existentes com fins de promover mudanças na prática pedagógica no campo educacional.

O modelo teórico de avaliação defendido por esses dois autores é pautado “pelo sucesso, respeitando-se, porém, os seus próprios referenciais teóricos, influencias filosóficas e políticas e concepções de mundo” (GAMA, 2018, p. 34).

Luckesi é autor de vários livros que tratam sobre a avaliação da aprendizagem no campo educacional. De acordo com Gama (2018, p. 34), “Luckesi constrói sua proposta de avaliação epistemologicamente influenciada pela fenomenologia”, ou seja, o ato de avaliar é constitutivo do ser humano (LUCKESI, 2018).

Para a produção desta pesquisa, ancoramo-nos nas obras de Luckesi (2011; 2018). O autor tem defendido uma avaliação que contrapõe os modelos hegemônicos, as práticas autoritárias e excludentes e, para isso, somente é possível através do ato amoroso. Nessa perspectiva teórica de avaliação, é possível que o aluno “aprenda e, ao aprender se desenvolva” (LUCKESI, 2011, p. 77).

Segundo Gama (2018, p. 40), “da mesma forma que Luckesi, Hoffmann se questiona acerca dos porquês da permanência dessas práticas reprodutivista”. Entretanto, Hoffmann (2012) afirma que múltiplos fatores dificultam a superação do modelo tradicional de avaliação, inclusive a crença dos educadores que a prática

avaliativa de forma classificatória é a condição para garantia do ensino de qualidade e proteção dos saberes dos alunos.

Gama (2018) considera Hoffmann uma autora muito importante no campo da avaliação. Assim sendo, “o ponto de partida para a entrada de Hoffmann no campo da avaliação da aprendizagem escolar teve como marco inicial a mitificação da avaliação, considerada como um constructo que não se justifica a não ser por desconhecimento docente” (GAMA, 2018, p. 39). De acordo com o autor, Hoffmann (2009) defende uma teoria da avaliação mediadora.

A avaliação mediadora defendida pela autora tem como pressupostos teóricos na prática pedagógica uma postura de vida e os fundamentos de uma ação avaliativa mediadora que ultrapassam estudos sobre teorias de avaliação e exigem o aprofundamento em teorias de conhecimento. Portanto, “numa concepção mediadora de avaliação, a subjetividade inerente à elaboração e correção de tarefas avaliativas não é um problema, mas um elemento a trabalhar positivamente” (HOFFMANN, 2009, p. 60). Nesse sentido, a autora desenvolveu em sua teoria três princípios universais da avaliação mediadora, sendo eles:

Conceber a avaliação como um projeto de futuro. Garantir a todas as crianças e jovens uma aprendizagem para toda vida. [...] Entender que o valor e/ou a qualidade da aprendizagem são parâmetros sempre subjetivos e arbitrários. E que, portanto, devem ser sempre temas de reflexão e consenso pelo coletivo dos educadores [...]. Acreditar que toda a aprendizagem se dá na relação de saber consigo mesmo, com os outros e com os objetos do saber. E isso concomitantemente. Portanto, desenvolver uma prática avaliativa de modo a privilegiar a expressão própria do pensamento dos alunos, a oportunizar lhes vivências em ambientes interativos, a tornar disponíveis múltiplas e ricas fontes de informação sobre os objetos do saber (HOFFMANN, 2012, p. 56-7).

A avaliação mediadora no campo da Educação Física tem como finalidade conceber uma aprendizagem mais significativa e os aspectos qualitativos sobressaem sobre os aspectos quantitativos num processo contínuo e permanente para apropriação de saberes pelos alunos. Nessa ótica, no âmbito escolar:

A avaliação deve servir de forma a auxiliar os processos de tomada de decisão para que a aprendizagem seja mais significativa, portanto, deve avaliar cada aluno de forma particular bem como deve avaliar o progresso e o desenvolvimento de cada aluno, considerando cada avanço, mesmo que mínimos. Mesmo que a proposição de atividades coletivas/em grupo deva permanecer, a avaliação deve ser feita a partir de um olhar individualizado para cada aluno. O professor, por sua vez, deve ser entendido como o mediador para que a criança se desenvolva e não como uma figura que garante a autoridade e disciplina (SANTO, 2019, p. 5).

A avaliação no campo da Educação Física, sob essa ótica, leva os professores a tomada de decisões ancorados em concepções teóricas, metodológicas e instrumentais para que ocorra a aprendizagem significativa na vida dos alunos.

As práticas avaliativas na Educação Física escolar vêm sendo amplamente discutida em várias regiões do país, em contextos e perspectivas teóricas diversas para superar os modelos dominantes e excludentes que ocorriam no passado.

Bermudes, *et. al*, (2013, p. 96) afirmam que:

A problematização sobre as práticas avaliativas torna-se relevante, visto que pensar em avaliação implica buscar um novo olhar sobre o paradigma dos testes, provas e notas, metodologias que privilegiam questões quantitativas, as quais ainda se constituem como modelo padrão de avaliação seguido pela grande maioria das escolas.

A problematização do campo teórico sobre a avaliação da aprendizagem, no contexto da Educação Física, reproduziu-se e se inspirou ao longo do tempo em modelos dominantes e excludentes que tinham como cerne os testes físicos, as medidas para aferir a saúde e as habilidades e apreensão dos gestos motores para selecionar os melhores e que ainda são vistos atualmente nas escolas.

Assim, “ao longo do tempo e da História da Educação, a problemática da avaliação foi sendo configurada e mitos foram construídos e foram originados com o nascimento da instituição escolar” (ALVES, 2020, p. 61).

Essa problemática também adentrou no campo da avaliação na Educação Física escolar e foram atrelados a velhos modelos e conceitos historicamente construídos ao longo da era contemporânea. Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem surge com os militares no século XIX, pautava-se numa concepção tradicional que era muito presente na década de 1970 e, por ser de cunho militarista e esportivista, predominavam as práticas avaliativas que enfatizavam a medição, o desempenho das capacidades físicas, habilidades motoras, medidas, testes físicos e neuromotores para atribuir uma nota final do processo ou um determinado resultado para selecionar os melhores atletas da escola para as competições (SOUZA, 1993; DARIDO, 2012; ALVES, 2020), o que ainda se constata nos dias atuais.

Gonçalves (2020, p. 24) entende que:

[...] tanto avaliação como a Educação é feita por momentos históricos. Por vezes resiste em evoluir, recorrendo a velhos paradigmas, mas somente com muita reflexão sobre a prática iremos dar o passo à frente neste tema trazendo à tona discussões que favoreçam a democratização da Educação,

a busca de equidade, o reconhecimento das diferentes formas de aprender e o combate às injustiças. Nessa perspectiva, necessitamos de uma ação avaliativa que contemple os erros enquanto etapas de construção de conhecimento e reorganização do saber, que considere a regulação das aprendizagens como foco principal, uma atividade ética.

Ressalta-se, que os paradigmas históricos e éticos do passado definiram os novos rumos das práticas avaliativas no contexto escolar. Darido (1999) analisou minuciosamente as diversas teorias pedagógicas em relação à avaliação no campo da Educação Física escolar, seus desdobramentos e sua implementação na prática escolar a partir da perspectiva histórica da década de setenta. A autora identificou quatro teorias pedagógicas, sendo elas: a tradicional, a baseada nos objetivos do ensino, a humanista e a crítica.

O foco central do estudo é a teoria humanista, portanto, não aprofundaremos na teoria tradicional e construtivista para o campo da Educação Física escolar, conforme identificadas no Quadro 2:

Quadro 3: Teorias pedagógicas que orientam a avaliação na Educação Física escolar

	Tradicional	Construtivista	Humanista
Para quê avaliar	Selecionar, classificar e aprovar-reprovar	Dar juízo de valor sobre a autoaprendizagem	Verificar as aprendizagens dos alunos
O que avaliar	Aptidão física e habilidades motoras	Cognitivo, motor e afetivo	Domínios afetivo, social, cognitivo e motor
Como avaliar	Avaliação quantitativa, ênfase no produto.	Avaliação qualitativa – é o meio e não o fim do processo	Avaliação qualitativa, ênfase no processo
Instrumentos para avaliar	Normas, testes e provas	Testes e provas	Observação, autoavaliação e sociograma
Quando avaliar	Final do processo; somativa	Durante o processo; formativa	Durante o processo; formativa
Quem avalia	Professor	Professor é o mediador	Professor e aluno

Fonte: Adaptado de César (1995) e Darido (1999).

Na teoria tradicional, os instrumentos para avaliar os alunos são normas, testes e provas, enquanto no construtivismo são os testes e provas para verificar se o aluno absorveu o conteúdo ensinado e na humanista se dá pela (observação, autoavaliação e sociograma¹²). A observação e autoavaliação devem servir como ato reflexivo para que o professor possa planejar e dar conta das demandas sociais, políticas e

¹² Os sociogramas são representações gráficas das relações existentes em um grupo de indivíduos e, mais do que um método de apresentação [...] constituem um método de exploração, uma vez que possibilita a identificação de fatos sociométricos e a análise estrutural de uma comunidade. (VAZ, 2007, p. 67-68).

econômicas na vida dos alunos, enquanto o uso do sociograma pode fornecer elementos para o planejamento de intervenções com vistas à melhoria na qualidade das relações interpessoais no campo educacional.

Na escola de EB, a Educação Física escolar tem o desafio de superar seus resquícios históricos no contexto da avaliação, em virtude que, no passado, era alicerçada no movimento, ou seja, as melhores notas eram para aqueles alunos que participassem das aulas e executassem os melhores movimentos nas aulas práticas.

Portanto, para Darido (1999, p. 1):

A possibilidade de identificar, classificar e diferenciar as várias abordagens da avaliação permite iluminar o campo sobre o qual se discute, além de possibilitar perceber em que medida as elaborações teóricas sobre avaliação oferecem suporte à ação pedagógica.

Nesse sentido, uma das teorias que iluminam o processo avaliativo no campo da Educação e na Educação Física escolar é a concepção teórico-humanista que vem se consolidando na era contemporânea conforme o avanço da sociedade.

De acordo com Weber (2007, p. 13), a avaliação da aprendizagem “está presente desde os tempos primitivos, quando os jovens, de algumas tribos, eram considerados adultos após serem avaliados nos itens referentes aos usos e costumes da tribo”, - nesse período, a avaliação não era sistematizada, era muito incipiente e refletia o sistema vigente das tribos. Os instrumentos avaliativos utilizados se baseavam em provas e exames que verificavam a apreensão do conhecimento durante um ciclo de ensino. A avaliação reproduzia o sistema dominante da época e reafirmava o papel da igreja na educação da sociedade.

Nesse aspecto, para Weber (2007, p. 13) “ao tratarmos da história da avaliação da aprendizagem é necessário contextualizá-la na prática dos jesuítas a fim de compreender sua influência no sistema educacional brasileiro”. Os jesuítas foram os primeiros educadores que chegaram no Brasil e na bagagem trouxeram as metodologias e os instrumentos para efetivar uma educação formal com bases no sistema educacional da igreja católica.

Em países como o Brasil, Gama (2018, p. 32) relata “que dos anos 1970/1980 para cá muitas teorias com modelos avaliativos para além das simples medições foram adotadas”. Nessa ótica, Gama (2018, p. 22-23) nos ensina que:

Da colônia aos nossos republicanos, a educação e a avaliação atravessaram os tempos atreladas a interesse diversos. Sempre serviram à Igreja Católica, ao Estado e ao Mercado, nunca, porém, aos interesses diretos e imediatos da população trabalhadora e mais necessitada. Sempre foram impostas vertical e autoritariamente de cima para baixo, ora com ênfase nos resultados, ora na aquisição de conhecimentos; nunca, porém, na formação do ser humano para uma sociedade emancipada.

De forma sintética, as correntes teóricas de avaliação que cruzaram o período colonial até os dias atuais, nunca estiveram a serviço das classes menos favorecidas, ao contrário sempre estiveram atreladas às classes mais abastadas e ao sistema capitalista. Neste sentido, “a Educação Física, ao longo de sua trajetória histórica, foi quase sempre utilizada como um instrumento ideológico e de manipulação, servindo aos interesses do Estado na reprodução do modelo econômico da sociedade vigente” (REIS, 2020, p.12), ideário do corpo forte para maior produtividade e atender a demanda do esporte de alta performance.

Nesse aspecto, as teorias da avaliação no campo da Educação Física escolar sempre estiveram atreladas aos diversos contextos e perpassam por níveis distintos, seja no epistemológico, histórico, político, estratégico, institucional, cultural e social.

No campo epistemológico e histórico, a avaliação ao longo do tempo estivera ancorada nas mais variadas correntes teóricas e concepções pedagógicas a serviço do estado e da classe dominante, em detrimento à classe dominada.

No campo político, estratégico e institucional, a avaliação no ambiente escolar está inserida num jogo de poder, vincula-se a quase sempre ao modelo de “Gestão” de cada “Governo” que tem como finalidade divulgar os melhores resultados no processo de ensino e aprendizagem para fortalecer o sistema estatal. Já no campo cultural, a avaliação esteve quase sempre atrelada às correntes teóricas dominantes e aos interesses do Estado, ou seja, nenhuma avaliação no campo educacional é neutra, em razão de estarem ancoradas em teorias e concepções pedagógicas diversas que se perpetuaram ao longo do tempo.

No campo social, a avaliação deve possibilitar aos alunos uma aprendizagem que sirva de ato reflexivo e possa dar conta das demandas sociais e políticas para uma formação ampla para o trabalho e a cidadania, porém a cultura hegemônica na Educação Física escolar vem se perpetuando, tanto nas teorias, nos métodos e nos instrumentos nas instituições de ensino brasileiras.

As aulas na Educação Física escolar devem pautar suas ações em uma educação mais humanizante. Entretanto, há uma urgência que a avaliação supere os

modelos que servem ao interesse do estado e seja ancorada em políticas públicas contrárias à cultura dominante para proporcionar um processo de ensino e aprendizagem democrático, mais humano e com intuito de prover um ensino de maior qualidade e com mais equidade para todos.

Esse modelo de avaliação no componente curricular da Educação Física escolar é contrário às correntes hegemônicas, fundamenta-se numa visão ampla e complexa do modelo de sociedade. Em outras palavras, a avaliação da aprendizagem é uma ferramenta pedagógica para proporcionar um direcionamento na melhoria da prática docente, bem como, podem fornecer indícios para identificar o progresso da aprendizagem dos alunos.

O ato de avaliar tem como finalidade verificar como os alunos estão progredindo em suas aprendizagens, contribuindo dessa forma para a apropriação dos saberes. A avaliação é entendida como o ponto de chegada, ou seja, é a etapa final do “processo de ensino e aprendizado, e, dessa forma, se consolidando como um meio e não um fim do trabalho educacional” (FERNANDES, *et. al*, 2019, p. 307).

Segundo Luckesi (2018), na atualidade ainda vivenciamos uma tendência do uso dos resultados das práticas avaliativas de cunho e características predominantemente seletiva e excludente., Hoffmann (2012) afirma que múltiplos fatores dificultam a superação do modelo tradicional de avaliação, inclusive a crença dos educadores que a prática avaliativa de forma classificatória é a condição para garantia do ensino de qualidade e proteção dos saberes dos educandos, pois a avaliação da aprendizagem escolar vem sendo desenvolvida:

[...] obedecendo a um modelo de sociedade autoritário, tem sido utilizada, equivocadamente, como um instrumento disciplinador e classificatório, fazendo com que a reprovação deixe de ser um caso excepcional para ser uma rotina na escola (DUARTE, 2015, p. 1).

Extrai-se desse excerto a ideia de que, a avaliação no contexto da Educação Física escolar precisa superar os modelos conservadores e ultrapassados, possibilitando uma prática avaliativa que contemple as novas teorias e as novas demandas dos alunos nos anos iniciais com a finalidade de “tornar a avaliação mais democrática, justa e qualitativa, diferente da avaliação tradicional que possuía características excludentes, punitivas e classificatórias” (ALVES, 2020, p.10).

Nesse aspecto, a avaliação deve ser contínua e envolver o aluno desde o ponto de partida (diagnóstica), acompanhamento no decorrer do processo (formativa) até ao término do processo avaliativo (somativa) (LUÍS, 2012).

Para Silva, *et. al*, (2014, p. 73) a avaliação se divide em três categorias:

[...] **diagnóstica**, que é feita quando o aluno chega à escola, geralmente no início de um curso, período letivo ou unidade de ensino, podendo ser feita de forma individual ou em conjunto; a **formativa**, que permite ajustar o processo de ensino-aprendizagem, detectando os pontos frágeis de cada estudante e respondendo às características de cada um deles, podendo ser realizada periodicamente e diariamente, ao rever cadernos, o dever de casa e participação; e a **somativa**, uma decisão que leva em conta a soma de um ou mais resultados e pode ser baseada numa só prova final, podendo ser utilizados dados obtidos na avaliação formativa como forma de resultados (Grifos nossos).

A avaliação diagnóstica é um instrumento para verificar durante o início de um período letivo ou após um ciclo de estudos, se os alunos adquiriram os conhecimentos necessários para prosseguir em suas aprendizagens; enquanto a avaliação formativa proporciona fazer ajustes durante o processo de ensino e aprendizagem e a avaliação somativa fornece os resultados quantitativos para saber se os alunos podem prosseguir para um outro ciclo de aprendizagem.

Para Barbanti (1994, p. 30), na Educação Física escolar:

A avaliação somativa é um tipo de avaliação realizada no final de uma disciplina ou programa de treinamento, que determina se ela/ele foi bem-sucedida ou não. [...] a avaliação formativa é um tipo de avaliação que usa os resultados dos testes para obter informações durante um programa de treinamento ou de uma disciplina, ao invés de uma avaliação final.

Para Pimenta e Carvalho (2008), a avaliação diagnóstica tem a finalidade identificar as capacidades de um aluno, frente ao novo conteúdo, enquanto que a avaliação formativa propõe informar sobre o desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem, com fins de ajustes aos alunos e a avaliação somativa deve ser pontual com intuito de situar e classificar, ou seja, a função é de certificar.

Com base nesses argumentos, apresentamos os principais tipos e funções da avaliação no contexto escolar (somativa, formativa, diagnóstica, mediadora, emancipatória e dialógica), conforme Quadro 4:

Quadro 4: Principais tipos e funções da avaliação no contexto escolar, sendo elas: somativa, formativa, diagnóstica, mediadora, emancipatória e dialógica

TIPOS E FUNÇÃO DE AVALIAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR	
Avaliação Somativa	Ocorre ao final de cada etapa com a finalidade de verificar se o aluno aprendeu; está relacionada com a nota, podendo ser sinônimo de seleção e classificação (como os concursos de vestibulares, o Peies e os concursos públicos em geral), está associada aos padrões universais de conhecimento.
Avaliação Formativa	Ocorre durante o processo de ensino e de aprendizagem do aluno com o objetivo de fornecer informações do desenvolvimento dos alunos, a fim de identificarem falhas no processo para então sugerir o melhor procedimento, o que ajudará na superação das dificuldades.
Avaliação Diagnóstica	Ocorre ao longo do processo de ensino e de aprendizagem, a fim de verificar se os alunos estão acompanhando o processo com maior ou menor dificuldade, para assim usar estratégias e procedimentos que possam ajudar a saná-las, permitindo uma melhor aprendizagem por todos os alunos. Permite ao professor identificar em que momento do processo de construção do conhecimento o aluno se encontra, para identificar as atividades pedagógicas que irão favorecer a aprendizagem, contrariando a avaliação que tem por finalidade classificar e punir o aluno, pois a avaliação diagnóstica tem por finalidade abolir a repetência.
Avaliação Mediadora	É caracterizada pelo acompanhamento do processo de aprendizagem do aluno no sentido de ajudar a melhorá-la, com discussão das razões de sua efetivação ou não, entre aluno e professor, na busca de soluções.
Avaliação Emancipatória	Está relacionada aos programas educacionais e sociais, sendo voltada para avaliar e transformar, para que se possam efetivar ações de transformação e emancipação de uma dada realidade escolar.
Avaliação Dialógica	Contrapõe-se à avaliação com a finalidade de classificar e punir, sendo identificada com uma escola democrática, transdisciplinar e plural, difundida e defendida com base nos ideais de Paulo Freire.
Avaliação Prognóstica	Tem a função de prognosticar os pré-requisitos exigidos para desenvolver as atividades e os procedimentos específicos de cada área de ensino, verificando o domínio de certas habilidades e conhecimentos prévios que o aluno adquire no ambiente familiar, devendo ser realizada a cada momento que se inicia uma unidade ou novo tema.
Avaliação Classificatória	Tem a função de certificar quem absorveu ou não todos os conhecimentos e incorporou as habilidades previstas, tendo por finalidade a comprovação do nível alcançado a fim de expedir um documento que o comprove.

Fonte: Adaptado de Weber (2007).

A avaliação, na perspectiva “tradicional/somativa”, é utilizada geralmente no final de um ciclo de aprendizado (bimestre, semestre e anualmente) para identificar se o aluno foi aprovado ou reprovado em determinada matéria ou disciplina, não havendo a preocupação com os caminhos percorridos pelos alunos ao longo do processo ensino e aprendizagem.

Em relação à “avaliação formativa” tem como finalidade a confirmação da aprendizagem dos alunos ao longo do processo de ensino e aprendizagem, servindo como um termômetro para o professor identificar os erros e acertos, rever metodologias e instrumentais utilizados em suas práticas docentes e traçar novas rotas e percursos, caso não tenha ocorrido a aprendizagem de forma satisfatória.

As características subjetivas e de sanção da avaliação formativa, no contexto da Educação Física escolar, é a possibilidade de redimensionar os conteúdos de ensino durante um período ou ciclo de aprendizado. Ela é mais adequada para avaliar

as aulas de Educação Física, uma vez que o aluno é um ser biopsicossocial e cultural que interage com o meio. Seu objetivo é “exatamente formar e fazer o que for preciso para que o aluno atinja os resultados previstos, ou mesmo para modificar os objetivos, dependendo dos resultados” (SILVA, *et. al*, 2014, p. 80).

Por outro lado, a “avaliação diagnóstica” é contrária às correntes dominantes no processo avaliativo, usualmente ela é utilizada no início do processo de ensino para determinar o nível de aprendizagem (facilidades e dificuldades) dos alunos acerca de um determinado tema, conteúdo, habilidades e competência, além de verificar a eficiência e eficácia do processo de ensino e aprendizagem.

No tocante à “avaliação mediadora” como o próprio nome diz, refere-se ao ato de “mediar” – relação professor/aluno em sala de aula. Esse processo de mediação e reflexão é um estado permanente de vigilância e observação do professor com o objetivo de identificar e solucionar os problemas de aprendizagem dos alunos durante o processo de ensino e aprendizagem.

No caso da “avaliação emancipatória”, esta está voltada para uma perspectiva transformadora e preocupada com o futuro e as gerações futuras, é democrática e desenvolve a capacidade de autocrítica dos alunos para realizar a transformação social, ética e cultural – emancipação ampla dos cidadãos aprendentes.

De outro modo, a “avaliação dialógica”, que possui bases na pedagogia freiriana, contraria a avaliação classificatória, punitiva e a concepção bancária e burocrática que é exercida na escola. Esse tipo de avaliação é, na perspectiva da pedagogia sociocultural, para a emancipação dos alunos.

Outro aspecto da avaliação que merece especial atenção, diz respeito à função que a mesma desempenha no contexto escolar. A “avaliação prognóstica” tem a capacidade de identificar determinadas habilidades que são baseadas na realidade e no grau de conhecimento, considerando os aspectos cognitivos, afetivos, emocionais e sociais dos alunos no contexto escolar.

Por último, a finalidade da “avaliação classificatória” é classificar por meio de notas ao final de uma unidade didática ou um curso específico para emitir uma comprovação documental (certificação) – de caráter quantitativo e não qualitativo, que o professor avalia para identificar os alunos que adquiriram o aproveitamento e o entendimento necessário para prosseguir no processo de ensino e aprendizagem.

3.1.2 Métodos de avaliação

Nesta subseção, discutiremos o referencial teórico-metodológico, sobre os métodos e os instrumentos de avaliação na Educação Física escolar. Vale ressaltar, que os métodos visam atender a um ramo da ciência específico.

Para Matos, *et. al* (2017), o termo método vem do grego *meta* e *ódos* (caminho) que indica um norte ou uma direção para se chegar ao objetivo proposto. É um caminhar orientado em relação ao objeto, ou seja, “uma técnica particular de pesquisa [...] indica um procedimento de investigação organizado, repetível e autocorrigível que garanta a obtenção de resultados válidos”. (ABBAGNANO, 2007, p. 668).

Entretanto, o método pedagógico e educacional elaborado por Makiguti (2002, p. 85) possui bases na “adoção de práticas que enfatizam a unidade mente-corpo, através da qual vivemos no mundo. Isto também implicaria a necessidade de experiência e interação, atividade cognitiva e avaliativa”.

Nesse caso, basicamente o método visa atender às demandas das ciências da Educação – indicando uma direção nos procedimentos adotados de forma organizada, corrigível com intuito de obter resultados satisfatórios para o processo de ensino e aprendizagem no contexto da Educação Física. Nessa perspectiva:

Analisar os métodos avaliativos no contexto escolar é um dos pontos mais importantes para o resultado do processo ensino aprendizagem quando é compreendida a forma clara de sua função a saber que, estes métodos são um dos meios fundamentais para a construção de uma aprendizagem significativa, aprendizagem esta que ocorre de maneira dinâmica e permanente (PEDREIRA, *et. al*, 2013, p. 16174).

Portanto, os métodos de avaliação na Educação Física escolar são a soma de procedimentos ou técnicas sistematizadas utilizadas para resolver os problemas de avaliação e valorizar as práticas corporais e cognitivas. Os métodos avaliativos são extremamente relevantes para a Educação Física escolar, em razão de contribuir para a assimilação, aprendizagem e compreensão de mundo pelos educandos.

A Educação Física deve adotar práticas físicas, esportivas e cognitivas que valorizam a consciência corporal, numa interação dialógica entre a cognição e avaliação do objeto para compreensão do mundo. No que tange à avaliação, os métodos, os instrumentos e as práticas docentes são importantes ferramentas para direcionar e analisar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Segundo Hoffmann (2012), os métodos avaliativos e seus instrumentos são fatores primordiais para o sucesso ou insucesso no processo de ensino e aprendizagem. Portanto, os métodos e instrumentos avaliativos são possibilidades e formas de caminhar e progredir no processo de ensino e de aprendizagem.

As práticas avaliativas na Educação Física podem ser observadas como um “lugar de construção, de inventividade, de criação de alternativas e de possibilidades individuais e coletivas”. (SANTOS e MAXIMIANO, 2013, p. 885).

Em relação à importância dos métodos de avaliação no campo da Educação Física, Silva, *et. al*, (2014, 81-82) assim definem:

Os métodos avaliativos são de suma importância no processo de ensino-aprendizagem. Diversos autores demonstram os benefícios resultantes de uma boa avaliação durante as aprendizagens e conhecimentos adquiridos pelos discentes, porém precisam ser escolhidos e aplicados no cotidiano do aluno de forma a conduzi-lo à aprendizagem, obtendo assim resultados satisfatórios a partir de sua avaliação e evitando análises errôneas e estresse por parte dos educadores e educandos.

Diante desse contexto, sistematizar as práticas avaliativas, diversificar os métodos, os instrumentos e padronizá-los é uma das estratégias para se verificar apropriação de saberes dos alunos nas aulas de Educação Física.

No entanto, essas práticas pedagógicas praticadas pelos professores de Educação Física devem estar alicerçadas numa concepção teórica mais humanizada. A adesão de novas propostas pedagógicas pressupõe a compreensão das várias dimensões do ato avaliativo para poder implementar novos métodos e instrumentos diversificados para obtenção de melhores resultados e transformação social dos alunos (VENANCIO e SANCHES NETO, 2019).

Em relação aos métodos de avaliação em Educação Física, Honorato (2014) objetivou compreender as metodologias avaliativas utilizadas nos anos finais do Ensino Fundamental. O estudo concluiu que os métodos avaliativos utilizados pelos professores de Educação Física não são coerentes com a proposta pedagógica das escolas, devido à efetivação da avaliação classificatória nas aulas.

Nesse sentido, para a autora, há a necessidade de refletir sobre o significado da avaliação, ou seja, estudar e dialogar com a equipe pedagógica são fatores indispensáveis para que a avaliação seja efetivada com coerência.

Alves (2020) propôs investigar por meio de uma pesquisa qualitativa as práticas avaliativas utilizadas pelos professores nas aulas de Educação Física de uma escola

do primeiro segmento do Ensino Fundamental. O estudo utilizou dois questionários semiestruturados com questões abertas e análise de dados, nos termos de Bardin (2016). Os sujeitos foram cinco professores de Educação Física de uma escola do município do Rio de Janeiro. Os resultados apontaram que alguns professores não realizam avaliação nas aulas de Educação Física, bem como há falta de esclarecimento do que é avaliação, visto que a avaliação ainda é considerada sinônimo de atribuição de notas para alguns desses professores.

Por outro lado, Gomes e Carvalho Filho (2016) investigaram como estão sendo utilizados os métodos avaliativos na prática cotidiana dos professores de Educação Física dos anos iniciais do ensino fundamental em Porto Velho-RO. Estudo com 33 professores de Educação Física de ambos os sexos. Os resultados da abordagem quanti-qualitativa apontaram que os professores em suas práticas pedagógicas utilizam o método de avaliação formativa, diagnóstica, somativa e autoavaliação, entretanto, um percentual de (27,0%) não utilizavam nenhum método avaliativo.

Já Pedreira *et. al*, (2013) realizaram uma pesquisa de campo em Itapetinga na Bahia de cunho qualitativo, utilizando-se de entrevistas semiestruturadas e análise desses dados no processo de catalogação dos mesmos. A pesquisa apontou que nem todos os professores sabem diferenciar os métodos de instrumentos avaliativos, confundindo-os, o que denota que ainda existe um despreparo do corpo docente em relação a instrumentos avaliativos.

3.1.3 Instrumentos de avaliação

Na Educação Física escolar, os instrumentos de avaliação utilizados no ofício dos professores durante as aulas dos anos iniciais do ensino fundamental é um recurso para saber o quanto o aluno se apropriou dos saberes.

Os pesquisadores e cientistas que estudam a temática avaliação no contexto da Educação Física escolar, apontam os instrumentos de avaliação mais utilizados para desenvolver as competências de ordem cognitiva, sendo eles: provas teóricas e orais, trabalhos de pesquisa, portfólios, relatórios descritivos, anotações, autoavaliação, observação, seminários, debates, desenhos, fotos, filmes, diários, festivais, exposições e jogos escolares, entre outros (SANTOS e MAXIMIANO, 2013; NEUENFELDT e RATAIZK, 2017; RONDÔNIA; ALVES 2020).

Venâncio e Sanches Neto (2019) realizaram estudos fundamentados na metodologia de análises e estratégias de interpretação por meta-análise. Sendo assim, o objetivo foi diferenciar instrumentos e critérios de avaliação utilizados por três professoras e um professor-pesquisador de Educação Física.

De acordo com Venâncio e Sanches Neto (2019, p. 69), o estudo revelou que os pesquisados, utilizam instrumentos variados conforme segue:

[...] chamada oral (temática), vivências, observação e registro, análise 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 autoavaliação.

Assim, os autores relatam uma diversidade de instrumentais para avaliar os alunos de Educação Física no contexto escolar. No entanto, o ato de avaliar na Educação Física escolar deve contemplar os objetivos educacionais e as novas demandas de uma educação pós-moderna – a avaliação nessa perspectiva deve ser contínua, variada e com instrumentos diversificados (GONZAGA *et. al*, 2013).

Neuenfeldt e Rataizk (2017) realizaram uma pesquisa qualitativa com objetivo identificar, analisar e discutir o processo de avaliação na Educação Física a partir dos instrumentos e critérios utilizados por professores nos anos finais do ensino fundamental de um Município do Vale do Taquari – Rio Grande do Sul.

Ficou caracterizado no estudo que os instrumentos utilizados foram diversos e atendem às dimensões procedimental, atitudinal e conceitual, entretanto, a dimensão mais utilizada foi a atitudinal, a avaliação formativa, os instrumentos prevalecem o uso da prova teórica e os critérios são a participação e o interesse.

No utilizar instrumentos de avaliação bem elaborados, como estímulo e desafio ao interesse e à curiosidade dos alunos, empregando os dados coletados com finalidades precisas, divulgando os resultados com registros sistemáticos em fichários cumulativos. Isso é possível de ser realizado durante todas as partes da aula, onde professor e alunos, tanto na sistematização de dados da realidade, quanto na ampliação e aprofundamento da sistematização do conhecimento, utilizam instrumentos, técnicas e procedimentos que, além de estimular e motivar os alunos, permitem coletar informações sobre seus desempenhos (COLETIVO DE AUTORES, 2000, p. 78).

Para Bagnara (2011), outro fator muito importante para a avaliação em EF escolar são os instrumentos que deverão ser sistematizados e devem acompanhar o professor durante todo o percurso do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que os instrumentos “favorecem o processo de reflexão sobre e para a ação, permitindo uma análise da realidade, bem como a projeção de novas ações centradas no ensino e na aprendizagem” (SANTOS e MAXIMIANO, 2013, p. 892).

Assim, é importante analisarmos se os “instrumentos que estamos utilizando são adequados a nossos objetivos e se apresentam as qualidades metodológicas necessárias de um instrumento satisfatório” (LUCKESI, 2011, p. 305).

Para Silva (2010, p. 16), a “diversificação de instrumentos avaliativos tem uma função estratégica na coleta de um maior número e variedades de informações sobre o trabalho docente e os percursos de aprendizagens”.

Santos e Maximiano (2013) dialogaram sobre os diferentes instrumentos avaliativos utilizados pelos professores de Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental e evidenciou uma diversidade de instrumentais para avaliar os alunos. Alves (2020, p. 74) enfatiza que:

Os instrumentos de avaliação permitem ao professor e ao aluno acompanhar o processo de aprendizagem, mostrando o que o educando conseguiu aprender e suas limitações e falhas no processo educacional. Os instrumentos podem ser apresentados e propostos pelo aluno como é o caso de provas, textos, ou ainda, exposto pelo professor como registro de observação, relatórios, fichas e outros.

Desse modo, é importante que os professores no âmbito escolar, construam instrumentais para avaliar as aprendizagens dos alunos, em especial, aquelas que desenvolvam os aspectos físicos, cognitivos e afetivos durante as aulas de Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental.

[...] quaisquer que sejam os procedimentos ou instrumentos utilizados pelo professor, pelo aluno e pela escola para avaliar os processos de ensinar e aprender podem ser orientados por três elementos fundamentais: uma grande confiança na necessidade humana de conhecer/compreender o mundo à sua volta e de superar seus limites; uma grande generosidade para, apesar de e considerando todos os parâmetros já preestabelecidos, debruçar-se com olhar atento e desarmado sobre o que cada aluno, faz e é; finalmente, uma grande coragem para (re)começar sempre, mesmo que a avaliação não tenha nos dado tantas certezas como queríamos e, sim, as possíveis (LUÍS, 2010, p. 45).

Nesse panorama, é necessário que os professores de Educação Física tenham uma compreensão alargada das teorias, dos métodos e dos instrumentos de avaliação

para melhorar as práticas cotidianas e proporcionar aos alunos uma compreensão ampliada da educação e do mundo na contemporaneidade, e assim, “enlaçar o objeto como parte de sua experiência, atribuindo-lhe um valor” (VOSS, 2013, p. 82).

Nesse caso, os métodos avaliativos e os instrumentos avaliativos na Educação Física escolar, são os meios, as formas e os recursos utilizados de forma sistematizada na prática pedagógica para a obtenção de melhores resultados no processo de ensino e aprendizagem no âmbito escolar.

Ressalta-se a necessidade de avaliar as práticas corporais no contexto das aulas de Educação Física e assegurar a superação dos modelos conservadores e hegemônicos, sendo importante “tematizar as práticas corporais, tendo em vista, além dos aspectos fisiológicos, os seus aspectos históricos e socioculturais” (REIS, 2020, p. 29) para desenvolver nos alunos o senso crítico, a cidadania e a autonomia.

3.2 ASPECTOS LEGAIS E DIRETRIZES QUE ORIENTAM A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Em resumo, na sessão anterior, contextualizamos e discutimos sobre as teorias da aprendizagem, as teorias avaliativas contemporâneas no campo educacional e, no tópico seguinte, o olhar será na revisão de literatura com ênfase está nos principais documentos normativos e norteadores nacionais, estaduais e locais que compõe o arcabouço da avaliação da aprendizagem no campo da Educação Física escolar.

No passado, a avaliação na Educação Física escolar era posta como simples sinônimo de medir, comparar, nunca, porém, como uma proposta voltada para os processos holísticos e trocas de experiências entre os sujeitos.

Por outro lado, as constantes rupturas teórico-metodológicas, engendradas no campo epistemológico da Educação Física, davam-se principalmente em relação às diversas concepções, tendências ou abordagens que estavam em constantes revisões metodológicas. Assim, no “final do século, novas maneiras de representar a educação e a sociedade colocam desafios para a permanência da educação física nas práticas escolares” (VAGO, 1999, p. 30).

No entanto, na atualidade, a avaliação da aprendizagem em Educação Física escolar perpassa por novas perspectivas teóricas no campo educacional, ou seja, o ato de avaliar, em especial nos anos iniciais do ensino fundamental, deve se ajustar a todos os alunos indistintamente e sem predileções. Portanto, a produção do

conhecimento científico, nesse campo, é uma demanda atual e emergente que tem como finalidade a formação dos alunos para adentrar ao mercado de trabalho, ensino superior e a formação de uma cidadania emancipada.

De modo geral, em nível nacional, nas últimas décadas, a avaliação da aprendizagem no campo da Educação e no campo da Educação Física, foram norteadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a EB e mais recentemente pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Nos documentos nacionais estão indicados “a necessidade crescente de a escola assumir uma função mais social e contribuir para a formação humana, a partir de uma educação crítica (MENDES e RINALDI, 2020, p. 2).

De modo particular, no Município de Porto Velho (*lócus* da pesquisa), a Educação Física tem se ancorado no Referencial Curricular do Estado de Rondônia (RCRO, 2013 e 2020), Caderno de Educação Física de Rondônia para os anos iniciais e finais do ensino fundamental e no Referencial Curricular do Município de Porto Velho (2016) que foi revogado recentemente.

Em relação à avaliação no campo da Educação Física, os documentos norteadores propõem a avaliação formativa para desenvolver nos alunos a formação para a vida familiar, mercado de trabalho, para o ingresso no curso superior, além de desenvolver o senso democrático, crítico, colaborativo e consciente para a convivência humana ampla dentro de uma cultura específica (BRASIL, 2017).

Por sua vez, para além do que preconiza a LDB, os PCNs e os DCNs, a consolidação da BNCC incorporou novas perspectivas de ensino e aprendizagem no processo educacional. Assim, a Educação Física foi reformulada e está alicerçada em novas propostas de conteúdos que são universais e selecionados a partir da cultura corporal de movimento, que são fundamentais no currículo de Educação Física das diferentes regiões do país (BOSCATO, *et. al*, 2016).

3.2.1 A avaliação da aprendizagem na Lei nº 9394/96 - LDB

Para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Educação Física é componente curricular obrigatória, conforme está explicitado no artigo 26, parágrafo 3º do documento. A lei define as finalidades para a EB e suas etapas que “têm por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum

indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 2014, p. 17).

O ensino proposto pela LDB, nos anos iniciais do ensino fundamental, tem como objetivo central proporcionar aos alunos as vivências das práticas corporais para uma formação básica para a cidadania, ou seja, o papel da Educação Física é assegurar aos alunos essa formação, visando atender à demanda de objetivos propostos durante o cronograma da EB, e como consequência alcançar melhores resultados no processo de ensino (; MARTINELLI, *et. al*, 2016; GOULART, 2018).

Luckesi (2011) afirma que o objetivo da LDB foi nortear as atividades pedagógicas da instituição de ensino, dentre elas: a concepção didático-pedagógica, o planejamento, as formas e instrumentos de avaliação. Todas as etapas do planejamento de ensino devem contemplar as demandas dos alunos.

Para Scarpato (2007, p. 35) “avaliar o aluno é incluí-lo no processo de ensino-aprendizagem, e não excluí-lo”. Discorre o autor que, nesse processo, o professor deve “rever todas as etapas do planejamento de ensino, se os objetivos previstos foram atingidos, se os procedimentos estavam adequados, e principalmente orientar os alunos, fazendo-os progredir em suas aprendizagens” (p. 35).

3.2.2 A avaliação da aprendizagem nos PCNs de Educação Física

Ao se falar dos PCNs, é importante ressaltar que foram elaborados logo após o período de efervescência com as mudanças implementadas pela LDB que propunha a reformulação dos conteúdos nas aulas Educação Física para a valorização da cultura corporal do movimento no contexto escolar.

Grosso modo, a reforma curricular realizada na década de noventa, especialmente a proposta pelos PCNs de Educação Física traziam em seu bojo uma concepção de ensino e aprendizagem que, do ponto de vista conceitual, valorizavam os aspectos cognitivos como variável de interação dos alunos com o meio, sob a mediação do professor em sala de aula. A avaliação deve se ajustar às ações educativas para tomada de decisões em relação ao programado, dando continuidade ou redirecionando caso necessário (BRASIL, 1998).

De acordo com Brasil (1998), os PCNs estão pautados nas dimensões biológicas, psicopedagógicas e histórico cultural, as quais apontam para uma análise

crítica dos conteúdos que interagiam em todas as dimensões para a formação dos alunos no âmbito escolar – os conteúdos propostos para a Educação Física tinham como finalidade desenvolver as capacidades dos alunos por meio das dimensões biológicas, psicopedagógicas e histórico cultural. A proposta do documento era de “democratizar, humanizar e diversificar a prática pedagógica da área, buscando ampliar, de uma visão apenas biológica, para um trabalho que incorpore as dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais dos alunos” (BRASIL, 2001, p.15).

Nas escolas de ensino fundamental, o foco principal era para a valorização dos aspectos sociais, crítico-cognitivos, psicológicos e afetivos, sem deixar de lado os aspectos tradicionais, tais como: o desenvolvimento motor, as habilidades e as capacidades físicas para a construção de um ser humano na sua plenitude e totalidade, e assim, a Educação Física escolar deveria “dar oportunidades a todos os alunos para que desenvolvam suas potencialidades, de forma democrática e não seletiva, visando seu aprimoramento como seres humanos” (BRASIL, 1998, p. 24).

A avaliação da aprendizagem, segundo os PCNs de Educação Física:

Significa emitir um juízo de valor sobre a realidade que se questiona, seja a propósito das exigências de uma ação que se projetou realizar sobre ela, seja a propósito das suas consequências. Portanto, a atividade de avaliação exige critérios claros que orientem a leitura dos aspectos a serem avaliados. (BRASIL, 1997, p. 58).

Nessa perspectiva, a avaliação na Educação Física escolar deveria superar o modelo tradicional, avançar para modelo mais atuais em relação as metodologias avaliativas. Para os PCNs “os instrumentos de avaliação deverão atender à demanda dos objetivos educativos expressos na seleção dos conteúdos, abordados dentro das categorias conceitual, procedimental e atitudinal” (BRASIL, 1998, p. 59).

A avaliação diagnóstica na Educação Física é utilizada no início do ano letivo, com intuito de identificar possível deficiência no processo de ensino e aprendizagem, e segundo Honorato (2014, p. 06) é “indispensável, pois, objetiva a qualidade da aprendizagem” – fornecerá dados para a elaboração dos conteúdos didáticos, a partir dos conhecimentos prévios dos alunos (BRASIL, 1998).

Na Educação Física, a avaliação somativa e os instrumentos pretendem avaliar um conteúdo estudado e tem função de classificar o aluno, conforme seu desempenho no final do processo de ensino (BRASIL, 1998; HONORATO, 2014).

3.2.3 A avaliação da aprendizagem na BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi produzida no ano de 2019, após intensos debates em diversas partes do país. Os conteúdos de Educação Física apresentados na BNCC são democráticos, sistematizados e organizados para que os objetivos propostos sejam atingidos “durante o cronograma da educação básica, dentro do contexto do processo pedagógico que os alunos devem vivenciar ao longo dos anos” (GOULART, 2018, p.18).

A BNCC elenca oito temas ou dimensões que devem ser trabalhadas nas aulas de Educação Física pelo professor, tendo como base: a experimentação, uso e apropriação, fruição, reflexão sobre a ação, construção de valores, análise, compreensão e protagonismo – o foco são as práticas corporais, o movimento e suas várias formas de codificação e significação social, ampliando a autonomia intelectual, a compreensão de normas e o interesse pela vida social – numa interação das relações entre os sujeitos e o ambiente para resolver as demandas do dia-a-dia, do trabalho e o pleno exercício da cidadania (BRASIL, 2017).

Numa revisão de literatura, realizada por Martineli, *et. al.* (2016) com a primeira versão da BNCC, constatou-se que o documento propunha para a Educação Física a produção e vivência das práticas corporais que envolvam uma diversidade de manifestações culturais, brincadeiras, jogos, danças e lutas. Essa perspectiva “valoriza a subjetividade humana e o indivíduo, ou seja, com esvaziamento do conteúdo de ensino para os filhos da classe trabalhadora que estudam na Escola Pública” (MARTINELI, *et. al.*, 2016, p. 92).

Por outro lado, os autores defendem que:

[...] uma educação física como componente curricular, que sejam pautadas na valorização da história, da cultura e técnica da cultura corporal, na importância da mediação do professor para a aprendizagem do aluno e na formação da consciência crítica frente à realidade social, com vistas a sua transformação (MARTINELI, *et. al.*, 2016, p. 92).

O currículo de Educação Física no ensino fundamental oportuniza aos alunos o desenvolvimento das competências e habilidades para a aquisição de conhecimentos sobre a consciência de si, do outro e do mundo, envolver-se em atividades físicas, esportivas e práticas corporais para o desenvolvimento pessoal,

social e coletivo – construção de valores, conceitos e atitudes para que se tornem cidadãos críticos e reflexivos, (RONDONIA, 2020).

Sobre o aspecto da construção de valores para a Educação, Makiguti (2002, p. 72) entende que o “indivíduo deve desempenhar seu papel e criar valores que respondam às inesgotáveis demandas da vida”, [ou seja], a “dignidade humana origina-se da criação de valores”. A criação de valores visa criar uma cultura mais humana. Nessa linha, as aulas de EF escolar nos anos iniciais devem ser pautadas na “compreensão e valorização da cultura dos alunos, para que eles sintam parte integrante do processo de ensino e aprendizagem e se coloquem dispostos a ampliar seu conhecimento e suas vivências” (BOOG e URIZZI, 2018, p. 7).

A valorização do movimento como parte de uma cultura “não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo. Nas aulas, as práticas corporais devem ser abordadas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório” (BRASIL, 2017, p. 209).

A Educação Física escolar, enquanto componente curricular nas escolas, contribui para conhecermos os corpos, as práticas esportivas, as dimensões do lúdico, as múltiplas possibilidades de práticas de diálogos e trocas entre diferentes culturas e a possibilidade de uma formação que integre o corpo e a prática como ações de desenvolvimento da pessoa. Nessa ótica, a avaliação é um componente do ato pedagógico que possibilita o conhecimento dos corpos em trocas com diferentes culturas e suas relações com as várias dimensões e faces do objeto.

Na Educação Física, a aprendizagem ocorre durante as práticas corporais, culturais e por meio do movimento – processo formativo, proposta de aprendizagem também defendida por Tani (2008).

Nesse contexto, a avaliação formativa tem como finalidade a análise global e integral, considerando as diferentes culturas e práticas corporais dos alunos, visando verificar se o processo de ensino e aprendizagem estão coerentes com os objetivos traçados e se foram eficientes, bem como, fornece indícios para que o professor de Educação Física em sala de aula possa acompanhar a evolução e a apreensão dos saberes pelos alunos. Ela “se caracteriza por ser democrática, constante, diversificada e contínua, sistemática (metódica) e intencional” (HOFFMANN, 2012, p. 41).

3.2.4 A avaliação da aprendizagem no referencial de Rondônia e Porto Velho

Em relação aos referenciais locais, dar-se-á enfoque nesta subseção às principais leis, documentos e referenciais teóricos que nortearam o ensino, a aprendizagem e avaliação no contexto municipal dos anos de 2005 em diante.

O primeiro referencial produzido foi o “Referencial Curricular do Estado de Rondônia (RCRO) para o ensino fundamental” (RCRO), lançado pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) em 2013, previa em seu bojo os métodos e os instrumentos de avaliação a ser praticado pelos professores nas escolas do ensino fundamental do Estado de Rondônia (RONDONIA, 2013).

Nesse contexto, o RCRO propõe que a “análise do rendimento dos alunos com base nos indicadores produzidos por essas avaliações deve auxiliar os sistemas de ensino e a comunidade escolar a redimensionarem as práticas educativas com vistas ao alcance de melhores resultados” (Ibid, 2013, p. 272), devendo assumir um “caráter diagnóstico, cumulativo, somativo e formativo e que devem ser vinculados ou conjugados para se garantir a eficiência do sistema de avaliação e a excelência do processo” (RONDONIA, 2013, p. 272).

Entretanto, com a implementação da BNCC, foi necessário (re) elaborar esse instrumento norteador. Então, em 2020, o novo RCRO foi reformulado em parceria com a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e a SEDUC.

A proposta do novo RCRO levou em consideração a autonomia das redes de ensino, não havendo distinção entre escolas públicas e privadas. O documento é direcionado às escolas estaduais, municipais e privadas, enfatizando algumas metodologias e instrumentais da avaliação nos anos iniciais do ensino fundamental, que garantem a aprendizagem significativa e prioritária como um instrumento para formação humana consciente e democrática. (RONDONIA, 2020).

Vale ressaltar que o RCRO visa contextualizar a especificidade e a realidade local, social e individual da escola e do aluno em Rondônia. O RCRO é um documento estruturado sob um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais, focado no desenvolvimento de competências e habilidades, formalizado em diferentes componentes curriculares e organizados para atender o Fundamental. Está alinhado com a BNCC e é bastante utilizado nos dias atuais, havendo um direcionamento para os métodos e instrumentos de avaliação para os anos iniciais do ensino fundamental,

embora não seja explícito nos documentos a perspectiva humanista de ensino, aprendizagem e avaliação no âmbito escolar (RONDONIA, 2020).

A segunda versão do RCRO foi elaborada em plena pandemia da COVID-19, no ano de 2020, ano que requereu mudanças no processo educacional. Nesse período, surgiram novos desafios para que os professores de Educação Física pudessem, além de transmitir aos alunos os objetos do conhecimento, também tiveram que utilizar as plataformas e ferramentas virtuais (ALVES, XAVIER e SILVA, 2021).

Analisando outro documento norteador muito difundido e consolidado é o Caderno de Orientações Pedagógicas em Educação Física do Estado de Rondônia para os anos iniciais e finais do ensino fundamental, construído em (2020), verificamos que, para os anos iniciais do ensino fundamental, está organizado por eixos temáticos e componentes curriculares, estruturado por bimestres, com sugestões metodológicas e indicando os fundamentos das práticas pedagógicas para orientar a atuação do professor em sala de aula e incentivar as práticas pedagógicas variadas inovadoras para que os alunos desenvolvam suas habilidades e capacidades cognitivas.

Nesse documento norteador e no RCRO (2013; 2020), é possível identificar como está posta a avaliação para a Educação Física escolar. Os documentos apontam quatro tipos de avaliação: diagnóstica, formativa, comparativa e somativa.

Em relação ao Referencial Curricular do Município de Porto Velho (2016), consta apenas as habilidades e potencialidades que devem ser trabalhadas e desenvolvidas durante as aulas de Educação Física, não havendo menção no documento sobre as formas, os critérios, os métodos e os instrumentos para avaliar os alunos nos anos iniciais do ensino fundamental.

Por outro lado, a Portaria nº 157, de 17 de maio de 2005, fixa normas para a execução das aulas de Educação Física nas escolas públicas da rede municipal de ensino, estabelece que as aulas no ensino fundamental serão ministradas no mínimo 2 vezes por semana com duração de 60 minutos cada aula, em dias alternados e em turno ao qual o aluno está matriculado (PORTO VELHO, 2005).

Entretanto, na legislação não há referência sobre as formas de se avaliar a aprendizagem cognitiva do aluno no contexto da Educação Física escolar. A avaliação prevista na legislação, trata-se unicamente da *anamnese* do aluno e dois exames

biométricos que deverão ser realizadas em duas oportunidades, ou seja, no 1º e 2º semestres de cada ano letivo (PORTO VELHO, 2005).

Outro importante documento analisado foi a Portaria Municipal nº 009/2014 que trata sobre o processo avaliativo nas escolas públicas municipais, nas quais a avaliação tem como objetivo diagnosticar a situação de aprendizagem dos alunos, além de ser sistemática, processual, contínua e cumulativa, considerando ainda os aspectos cognitivos, psicomotor, afetivo e cultural, privilegiando a aquisição de conhecimento científico e tecnológico para que os alunos exerçam conscientemente e criticamente a cidadania (PORTO VELHO, 2014).

Os instrumentos de avaliação no ensino fundamental são diversificados devem ser preenchidos pelos professores e acompanhados pela equipe pedagógica, adequando-os à faixa etária e às características de desenvolvimento do aluno para a coleta de informações sobre a aprendizagem e servindo como diagnóstico para as intervenções pedagógicas necessárias (PORTO VELHO, 2014), porém não há obrigatoriedade de avaliação em Educação Física nas escolas da rede municipal.

3.3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA PERSPECTIVA HUMANISTA

A avaliação da aprendizagem no campo da Educação Física escolar vem sendo debatida e discutida em perspectivas teóricas diversas. Assim, o processo avaliativo está fundamentado em propostas pedagógicas antagônicas que se firmaram até os dias atuais. No entanto, para “melhor entender o processo avaliativo na Educação Física é necessário que se observe a teoria da avaliação que dá suporte à prática pedagógica dos docentes no âmbito escolar” (ALVES, 2020, p. 82).

As discussões sobre as teorias, os métodos e os instrumentos de avaliação utilizados nas práticas docentes e a articulação dos saberes em diferentes contextos, tem como foco a melhoria do ensino e a formação intelectual plena do aluno para a formação para o trabalho, senso crítico e o convívio em sociedade.

A avaliação em Educação Física escolar sempre foi vinculada as mais diversas teorias, concepções e tendências pedagógicas. Cabe ressaltar que no Brasil, a avaliação na Educação Física escolar na pós-modernidade, fora formatada conforme as teorias - behaviorista, construtivista e humanista.

No tocante à avaliação a “Pedagogia Humanista”, esta propõe o ensino e a aprendizagem de forma diversificada com fins de uma educação voltada para a socialização dos educandos e com propósito humanizador.

Para Mizukami (1986, p. 102), a “verdadeira avaliação do processo consiste na autoavaliação ou avaliação mútua e permanente da prática educativa por professor e alunos, qualquer processo formal de notas e exames, deixa de ter sentido em tal concepção”. Em contraponto a avaliação tradicional, na Educação Física a avaliação humanista surgiu como uma possibilidade de superar o processo autoritário, excludente e de fragmentação que ocorreu ao longo do tempo.

Nessa perspectiva (DARIDO, 2012, p.103) afirma que:

Entre as práticas de autoavaliação são especialmente úteis aquelas em que o aluno pode analisar seu conhecimento sobre um assunto antes e depois de estudá-lo. Essa prática requer que o aluno mantenha registro dos conhecimentos prévios sobre o assunto em estudo e retorne às questões iniciais em novas situações.

A autoavaliação no contexto escolar é uma forma de produzir avanços nos métodos e nos instrumentos de avaliação no campo da Educação Física. Neste sentido, Lima, *et. al* (2018) enfatiza que no modelo proposto por Rogers, os processos avaliativos tradicionais foram suspensos e substituídos por um processo mais humano de conscientização, respeito e confiança no aluno.

Nessa linha de raciocínio, a educação humanizada olha o aluno como um todo e de forma integral e não como uma unidade única de cognição. A cognição aprimorada facilita o aprendizado. Portanto, a cognição “tem a capacidade de contraste, comparação e discriminação. O trabalho da mente é compor um retrato acurado do mundo” (MAKIGUTI, 2002, p. 82). A cognição é quem vai discernir e compreender como o objeto se relaciona com o mundo que o cerca.

Para Andrade, *et. al*, (2019, p. 234) a “aprendizagem não se limita a um aumento do conhecimento, [pois], não tem sentido falar do comportamento ou da cognição sem considerar o domínio afetivo, os sentimentos do aprendiz”. O elemento central dessa teoria é olhar o aluno na sua totalidade e gestor do seu processo de ensino e avaliação para promover a aprendizagem.

Silva (2010, p. 208) que esclarece o seguinte:

[...] a avaliação do ensino e da aprendizagem em Educação Física deve ter um caráter participativo, através de uma ação contínua, priorizando os

aspectos qualitativos e quantitativos abordados no processo de aquisição de conhecimentos, habilidades, promovendo esforço criativo e crítico nos alunos, de forma que possam superar os conflitos que ocorrem no cotidiano da prática pedagógica. A avaliação participativa, não admite um foco somativo, ancorada em notas e conceitos que tem como meta aprovar ou reprovar os alunos. Isto não quer dizer que o professor não deva avaliar seus alunos, mas que ele deva recorrer a diferentes técnicas e instrumentos de medida/avaliação, que possam transmitir-lhe informações, um “feedback”, que lhe possibilitem verificar como seus alunos assimilaram os conhecimentos e habilidades propostos como componente curricular de Educação Física, com resultados que sirvam de base para tomadas de decisões que proporcionem resultados positivos em todo o processo de ensino e aprendizagem.

A avaliação assume formas e características específicas para cada componente curricular no ensino fundamental. Assim, a avaliação nas aulas de Educação Física escolar pode contribuir com a aprendizagem. Segundo Silva e Bankoff (2010), é um processo que permite julgar o ensino e aprendizagem, gerar resultados quanti/qualitativos frequentes, pois, “quando realizada coerentemente possibilita aos professores refletir sobre a prática pedagógica e solucionar os problemas de aprendizagem dos alunos” (HONORATO, 2014, p. 1).

Entretanto, para Fuzii, *et. al*, (2009, p. 23) “é preciso um maior entendimento sobre a avaliação, pois a mesma, como um meio de reflexão sobre os dados e produção de sentidos, é parte fundamental dentro do sistema educativo”.

Alves (2020) enfatiza que o aluno pode determinar o que é importante para sua aprendizagem, valorizando os fatores psicológicos, as dimensões psicomotoras e comportamentais através de uma autoavaliação sistematizada.

Para a autora a autoavaliação permite que:

[...] o aluno esteja em uma posição de sujeito do ensino e não apenas um ser passivo de ordens, mas um indivíduo reflexivo, crítico e capaz de julgar o seu caminhar no processo de ensino aprendizagem. [...] é importante que o aluno possa investigar seu conhecimento sobre determinado tema antes e depois de estudá-lo. [...] o aluno pode registrar os conhecimentos prévios sobre o assunto em estudo para que depois consiga retornar às questões iniciais em novas situações (ALVES, 2020, p. 143).

Essa perspectiva de avaliação visa valorizar a experiência de cada indivíduo e por ter características não punitiva é uma forma de saber como está ocorrendo a aprendizagem, ou seja, é um processo mais humano e a autoavaliação serve como ato reflexivo para a transformação social dos alunos.

Para Mizukami (1986), a proposta humanista é centrada no indivíduo e suas experiências a partir de critérios internos do organismo, que por sua vez o aluno

deverá assumir formas de controle de sua aprendizagem, definir e aplicar os critérios para avaliar com responsabilidade e verificar até onde estão sendo atingidos os objetivos, de acordo com padrões prefixados, por autoavaliação.

Diante dessa realidade, uma pedagogia mais humanizada no campo da Educação Física escolar possibilita que os professores consigam verificar a aprendizagem e os saberes dos alunos durante o processo de ensino e aprendizagem, e, assim, “tanto os alunos como os professores saberão quais suas dificuldades, quais seus progressos” (MIZUKAMI, 1986, p. 102).

Assim, o professor se faz necessário compreender que o componente curricular de Educação Física faz parte grade curricular obrigatória e é tão importante quanto as demais disciplinas e, dessa forma, devem proporcionar aos alunos uma aprendizagem e uma avaliação que sirva de ato reflexivo, possibilitando uma prática que contemple as novas metodologias e as demandas dos alunos.

Dessa forma, Alves (2020, p. 82) aponta que:

As tendências pedagógicas que mais inspiraram a avaliação na escola foram: liberal tradicional, tecnicista, liberal renovada não-diretiva e progressista. As características que constituem estas tendências induziram o campo da Educação Física, no que diz respeito aos objetivos, procedimentos de avaliação e até mesmo dos critérios avaliativos.

Essa diversidade de concepções e/ou tendências pedagógicas, por exemplo, que deram embasamento e suporte teórico ao processo avaliativo no campo da Educação Física escolar é visto ainda hoje nas escolas. Tradicionalmente, durante muito tempo o enfoque principal para a avaliação dos alunos nas aulas de Educação Física foi simplesmente medir, comparar e testar o desempenho físico e apreensão do gesto motor, ou seja, de forma mecânica (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

A prática do movimento na escola era pautada unicamente pelo gesto mecânico. Alves (2020, p. 70) afirma que nas “instituições de ensino os instrumentos de avaliação eram testes físicos ou provas para aferir o desempenho esportivo” e o alto rendimento, ou seja, nesse modelo, a avaliação é a tradicional.

Os reflexos da avaliação na Educação Física escolar, pode estar relacionado a diversidade de concepções, tendências ou abordagens pedagógicas que vem marcando a trajetória da Educação Física no contexto escolar. Destarte, a Educação Física escolar sob a ótica mais humanizada tem como proposta a quebra de paradigmas, além de uma conduta mais ética e democrática.

Bagnara (2011) aponta que a temática avaliação na Educação Física escolar sempre foi constituída, pautada em debates e discussões que ainda estão distantes de ser esgotada. Para a autora, há outros fatores determinantes que acompanham a avaliação em uma aula de Educação Física, o (planejamento didático, métodos avaliativos, objetivos educacionais, conteúdos de ensino), além dos instrumentais utilizados no ato de avaliar.

Os procedimentos teórico-metodológicos servem para determinar a aprendizagem e apropriação de saberes dos alunos. Assim, a prática recreativa, esportes, jogos, danças e lutas nas aulas de Educação Física, seus pressupostos teóricos e as relações com as múltiplas faces e dimensões do objeto, buscam a excelência do processo de ensino e aprendizagem. A Educação Física:

Trata-se de uma área de conhecimento que envolve movimentos, práticas corporais e esportes. E por ter suas origens no militarismo, na aptidão física e mensuração de resultados, ainda hoje, métodos avaliativos tradicionais, excludentes e autoritários são aplicados. A avaliação tem sido confundida como sinônimo de provas, testes, medição, a fim de, converter o resultado do desempenho do aluno em notas e conceitos, em vez de considerá-lo em sua completude (ALVES, 2020, p. 16).

Extrai-se desse contexto que os métodos avaliativos na Educação Física escolar eram pautados na reprodução dos modelos dominantes que perpetuaram no processo de ensino e aprendizagem no campo educacional.

A avaliação da aprendizagem era pautada nos aspectos mensuráveis e observáveis através de testes e provas orais e escrita para atribuir uma nota ao final do processo, ou seja, servia para determinar quem seria aprovado ou reprovado.

Olhando por esse prisma, Silva, *et. al*, (2014, 76) apontam que “a maioria dos alunos, principalmente do ensino fundamental, faz relação do termo avaliação com um sentimento de temor, medo, nervosismo, ansiedade e preocupação, o que resulta muitas vezes no chamado fracasso escolar”. Essa forma tradicional de práticas avaliativas no ensino da Educação Física escolar não se coaduna com a proposta humanista. Nesse sentido, os pressupostos teóricos humanistas acompanham as inovações pedagógicas no campo da avaliação, tendo percorrido um longo caminho para se firmar no período da modernidade.

O contexto histórico, pedagógico, social e cultural com que estamos vivenciando o campo das teorias pedagógicas que iluminam o campo da Educação

Física, também se refletem nas práticas inovadoras que embasaram a avaliação da aprendizagem no âmbito escolar. Por outro lado, Weber (2007, p. 108) cita:

O que diferencia o professor inovador em sua prática avaliativa é o rompimento com a prática associada a apenas aprovar ou reprovar, sendo necessários saberes que vão além do simples conhecimento dos conteúdos de ensino, são necessários conhecimentos que extrapolem os aspectos conceituais, mas se estendam para os aspectos procedimentais e atitudinais do conhecimento, o que remete para a mudança na metodologia de trabalho do professor.

Desse modo, para se efetivar uma proposta humanista é necessário que os professores estejam engajados com práticas inovadoras nas aulas de Educação Física escolar como uma ferramenta eficaz para superar as práticas avaliativas tradicionais, seletivas e excludentes. Ou seja, em uma perspectiva formativa e coerente, desenvolvendo os aspectos físicos, cognitivos e afetivos dos alunos.

Apontamos, no Quadro 5, a seguir, alguns indicativos dos desafios e objetivos da avaliação para o campo da Educação Física escolar.

Quadro 5: Desafios e objetivos da avaliação para a Educação Física escolar

Desafios atuais para a avaliação da aprendizagem na Educação Física escolar	
1º Desafio	Abandonar práticas de avaliação seletivas e classificatórias e ampliar o sentido daquela restrita à participação do aluno nas aulas, já que a avaliação classificatória, baseada na análise do desempenho físico e da performance técnica, com ênfase no produto final da aprendizagem, gera fracassos e a avaliação que foca apenas a participação nas aulas não reflete a aprendizagem do movimento, sobre o movimento e construída através do movimento.
2º Desafio	Reconhecer a avaliação da aprendizagem como parte integrante e importante no transcorrer do processo de ensino, pois ela possibilita o acompanhamento do desenvolvimento do aluno, a organização e reorientação do planejamento, com vistas a melhoria das aprendizagens.
3º Desafio	Assumir a perspectiva formativa de avaliação na educação física escolar, já preconizada nos documentos educacionais brasileiros, buscando avaliar a evolução e o progresso do aluno nas competências físico/cenestésica, cognitiva e sócio emocional.
4º Desafio	Discutir coletivamente os rumos da avaliação da aprendizagem na educação física escolar, pois a complexidade do processo de avaliação e a sua relevância nas tomadas de decisão durante a prática pedagógica requerem o envolvimento de todos os professores, o que exige a ampliação dos espaços e momentos para refletir sobre o tema e elaborar ações conjuntas.
5º Desafio	Aprofundar a produção científica sobre o tema, tornando a avaliação uma área de pesquisa permanente, com o intuito de ampliar a compreensão sobre o assunto, fortalecer as discussões e fomentar mudanças na prática pedagógica.

Fonte: Adaptado de Mendes e Rinaldi (2020, p. 121-122).

Na atualidade, um dos maiores desafios para a avaliação da aprendizagem no campo da Educação Física escolar está em produções científicas robustas e contínuas para apropriação de saberes, de metodologias e instrumentais que não

atendem às demandas atuais dos professores e dos alunos, práticas avaliativas com ênfase na participação e presença dos alunos durante as aulas, além da avaliação quase que exclusivamente pautada na apreensão dos gestos motores, nas habilidades técnicas e esportivas para selecionar os melhores alunos para uma determinada competição – o foco principal da avaliação nas aulas de Educação Física no âmbito escolar, ainda é pautada pelo rendimento esportivo.

Não obstante, o campo da avaliação da aprendizagem perpassa por um processo cambiante no ensino, no currículo, nos métodos e nos instrumentos no contexto escolar. Nessa premissa, avaliação parece ser um empecilho, aparentemente insuperável, em razão de que a disciplina nos dias atuais vem passando por um processo transformação e de fragmentação no âmbito escolar, especialmente quando se percebe as investidas para implementação de cursos de bacharelado em detrimento da Educação Física escolar.

Na educação, o processo de fragmentação da avaliação:

[...] se fundamentam em modelos tradicionais, muitas vezes a avaliação no contexto escolar está fundamentada na fragmentação do processo de ensino e aprendizagem, compreendida como um momento de cobrança no qual o aluno precisa ter respostas padronizadas que as não preconizam reflexões sobre a construção do conhecimento (SILVA, *et. al*, 2018, p.4).

Esse processo de mudanças na Educação Física escolar e a influência sociocultural exercida nas várias dimensões dos conteúdos que definiram os novos rumos e contornos no processo de ensino das instituições escolares se deu em razão da utilização das mídias sociais que revolucionaram a *práxis* pedagógica, bem como influenciou nos estudos culturais nas aulas de Educação Física.

Nesse sentido, Venâncio e Darido (2012, p. 106) afirmam que a organização escolar, o pensar pedagógico e o pensar na Educação Física estão “imbrincados de elementos que caracterizam a fragmentação do processo educativo”.

Esse processo de fragmentação dos saberes, enfrentado pela disciplina de Educação Física escolar, revela-se através da dualidade, ou seja, da relação teoria *versus* prática, do grupo científico *versus* docente escolar e a formação inicial *versus* intervenção pedagógica (BAGNARA e FENSTERSEIFER, 2020).

Nessa linha de pensamento, o processo de fragmentação em relação ao conteúdo da Educação Física na escola de EB, interferiu na prática pedagógica dos professores no contexto escolar (FERNANDES, *et. al*, 2019).

Para os autores, outro fator que também contribuiu para esse processo foram as diversas abordagens e tendências pedagógicas que estavam em constantes revisões. Por sua vez, as mudanças e constantes revisões teóricas-metodológicas e instrumentais tem íntima relação com essas concepções de ensino que nortearam o processo avaliação ao longo do tempo.

As constantes revisões teórico-metodológicas nas práticas pedagógicas da Educação Física, fruto das novas perspectivas para o ensino do novo milênio, têm levado a uma tendência na Educação que é o declínio do saber.

O fenômeno de fragmentação no processo de avaliação não ocorre somente em uma única na área do conhecimento, mas é possível que essa problemática atravessem as demais áreas do conhecimento. Na Educação Física escolar esse processo de fragmentação trouxe consequências no processo avaliativo.

De acordo com Gonçalves (2020, p. 6):

A avaliação na Educação Física Escolar, tema rodeado de incertezas, apresenta-se como uma das questões mais preocupantes para os professores da disciplina. Embora a discussão venha aumentando no âmbito acadêmico, ainda não há protocolos consolidados e que respondam adequadamente às necessidades da área.

Nesse cenário, é preciso superar o processo de fragmentação da Educação Física escolar para “que se possa efetivamente realizar uma sensibilização dos professores a fim de que abandonem suas atitudes mecanicistas e adotem uma postura humanista frente a seus alunos” (BARROS, 1987, p. 169).

Para superar esse modelo de avaliação, Gonçalves (2020) diz que é importante o engajamento dos professores de Educação Física escolar, sustentado numa proposta educativa com viés humanista. Essa evolução e mudanças de paradigmas no campo educacional brasileiro, historicamente perpassa pela teoria humanista que foi proposta no final do século XX para superar os modelos dominantes e excludentes. Gonçalves (2020, p. 28) pontua que:

Depois, ao final da década de 1970, surge uma importante abordagem do movimento renovador, é a abordagem humanista-reformista que trouxe a auto avaliação ao cenário da Educação Física com a ideia de que só o próprio indivíduo pode dizer o que realmente aprendeu e o que lhe foi significativo. Nessa perspectiva busca-se questões mais internas do indivíduo, a consciência crítica e uma avaliação qualitativa.

Esse movimento de renovação no modelo de avaliação na Educação Física, possibilitou a discussão em diferentes contextos e perspectivas teóricas diversas com a finalidade de superar os modelos hegemônicos que ocorriam no passado.

A avaliação da aprendizagem na Educação Física no contexto educacional na visão humanista atual está em consonância com os novos anseios da sociedade que almeja mudanças concretas no currículo escolar, nos conteúdos, nos métodos e nos instrumentos, engendrando novas perspectivas nesse campo teórico com a finalidade de humanização e emancipação dos alunos.

Ao introduzir novas práticas no sistema de avaliação no contexto educacional é uma forma de diversificar a avaliação e diagnosticar a evolução ou não na aprendizagem dos alunos – e se neste caso se não houver ocorrido a apreensão do conhecimento e dos saberes sistematizados, o professor pode definir novas rotas e metas para poder retornar ao ponto de partida, caso necessário:

A avaliação deve e pode auxiliar o professor oferecendo elementos para uma reflexão contínua sobre a sua prática, no que se refere a escolha de objetivos, conteúdos e estratégias. Auxilia na compreensão de quais aspectos devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo de aprendizagem individual ou de todo o grupo. Do ponto de vista do aluno, é o instrumento de tomada de consciência de suas conquistas, dificuldades e possibilidades (DARIDO, 1999, p. 14).

De outro modo, os objetivos da avaliação é desenvolver nos alunos o senso crítico, preocupar-se com a saúde, socialização, dando a todos a oportunidade para o desenvolvimento de suas potencialidades. O comprometimento também do professor deve estar vinculado ao ato de avaliar o aluno nas três dimensões de conteúdo (conceitual, procedimental e atitudinal) durante as aulas de Educação Física.

Scarpato (2007, p. 35) afirma que “avaliar o processo de ensino e aprendizagem é um princípio necessário, contemplando as vivências pertinentes às atitudes dos alunos, aprendizado dos conceitos e os procedimentos aprendidos”.

Com base nos apontamentos, Scarpato (2007), Bagnara (2011), Darido (2012) e Alves (2020) definem conceitualmente as três dimensões de conteúdos que devem ser avaliadas nas aulas de Educação Física escolar.

Quadro 6: Dimensões da avaliação no contexto da Educação Física escolar

AVALIAÇÃO NAS DIMENSÕES CONCEITUAL, PROCEDIMENTAL E ATITUDINAL		
Dimensão conceitual	Alves (2020)	A dimensão conceitual dos conteúdos refere-se à construção ativa de algumas capacidades intelectuais para interpretar símbolos, ideias, margens e representações que possibilitem sistematizar a realidade. Aprender conceitos ocorre através de constantes vivências e experiências para construir generalizações que ao longo das práticas, possibilitarão obter conceitualizações cada vez mais amplas
	Darido (2012)	A avaliação deve consistir em observar o uso dos conceitos em trabalhos de equipe, debates, exposições e, sobretudo, nos diálogos entre os alunos, e entre o professor e os alunos. Às vezes, o tempo não é suficiente para observá-los em todas estas situações daí pode se pensar em uma prova escrita, mas é preciso ter claro as limitações quanto a avaliar de fato a aprendizagem do aluno.
	Bagnara (2011)	A dimensão conceitual está diretamente relacionada à questão dos conhecimentos envolvendo os conceitos dos conteúdos trabalhados. [...] Porém, deve se ter em mente que um conceito dificilmente chega ao final, ou seja, os conceitos estão em constante mudança e evolução. O conceito está em constante processo de reelaboração, de redefinição.
	Scarpato (2007)	Os conhecimentos declarativos previamente elaborados pelos alunos, sua compreensão de informações e as instruções verbais devem ser considerados ao se avaliar.
Dimensão procedimental	Alves (2020)	A dimensão dos conteúdos procedimentais compõe técnicas, habilidades ou procedimentos executados visando algum objetivo. Implica o saber fazer, neste contexto o conhecimento sobre determinado domínio do saber fazer só consegue ser analisado quando é aplicado.
	Darido (2012)	[...] Pode-se, por exemplo, avaliar a capacidade dos alunos de coletar notícias e de se posicionarem sobre elas, por meio de comentários pessoais. Também é possível propor a confecção de livros, reunindo textos e figuras pesquisados pelos estudantes, além de produzidos por eles, a partir de suas observações ou de outras atividades.
	Bagnara (2011)	Os conteúdos envolvidos na dimensão procedimental estão diretamente relacionados ao saber fazer, e para avaliar esse ponto, somente verificando situações em que os estudantes devem aplicar tais conteúdo. A aprendizagem não é definida pelo conhecimento que se tem de determinado assunto, mas a capacidade e domínio que se tem em transferir determinado assunto para a prática.
	Scarpato (2007)	Os conhecimentos tácitos já manifestos pelos alunos, sua compreensão de demonstrações e a execução do movimento devem ser considerados ao avaliar.
Dimensão atitudinal	Alves (2020)	Já os conteúdos atitudinais estão relacionados à moral, valores e normas. [...] Sabe-se que o ensino das atitudes e valores é complexo e abrangente do ponto de vista pedagógico. Para aprender sobre valores e respeito é necessária uma prática pedagógica coerente, em que os valores atitudinais que se desejam alcançar sejam mostrados no relacionamento entre os indivíduos e na escolha dos temas propostos.
	Darido (2012)	Na avaliação empreendida pela Educação Física, os alunos sejam observados em sua capacidade de aprender a reconhecer, na convivência e nas práticas pacíficas, maneiras eficazes de crescimento coletivo, dialogando, refletindo e adotando uma postura democrática sobre diferentes pontos de vista postos em debate.
	Bagnara (2011)	A avaliação dos conteúdos da dimensão atitudinal é muito complexa. Isso ocorre grande parte em função de seus componentes afetivos e cognitivos. Isso ocorre, pois para os professores muitas vezes é difícil avaliar a solidariedade, a tolerância, o respeito, o companheirismo, dentre outros pontos importantes dos aspectos atitudinais. [...] As observações, por parte dos professores de Educação Física, estavam condicionadas unicamente à participação dos alunos. E, esse leque de observações precisa ser ampliado consideravelmente.
	Scarpato (2007)	O mínimo que se espera é que os alunos estejam presentes nas aulas.

Fonte: Adaptado de (SCARPATO, 2007; BAGNARA, 2011; DARIDO, 2012 e ALVES, 2020).

Na dimensão conceitual, os alunos vão aprender o contexto histórico sobre determinado conteúdo ou tema. Na dimensão procedimental, os alunos irão vivenciar na prática os movimentos técnicos, habilidades específicas e do saber fazer. Na dimensão atitudinal, os alunos vão aprender valores morais e éticos, normas e condutas democráticas para o melhor convívio em sociedade.

Portanto, no plano de ensino e no plano de aula do professor de Educação Física escolar, a forma de avaliar a aprendizagem dos alunos deve contemplar as dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais com a finalidade de adquirir melhores resultados nas práticas pedagógicas no âmbito escolar, ou seja, tem a função de diagnosticar como está ocorrendo a aprendizagem.

4. DELINEAMENTO DA PESQUISA

A metodologia empregada para a construção desta pesquisa parte do pressuposto de que a produção do conhecimento científico e do saber sistematizado contemporâneo perpassa pelos bancos escolares e acadêmicos.

Visando contextualizar e compreender a ação dos professores de Educação Física no campo de atuação e suas relações com o objeto de estudo, optamos por teóricos da Educação e da Educação Física escolar de viés humanista que, de acordo com Sales, Sousa e Cavalcante Junior (2012, p. 100) no “Brasil, parece que esta abordagem está perdendo sua vitalidade científica e inserção nas atividades da vanguarda de pesquisa e atualização de conhecimentos”.

Uma investigação com cerne no humanismo pressupõe “abdicar das tentativas de compreender e de interpretar a experiência, posturas ainda contaminadas pela perspectiva cognitivista e pela postura dominadora do logos tipificado na ciência moderna” (SALES, *et. al*, 2012, p. 110). Portanto, a revisão de uma teoria pedagógica é essencial para o entendimento pormenorizado do objeto, bem como superar os modelos conservadores na educação escolarizada.

Vale ressaltar que é de alta relevância visitar teóricos consolidados como Oliveira (2010) que propõe para a Educação Física escolar com bases no humanismo, ou seja, uma “nova concepção de ciência pautada por uma lógica investigativa particular às demandas epistemológicas desse pensamento transversal de Carl Rogers” (SALES, *et. al*, 2012, p. 108). Além disso, ancoramos em Makiguti (2002) para discorrer sobre uma nova proposta pedagógica para subsidiar o processo avaliativo no campo da Educação Física escolar.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Os tópicos abordados na metodologia em relação à caracterização da pesquisa foram os seguintes: a) *locus* da pesquisa; b) universo e sujeitos da pesquisa; c) caracterização das escolas e o perfil dos pesquisados; d) os aspectos éticos; f) os instrumentos de coleta de dados e procedimentos; g) análise e discussão dos dados.

A metodologia da pesquisa foi realizada através de uma revisão bibliográfica e documental a partir da leitura, análise e interpretação de textos e normas legais, livros, teses, dissertações, artigos publicados em Periódicos. A pesquisa documental foi

realizada por meio dos documentos enviados pela SEMED, tais como: portarias municipais (157/2005 e 009/2014), planilhas com a relação das escolas e professores e os PPPs das escolas investigadas.

Para um entendimento mais qualificado sobre o processo avaliativo no campo da Educação Física escolar, revisamos a literatura específica, os documentos oficiais (LDB, PCNs e BNCC), analisamos os documentos norteadores de Rondônia (RCRO, 2013; 2020 e o Caderno de Educação Física para os anos iniciais e finais) como também o Referencial Curricular do Município de Porto Velho (2016).

Utilizamos como técnica de pesquisa o método bibliográfico que:

[...] procura explicar um problema com base em referenciais teóricos e/ou revisão de literatura de obras e de documentos [...] permite conhecer, compreender e analisar os conhecimentos culturais e científicos sobre o assunto, tema ou problema investigado (MATOS, *et. al.*, 2017, p. 43).

O processo metodológico de produção, interpretação e análise deste texto é o da técnica de leitura analítica proposta por Maciel e Braga (2008). A abordagem metodológica é de característica qualitativa. De acordo com Ludke e André (2020, p. 15), as “pesquisas em educação com enfoque qualitativo são mais adequadas para investigar as questões no contexto escolar”.

Na Educação Física, “a pesquisa qualitativa tem como pressuposto científico manipular informações recolhidas, descrevendo-as e analisando-as para um segundo momento interpretar e discutir à luz da teoria” (NEGRINE, 2017, p. 60).

Quanto aos objetivos, a pesquisa é descritivo-exploratória. Segundo Matos, *et. al* (2017), o objetivo da pesquisa exploratória é de se familiarizar com fenômeno estudado para descobrir novas ideias e percepções atuais em relação ao objeto de estudo, enquanto as pesquisas descritivas têm como característica, “observar, registrar, analisar, descrever e correlacionar fatos ou fenômenos sem manipulá-los, procurando descobrir com precisão e a frequência em que o fenômeno ocorre em relação com os outros fatores” (MATOS, *et. al*, 2017, p. 39).

Em relação aos procedimentos, trata-se de uma pesquisa de campo, fonte natural para a coleta dos dados empíricos. Quanto à natureza das informações coletadas, Luna (2011) classifica em factuais e não factuais.

Como informações factuais temos os dados sociodemográficos (quantitativos), tais como: sexo, idade, estado civil, renda, local que trabalha, ou seja, é uma técnica utilizada para coletar informações de natureza numérica e que serão analisadas

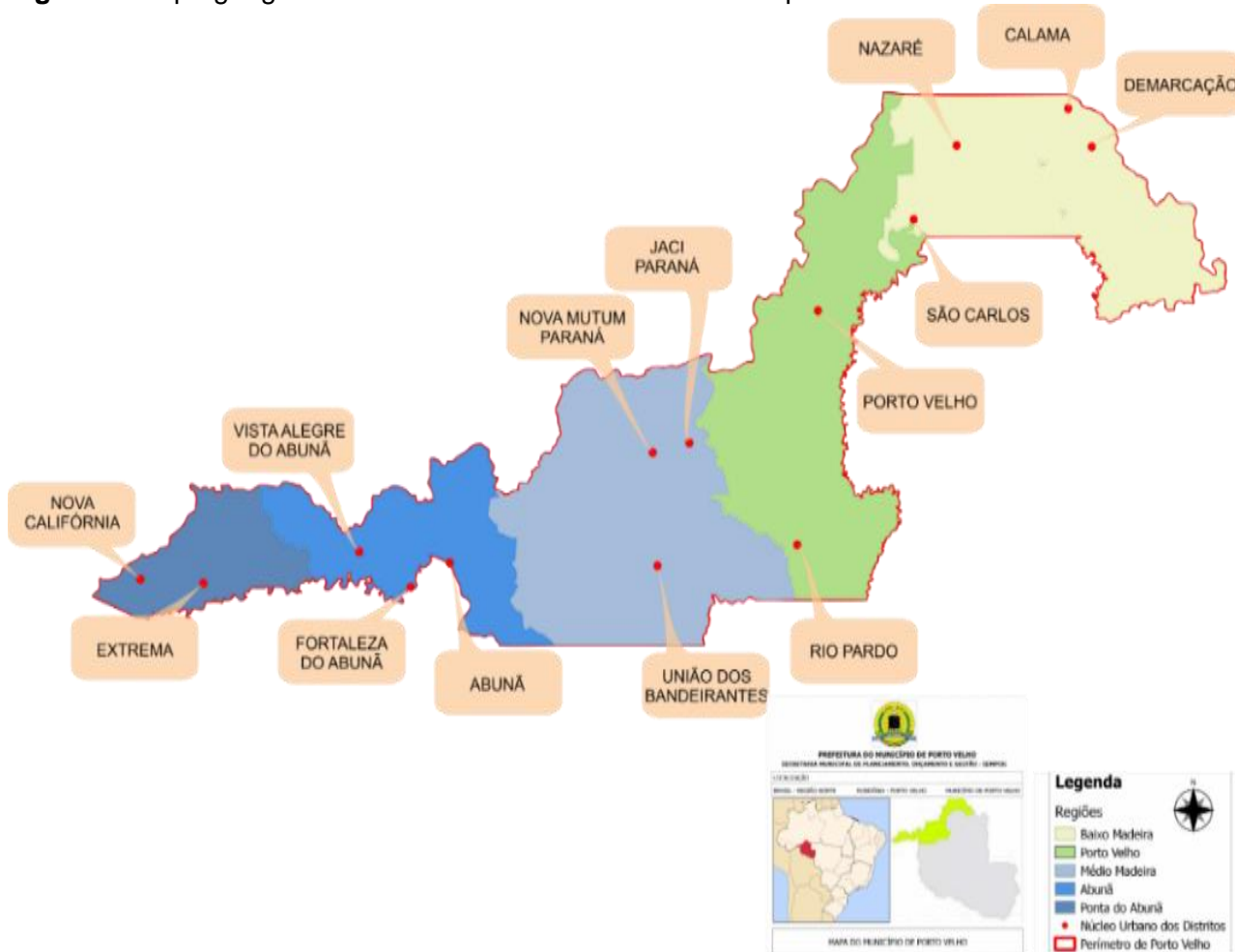
usando métodos estatísticos para análise dos dados das questões fechadas. Em contraposição às informações factuais, temos as não factuais (opinativas), refere-se à concepção do indivíduo de si mesmo, de outrem ou de uma situação específica – é uma avaliação subjetiva (LUNA, 2011).

O ambiente escolar foi a fonte de coleta de dados, pois é um “campo aberto e flexível, rica em dados descritivos e se desenvolve num ambiente natural com foco na realidade de forma complexa e contextualizada” (LUDKE e ANDRÉ, 2020, p. 15).

4.1.1 Lócus da pesquisa

Para o presente estudo, foi escolhido como *lócus* o Município de Porto Velho, capital de Rondônia e como sujeitos os professores de Educação Física, conforme pode ser visualizado a seguir no mapa ilustrativo.

Figura 2: Mapa geográfico do Baixo e Alto Madeira no Município de Porto Velho-RO



Fonte: Disponível em: <https://www.guiageo.com/rondonia.htm>. Acesso em: 22/08/2021.

4.1.2 Universo e sujeitos da pesquisa

O universo da pesquisa foi composto de aproximadamente 130 professores da disciplina Educação Física, vinculados à Rede Pública Municipal de Porto Velho que é composta por 142 escolas, destas, 84 são da área urbana e rural e 31 são da Região do Alto Madeira e 27 do Baixo Madeira. Porém nem toda escola tem um professor lotado para atender os alunos dessas regiões – em pelo menos 25 escolas funcionam no sistema multisseriada e não possuem sequer um professor de Educação Física.

Os critérios de inclusão foram:

- a) ser professor efetivo da Rede Municipal de Ensino;
- b) estar lotado numa escola das regiões supracitadas;
- c) atuar nos anos iniciais do ensino fundamental e assinalar o TCLE.

Os critérios de exclusão foram:

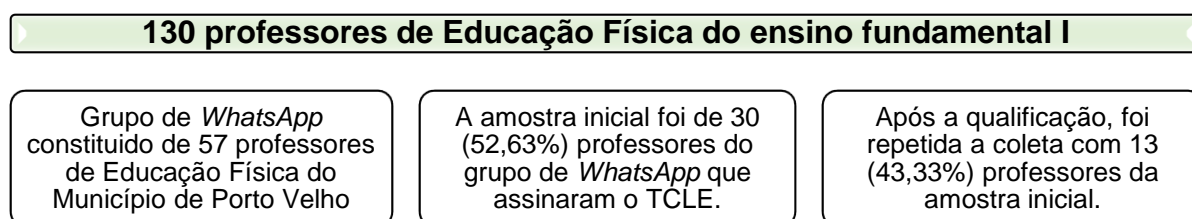
- a) estar em cargos comissionados, de chefia e/ou gestão e atividades administrativas nas escolas ou na SEMED;
- b) não estar atuando nos anos iniciais nas escolas do município;
- c) estar afastado ou de licença, independentemente da sua natureza no período de realização da pesquisa.

4.1.3 Participantes da pesquisa

Após incluir e excluir, foram selecionados no primeiro momento trinta professores de Educação Física que tiveram interesse em participar da pesquisa e assinaram o TCLE, dentro de um grupo de *WhatsApp* constituído de cinquenta e sete indivíduos. Em um segundo momento, foi aplicado um segundo questionário para treze professores de sete escolas públicas de Porto Velho.

Na figura a seguir, apresentamos a população e amostra do estudo:

Figura 3: População e amostra do estudo



Fonte: Autor da pesquisa (2023)

A aplicação do questionário, no primeiro e segundo momento, foi realizada com os professores de Educação Física efetivos atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental. Para preservar e manter o sigilo das informações prestadas pelos participantes, estes foram codificados por letras do alfabeto “P”, seguidas pela ordem numérica (1, 2, 3.....30) escolhidos aleatoriamente, exemplo (P1, P2, P3.....P30).

A proposta inicial era de investigar o maior número de professores e escolas, abrangendo todas as localidades do município, pois havia a expectativa de que o questionário eletrônico pudesse alcançar todas as regiões, fato que não ocorreu.

O baixo índice de devolutiva nas respostas dos professores que atuam nas escolas das áreas rurais, do Baixo e Alto Madeira ocorreu em razão das dificuldades encontradas pelo pesquisador para ter acesso a essas regiões e particularidades que abrangem algumas localidades com mais de 300 km de distância da capital e outros em que o acesso só é possível por via fluvial. Outro ponto importante que deve ser destacado, relativo a essas localidades afastadas da capital, é o acesso às redes de Internet que é de baixa qualidade ou mesmo inexistentes.

Além dessa problemática, a extensão territorial e o pouco entendimento nas respostas dos entrevistados inviabilizaram totalmente o primeiro desenho da pesquisa. Ao realizar uma análise preliminar, notamos que as respostas eram inconsistentes, evasivas e frágeis para dar sustentação ao objeto.

Considerando esse novo panorama, foi necessário redefinir a estratégia, delimitar o universo a ser pesquisado e aplicar o questionário de forma presencial e por meio de chamadas de vídeo de WhatsApp para treze professores de Educação Física, mas mantendo o foco no nosso objetivo e objeto. Durante esse novo percurso, visitamos sete escolas municipais, nas quais os professores exercem a docência para realizar as entrevistas no tocante às práticas avaliativas.

4.1.4 Aspectos Éticos

Na fase inicial, foi solicitado oficialmente a autorização da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) para coletar os dados dos professores de Educação Física (ANEXO I) e autorização ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) (ANEXO II).

Após liberação pelo CEP, o instrumento de pesquisa foi construído na plataforma do *Google Forms* e o *link* foi disponibilizado no *e-mail* e/ou grupo de *WhatsApp* dos professores (ANEXO III), juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ANEXO III). Foi elaborado um segundo instrumento com foco no objetivo inicial, porém com visitas as escolas e através de chamadas de vídeos do *WhatsApp* (ANEXO IV).

Participaram do estudo somente os professores que, após serem informados a respeito dos procedimentos, aceitaram participar e assinaram o TCLE aprovado pelo CEP – sob o Parecer nº 5.481.07 e CAAE: 53792221.0.0000.5300 (ANEXO III).

4.1.5 Procedimentos adotados: Instrumentos, coleta e análise dos dados

Para a coleta de dados empíricos, junto aos professores, foi confeccionado como instrumento de pesquisa um questionário semiestruturado com questões abertas e fechadas, formuladas a partir do problema do estudo e dos objetivos. O questionário é uma técnica de investigação que a principal vantagem é o anonimato e a não exposição das opiniões dos entrevistados.

De acordo com Negrine (2017, p. 83), podem ser “utilizados como um meio para receber informações generalizadas, de uma amostragem ampla, que permita, posteriormente uma análise mais profunda de caráter qualitativo”. Para o autor, nas “pesquisas de ‘corte qualitativo’ a estrutura do questionário pode conter perguntas ‘abertas e fechadas’, seguindo-se as mesmas estratégias utilizadas para a organização de entrevistas” (p. 83).

Vale ressaltar que os processos midiáticos e as mídias sociais se instalaram fortemente durante a pandemia da COVID-19. Essa nova dinâmica revolucionou o campo teórico e o fazer pedagógico. Em razão disso, o instrumento de pesquisa foi elaborado na plataforma *Google Forms* a partir dos conhecimentos prévios do pesquisador com o aval do orientador.

Após a elaboração e validação do instrumento pelo pesquisador, juntamente com o orientador e enviado o *link* para o grupo de *WhatsApp* composto de cinquenta e sete professores de Educação Física, dos quais trinta responderam o instrumento e assinalaram o TCLE no primeiro momento.

No primeiro momento, estruturamos o instrumento de pesquisa com dezessete perguntas, sendo três questões abertas e quatorze fechadas em três eixos temáticos (ANEXO III), a saber:

a) Caracterização da avaliação nas escolas públicas municipais e perfil dos professores de Educação Física;

b) Referencial teórico-metodológico, dificuldades para avaliar e as três dimensões de conteúdo a serem avaliadas nas aulas de Educação Física;

c) Métodos, instrumentos e os procedimentos adotados na pandemia da COVID-19 pelos professores de Educação Física para avaliar os anos iniciais do ensino fundamental.

O questionário foi compartilhado eletronicamente pelo *e-mail* e/ou *WhatsApp* dos professores respondentes em 20 de junho de 2022 com prazo até 20 de setembro de 2022. Ao clicar no link, o entrevistado era direcionado para a página do questionário, acessando primeiro o TCLE o qual, após a leitura, teria que clicar no botão de aceite para ter acesso ao questionário.

Em razão das dificuldades encontradas durante a coleta e as respostas serem insuficientes para responder o problema de pesquisa, elaboramos, num segundo momento, um instrumento com nove perguntas fechadas com justificativas e uma pergunta aberta com foco no objetivo inicial, porém de forma presencial ou com chamadas de vídeos do *WhatsApp* (ANEXO IV).

As escolas municipais visitadas foram: E.M.E.F. Pedro Tavares Batalha, João Ribeiro, Orlando Pires e Maria Isaura, localizadas nos polos regionais (Zona Norte); Bom Princípio, Darcy Ribeiro (Zona Leste) e escola E.M.E.F. Joaquim Vicente Rondon polo regional (Zona Sul). As escolas atendem os turnos matutino e vespertino com turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental e modalidade da Educação Especial de forma inclusiva. Em seus quadros de funcionários estão professores graduados em pedagogia e professores graduados em Educação Física que estão qualificados para desempenhar as funções pedagógicas.

A matriz curricular para o ensino fundamental I das escolas municipais estão organizadas com os componentes curriculares estabelecidos na BNCC, RCRO, demais legislações e normas atinentes. O ensino do componente curricular de Educação Física ajusta-se às faixas etárias, às condições da população escolar e as aulas são ministradas através de atividades lúdicas.

Dessa forma, analisamos o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas visitadas. No entanto, no que concerne ao componente curricular “avaliação da aprendizagem” tomamos como base o PPP da escola Pedro Tavares Batalha (2021) por estar mais atualizado em relação as demais escolas.

No PPP, consta que durante o período da pandemia da COVID-19, as escolas tiveram de ressignificar suas práticas pedagógicas com adaptação do ensino presencial para o remoto e possibilitar uma prática docente com qualidade. A esse respeito, no *lócus* da pesquisa, não houve planejamento adequado para aquisição de ferramentas tecnológicas e midiáticas institucionalizadas para atingir os objetivos educacionais nas aulas de Educação Física, ou seja, as aulas eram realizadas com suporte de aparelho celular de propriedade dos professores.

No retorno às atividades escolares, os professores tiveram que se adequar frente ao novo calendário escolar e o plano de atividades definido pelos gestores das escolas e da SEMED. No plano escolar aprovado, ficou estabelecido que as aulas seriam em forma de rodízio, na seguinte maneira: turmas (A, B e C).

Na primeira semana, por exemplo, a turma “A” estava em sala de aula no modo presencial, enquanto as turmas “B e C” estavam em casa pelo modo remoto e na semana seguinte a turma “B” voltava para o modo presencial, enquanto que a turma “A” retornaria às aulas para o modo remoto e assim sucessivamente. Durante o rodízio implementado pela secretaria e escolas, um terço dos alunos estavam no modo presencial e dois terços em casa realizando as atividades remotamente.

Nesse período, os professores, por várias vezes, lançaram mão de estratégias didáticas *online*, métodos e instrumentos eletrônicos para se atingirem os objetivos propostos, produzindo mudanças significativas no processo de ensino e aprendizagem, diversos dos que eram praticados no ensino presencial.

Essa nova forma de ensino trouxe impactos e problemas de toda ordem, em particular para o ensino da Educação Física, dadas as suas especificidades, ou seja, os professores tinham que ministrar as aulas no modo presencial para os alunos e as atividades propostas em sala de aula eram repassadas remotamente para os alunos conectados em suas residências, via internet com suporte de celular.

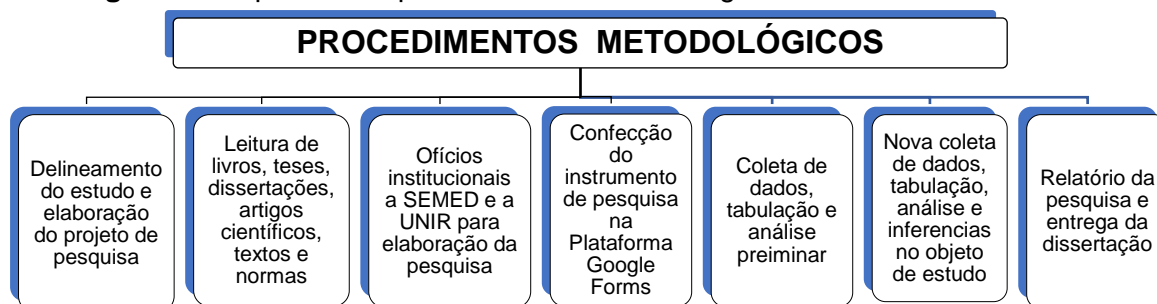
Entretanto, para esses procedimentos midiáticos, os professores tiveram que adquirir computadores, *smartphones* modernos e *Internet* banda larga por conta própria para produzir as aulas “remotas” e “virtuais”. Essa foi a forma encontrada para

proporcionar aulas minimamente adequadas no ambiente virtual e direcionar a aprendizagem e as formas de avaliação dos alunos.

Em relação a essa questão, não houve fornecimento e nem suporte financeiro por parte do município para a aquisição de materiais e equipamentos tecnológicos para as aulas de Educação Física escolar. Não por acaso, essa condição emergencial, a falta de equipamentos e diversos treinamentos realizados pela SEMED em ambiente virtual sobrecarregaram a jornada de trabalho dos professores municipais.

Esta pesquisa, quanto aos procedimentos metodológicos, foi dividida em sete etapas distintas, representada de forma sintética a seguir.

Figura 5: Esquema dos procedimentos metodológicos



Fonte: Autor da pesquisa (2023)

Inicialmente, foi realizado o delineamento do estudo e uma exploração breve sobre a temática para a elaboração do projeto de pesquisa.

A pesquisa documental foi realizada no período de setembro a outubro de 2021, quando fora enviado um Ofício para SEMED, solicitando a legislação pertinente à disciplina de Educação Física, o quantitativo de escolas e o quantitativo de professores de Educação Física que atuavam na rede municipal.

Na segunda etapa, o aporte teórico para a leitura e construção do referencial teórico foi em livros, teses, dissertações, textos, normas legais, além de artigos publicados em Periódicos no Google Acadêmico sobre a perspectiva Humanista;

A terceira etapa foi a dos protocolos institucionais e caminhos percorridos, encaminhando-se os ofícios para a SEMED e ao CEP, solicitando autorização para a pesquisa com professores de Educação Física. Após a autorização, da SEMED e do CEP foi dada continuidade à pesquisa, no entanto, em razão da “Pandemia da COVID-19”, o questionário foi efetivado na Plataforma *Google Forms*.

Na quarta etapa realizada foi a confecção do instrumento de pesquisa na Plataforma *Google Forms*. Para a busca de dados, a plataforma gerou um *Link* que foi disponibilizado por *e-mail* e *WhatsApp* para os possíveis respondentes.

Na quinta etapa, foram coletados os dados, tabulados e realizada uma análise preliminar, no entanto, as respostas foram frágeis e insuficientes para responder ao problema de pesquisa. Diante disso, na sexta etapa, foi realizada uma nova pesquisa com os participantes do estudo de forma presencial (P1, P2, P5, P6, P13, P25 e P26) e por meio de chamada de vídeo pelo *WhatsApp* (P3, P7, P9, P18, P24 e P30), uma vez que esses professores tinham compromissos de trabalho e estudo.

Na sétima etapa, os novos dados foram analisados e realizadas as inferências no objeto de estudo, conforme os teóricos que norteiam a pesquisa e para melhor entendimento do objeto foram elaborados quadros e gráficos, os quais serão apresentados no capítulo das análises e resultados obtidos.

Na análise dos dados, inicialmente foram analisadas duas planilhas enviadas pela SEMED com o quantitativo de escolas por região (polos) e dos professores de Educação Física lotados nas escolas. Foram analisados também os PPPs das escolas participantes, com ênfase no PPP da escola Pedro Tavares Batalha.

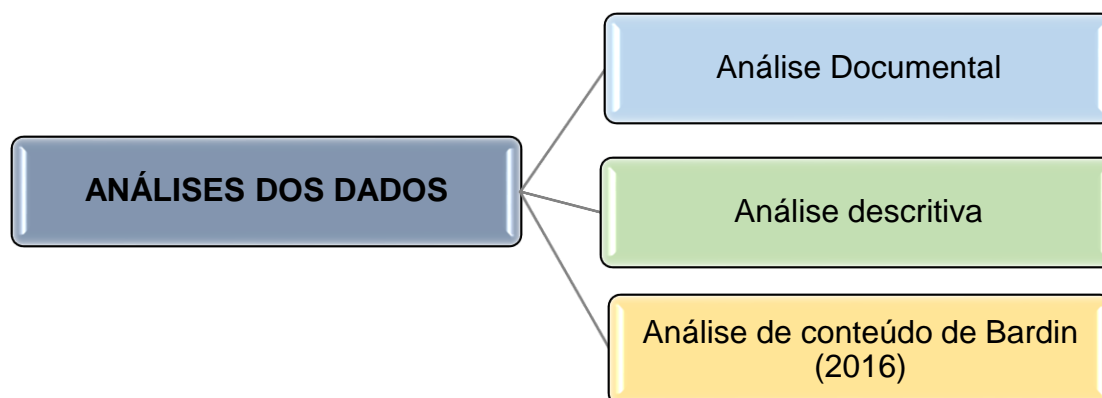
Analisamos ainda o Referencial Curricular do Município (2016), a Portaria 009/2014, que trata da avaliação da aprendizagem nas escolas municipais e a Portaria nº 157/2005, que trata especificamente das normas para a avaliação nas aulas de Educação Física nas escolas públicas da rede municipal de ensino.

A discussão foi a partir da análise de conteúdos de Bardin (2016), a qual define a técnica de Análise de Conteúdo como sendo um:

[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2016, p. 48).

A análise, a interpretação e as inferências no objeto de estudo foram por meio das questões preestabelecidas e realizada em três etapas distintas, conforme demonstrado na figura 5:

Figura 5: Procedimentos de análise de dados.



Fonte: Autor da pesquisa (2023)

Para a análise documental, foi realizado um estudo minucioso das portarias municipais (157/2005 e 009/2014), do RCRO (2013; 2020) e do Caderno de Educação Física de Rondônia, além das planilhas com a relação das escolas e dos professores fornecidas pela SEMED e os PPPs das escolas investigadas.

A análise descritiva e a de conteúdo de Bardin (2016) foi a partir dos dados categorizados *a priori*, tabulados e divididos por eixos temáticos, conforme a frequência das respostas e justificativas dos professores, buscando responder os objetivos específicos. Nessa fase de pesquisa, foram realizadas as análises e inferências com foco no objetivo para verificar como os entrevistados percebem e compreendem as teorias, os métodos e os instrumentos de avaliação nas práticas pedagógicas cotidianas, fornecendo elementos para uma prática avaliativa mais humanizada no contexto da Educação Física escolar na rede municipal de ensino.

Ao término do delineamento da pesquisa e dos procedimentos metodológicos adotados para alcançar o objetivo, foi realizada a construção do texto, relatório de pesquisa e a entrega da dissertação para o orientador e a banca examinadora.

Por conseguinte, na sessão a seguir, apresentamos a análise e a discussão dos resultados dos dados empíricos, sobre a ótica humanista.

5. A PESQUISA E OS RESULTADOS: A PRÁTICA AVALIATIVA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS DE PORTO VELHO-RO

Nesta seção, serão apresentados os resultados da pesquisa, a partir dos dados empíricos da amostra. O cerne do estudo são as teorias, os métodos e os instrumentos de avaliação sob a ótica humanista no campo da Educação Física.

A pesquisa documental e bibliográfica foi realizada por meio da técnica de leitura analítica. Recorremos aos pesquisadores e estudiosos que trabalham a temática com a finalidade de encontrarmos embasamento teórico, científico e prático para contribuir na formulação do problema, objetivos, justificativa e dar suporte nas análises, discussão dos resultados e considerações finais.

Assim, foi possível diagnosticar a prática avaliativa dos professores de Educação Física escolar, sendo categorizados por meio de 3 eixos temáticos, apresentados a seguir, levando-se em consideração as duas etapas da pesquisa.

5.1 EIXO TEMÁTICO 1: CARACTERIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO NAS ESCOLAS E O PERFIL DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.

A avaliação da aprendizagem nas escolas do município, *lócus* da pesquisa, é regida com base nos documentos norteadores nacionais, estaduais e locais que estabelecem os procedimentos, as metodologias e instrumentos de avaliação a serem utilizados em todas as disciplinas dos anos iniciais do ensino fundamental.

Assim, as práticas avaliativas para as aulas de Educação Física escolar, nas escolas públicas de Porto Velho-RO, deveriam ser regidas conforme os documentos apresentados no quadro abaixo:

Quadro 7: Referenciais curriculares que regem a avaliação para os anos iniciais em Porto Velho-RO

Documentos do Estado e do Município	Ano	Métodos de Avaliação	Instrumentos de Avaliação
PORTARIA 157	2005	Anamnese, exames, testes físicos e motores	Testes físicos e medidas antropométricas
PORTARIA 009	2014	Diagnóstica, formativa, somativa e cumulativa	Relatórios descritivos, fotografias, desenhos e álbuns
Referencial de Porto Velho.	2016	Não há menção	Não há menção
RCRO	2020; 2013	Diagnóstica, formativa, somativa	Relatórios descritivos, desenhos, fotos, filmes, diários e autoavaliação.
Caderno de Orientações Pedagógicas em Educação Física	2020	Diagnóstica, formativa, somativa e comparativa	Rodas de conversas, painéis coletivos, portfólios, atividades práticas, registros visuais, vídeos e autoavaliação

Fonte: Autor da pesquisa (2023)

A Portaria 157/2005 define as formas de avaliação a serem realizadas pelos professores de Educação Física nas escolas, documento que recomenda a realização, pelo menos, de duas avaliações por ano, tendo como foco principal medir, testar, avaliar – perspectiva tradicional, esportivista e excludente que tanto criticamos.

Já, para a Portaria 009/2014, o objetivo da avaliação é diagnosticar a situação de aprendizagem dos alunos de maneira sistemática, processual, contínua. Os instrumentos devem ser variados, preenchidos pelo professor e acompanhados pela equipe pedagógica para a coleta de informações e diagnóstico para as intervenções pedagógicas, adequando-os às características de desenvolvimento e à faixa etária, considerando os aspectos cognitivos, psicomotor, afetivo e cultural para a aquisição de conhecimento científico e tecnológico e exerçam conscientemente e criticamente a cidadania (PORTO VELHO, 2014).

Ao compulsar o referencial curricular do município de Porto Velho (2016), verificou-se que não há indicativo ou sugestão de nenhum método ou instrumento para avaliar os alunos nas aulas de Educação Física, contrapondo o que propõe a LDB, os PCNs, a BNCC, o RCRO e o Caderno de Educação Física.

Considerando que os referenciais curriculares estaduais foram atualizados e estão em consonância com a BNCC e, por serem os documentos norteadores para as práticas educativas (BRASIL, 2017; RONDÔNIA 2016), os professores deveriam se apoiar nesses documentos oficiais para conduzir o processo de ensino, aprendizagem e de avaliação também no campo de Educação Física escolar.

Em relação ao componente “avaliação”, as sugestões metodológicas dos referenciais indicam o método de avaliação “diagnóstica”, “formativa” e “somativa”, além de uma infinidade de instrumentais para subsidiar o processo avaliativo nas aulas de Educação Física escolar. Além disso, orientam a atuação docente e incentivam as práticas inovadoras para que os alunos desenvolvam suas habilidades, capacidades cognitivas e afetivas. (RONDÔNIA, 2013; 2020).

Em seguida, apresentamos o perfil de trinta professores dando enfoque ao gênero, faixa etária, tempo de docência, local de trabalho, turno de trabalho, IES e Estado em que cursou Educação Física e formação continuada, levando-se em consideração os dois momentos da pesquisa (Quadro 8).

Quadro 8: Referente aos professores de Educação Física de Porto Velho-RO

Prof.	Gênero	Faixa etária	Tempo de docência	Turno de trabalho	IES	Cursou Ed. Física	Formação continuada
P1*	M	Entre 41 a 45 anos	Entre 11 a 15 anos	Mat.	Publica Federal	Rondônia	Esp. em Educação Física Escolar
P2*	M	Entre 41 a 45 anos	Entre 21 a 25 anos	Vesp.	Publica Federal	Rondônia	Esp. em Educação Física Escolar
P3*	M	Entre 41 a 45 anos	Entre 16 a 20 anos	Vesp.	Pública Estadual	São Paulo	Mestrando
P4	M	Acima de 51 anos	Entre 21 a 25 anos	Dois turnos	Publica Federal	Rondônia	Esp. em Educação Física Escolar
P5*	M	Entre 46 a 50 anos	Entre 16 a 20 anos	Vesp.	Pública Federal	Rondônia	Esp. <i>latu senso</i> em outra área
P6*	M	Entre 46 a 50 anos	Entre 11 a 15 anos	Vesp.	Pública Federal	Rondônia	Esp. em Educação Física Escolar
P7*	F	Entre 41 a 45 anos	Entre 16 a 20 anos	Mat.	Pública Federal	Rondônia	Mestrando
P8	M	Entre 41 a 45 anos	Entre 11 a 15 anos	Dois turnos	Publica Federal	Rondônia	Esp. em Educação Física Escolar
P9*	M	Entre 36 a 40 anos	Entre 11 a 15 anos	Vesp.	Instituição Privada	Rondônia	Esp. <i>latu senso</i> em outra área
P10	M	Entre 36 a 40 anos	Entre 11 a 15 anos	Dois turnos	Publica Federal	Rondônia	Esp. em Educação Física Escolar
P11	M	Entre 46 a 50 anos	Entre 11 a 15 anos	Vesp.	Publica Federal	Rondônia	Graduado em Educação Física
P12	M	Entre 31 à 35 anos	Entre 11 a 15 anos	Dois turnos	Instituição Privada	Rondônia	Esp. em Educação Física Escolar
P13*	M	Entre 41 a 45 anos	Entre 16 a 20 anos	Dois turnos	Pública Federal	Paraíba	Esp. <i>latu senso</i> em outra área
P14	F	Entre 41 a 45 anos	Entre 16 a 20 anos	Dois turnos	Instituição Privada	Santa Catarina	Graduada em Educação Física
P15	F	Acima de 51 anos	Acima de 31 anos	Vesp.	Publica Federal	Rondônia	Mestrado
P16	F	Acima de 51 anos	Entre 06 a 10 anos	Dois turnos	Instituição Privada	Rondônia	Esp. em Educação Física Escolar
P17	F	Entre 46 a 50 anos	Entre 16 a 20 anos	Vesp.	Publica Federal	Rondônia	Esp. em Educação Física Escolar
P18*	M	Acima de 51 anos	Entre 16 a 20 anos	Mat.	Pública Federal	Rondônia	Esp. em Educação Física Escolar
P19	F	Acima de 51 anos	Entre 26 a 30 anos	Dois turnos	Publica Federal	Rondônia	Doutorado
P20	F	Entre 41 a 45 anos	Entre 16 a 20 anos	Mat.	Publica Federal	Rondônia	Esp. <i>latu senso</i> em outra área
P21	F	Entre 41 a 45 anos	Entre 16 a 20 anos	Dois turnos	Publica Federal	Rondônia	Doutorado
P22	F	Acima de 51 anos	Entre 11 a 15 anos	Mat.	Instituição Privada	Rondônia	Esp. em Educação Física Escolar
P23	F	Entre 41 a 45 anos	Entre 11 a 15 anos	Dois turnos	Publica Federal	Rondônia	Esp. <i>latu senso</i> em outra área
P24*	M	Entre 41 a 45 anos	Entre 16 a 20 anos	Mat.	Pública Federal	Rondônia	Met. do Ensino da Ed. Física
P25*	F	Entre 46 a 50 anos	Entre 16 a 20 anos	Mat.	Pública Federal	Rondônia	Treinamento desportivo
P26*	M	Entre 36 a 40 anos	Entre 11 a 15 anos	Vesp.	Pública Federal	Rondônia	Met. do Ensino da Ed. Física
P27	F	Entre 36 a 40 anos	Entre 16 a 20 anos	Vesp.	Publica Federal	Rondônia	Esp. <i>latu senso</i> em outra área
P28	M	Acima de 51 anos	Entre 06 a 10 anos	Dois turnos	Instituição Privada	Rondônia	Esp. em Educação Física Escolar
P29	M	Entre 31 a 35 anos	Entre 11 a 15 anos	Dois turnos	Instituição Privada	Rondônia	Esp. em Educação Física Escolar
P30*	M	Entre 36 a 40 anos	Entre 06 a 10 anos	Vesp.	Publica Federal	Rondônia	Esp. em Educação Física Escolar

Fonte: Autor da pesquisa (2023). *Professores entrevistados no segundo momento.

O quadro representa a distribuição dos trinta professores de Educação Física escolar que participaram no primeiro momento da pesquisa e exercem a docência nos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas públicas do município de Porto Velho-RO. Entretanto, em razão da fragilidade dos dados, no segundo momento foram entrevistados treze professores (P1, P2, P3, P5, P6, P7, P9, P13, P18, P24, P25, P26 e P30) que faziam parte da fase inicial da pesquisa. A maior representatividade foi para o gênero masculino. Tanto no primeiro instrumento aplicado, quanto no segundo questionário, o gênero masculino foi predominante.

Em relação à faixa etária dos entrevistados, no primeiro momento da pesquisa a maior predominância foi para a faixa etária entre 41 e 45 anos de idade, confirmada também no segundo momento. Seis professores estão acima de 51 anos de idade.

O tempo de docência é diversificado, varia entre 06 e 30 anos de atuação docente no campo da Educação Física. Dos entrevistados no primeiro momento, a maior representatividade foi para a faixa etária entre 16 e 20 anos de docência, também confirmada no segundo momento da pesquisa.

Em suma, os entrevistados estão na meia idade, com mais de quinze anos de atuação docente nos anos iniciais, possuem certa experiência de vida e também de atuação profissional no campo da Educação Física escolar. Entretanto, dois professores estavam no início de carreira e quatro tinham mais de trinta anos de atuação docente, ou seja, duas extremidades da carreira profissional.

No tocante ao turno em que os entrevistados exercem a docência, no primeiro instrumento de pesquisa, sete responderam que lecionam no turno matutino, onze lecionam no turno vespertino e doze trabalham em dois turnos. Já, no segundo momento, P2, P3, P5, P6, P9, P26 e P30 trabalham no “turno vespertino” e P1, P7, P18, P24 e P25 trabalham no “turno matutino” com carga horária de trabalho entre 20 a 25 horas semanais e P13 exerce a docência em dois turnos (matutino/vespertino) na rede municipal de ensino e possui como carga horária de trabalho – 40 horas semanais. No entanto, P2, P5, P6, P26 exercem outra atividade profissional fora do campo educacional – são agentes de segurança pública.

Analizamos as IES em que os professores realizaram sua formação superior em Educação Física. No primeiro momento da pesquisa, vinte e dois professores responderam foram formados em IES “Pública Federal”, sete formados em IES “Privada” e observamos um professor formado em uma IES “Pública Estadual”. No

segundo momento, os entrevistados P1, P2, P5, P6, P13, P18; P24, P25, P26 e P30 disseram que se formaram em uma IES “Pública Federal”, P9 e P7 foram formados na IES “Privada” e P3 formado numa IES “Pública Estadual”.

Perguntamos aos professores em que estado da federação tinham realizado sua formação superior em Educação Física. Vinte e sete responderam que foram formados em Rondônia. Os demais se formaram em São Paulo, Paraíba e Santa Catarina respectivamente. No segundo momento, onze entrevistados, (P1, P2, P5, P6, P7, P9, P18, P24, P25, P26 e P30) responderam que foram formados no em “Rondônia” e P3 e P13 disseram que foram formados em outros estados.

De acordo com as respostas, a maioria dos professores foram formados na Universidade Pública Federal e em Rondônia. Um único entrevistado foi formado em Universidade Pública Estadual e fora Estado, em razão de que o Estado e o Município não possuem Universidades Estaduais para a formação superior em Educação Física, sendo um aspecto relevante a ser considerado pelas autoridades, pois a formação superior contribui com a educação escolarizada e a profissionalização.

Sobre a formação continuada dos professores na Educação Física, ficou definido, no primeiro instrumento aplicado, que a maior representatividade possui especialização em nível *lato sensu* em “Educação Física Escolar”, a segunda maior representatividade possui “especialização *lato sensu* em outra área” e os demais são “Graduados em Educação Física”, “Mestrado” e “Doutorado”.

No segundo momento, a maioria (P1, P2, P3, P5, P6, P7, P18 e P30) possui especialização em “Educação Física Escolar”, P3 e P7 atualmente são alunos de “Mestrado” em instituições federais. Dois professores (P24 e P26) são especialistas em “Metodologia do Ensino da Educação Física” e P25 em “Treinamento Desportivo” – áreas específicas do componente curricular da Educação Física. Já, P1 e P13 declararam possuir especialização em outra área do conhecimento, porém nenhuma delas tem relação com o campo da avaliação.

Os dados indicaram que os entrevistados se mantêm atualizados e se aperfeiçoando, seja em nível *lato sensu* e/ou *stricto sensu*, uma vez que a formação continuada é necessária para a apropriação dos saberes e primordial para compreender as teorias que iluminam e dão sustentação às práticas avaliativas no campo da Educação Física escolar. Segundo Makiguti (2002), a complexidade no ato de ensinar requer dos professores práticas e aperfeiçoamento contínuos.

Para Oliveira (2010), a formação continuada de cunho humanístico é uma importante ferramenta de transformação social, de emancipação política, de profissionalização e de combate às desigualdades a partir de práticas mais reflexivas que visam formar cidadãos críticos e conscientes para uma postura pedagógica mais adequada frente a seu papel social, oportunizadas por meio da articulação entre os valores humanos e a profissionalização, alicerçadas, epistemologicamente, numa *práxis* mais humana para atuação no campo da educacional, contribuindo para “impedir, portanto, que a Educação Física – em especial a escolar – transforme-se numa máquina de não fazer nada” (p. 30).

Passamos a seguir na análise dos eixos temáticos 2 e 3:

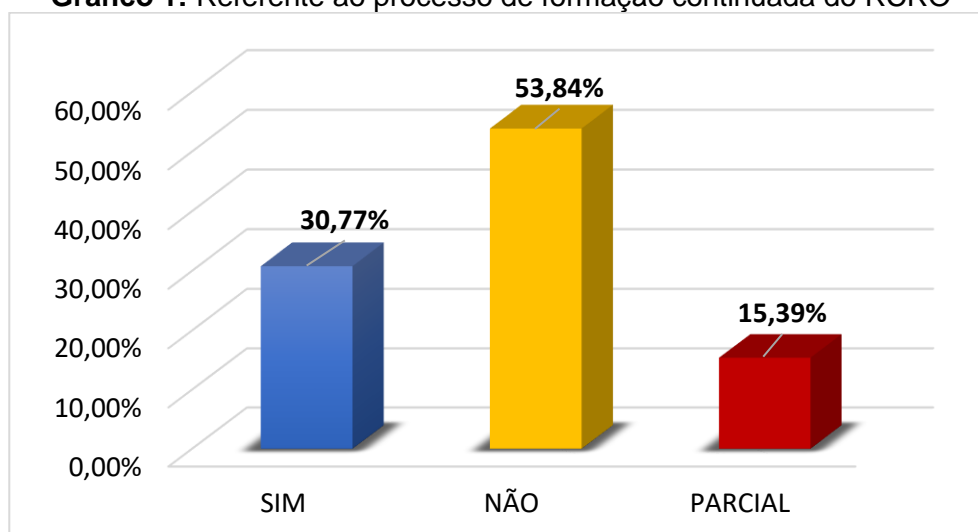
5.2 EIXO TEMÁTICO 2. CONCEPÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS AVALIATIVAS DOS PROFESSORES NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Com base nos dados coletados nos dois instrumentos de pesquisa, no eixo temático 2, analisamos as considerações dos professores em relação ao referencial teórico-metodológico, as dificuldades para avaliar e as três dimensões de conteúdo a serem avaliados nas aulas de Educação Física escolar.

Para a análise dos gráficos e dos quadros a seguir, em função da fragilidade dos dados iniciais, tomamos como base o segundo momento da pesquisa.

Inicialmente, indagamos na questão oito “se na formação continuada do RCRO, ofertado pela SEDUC foi discutida a temática avaliação na Educação Física”.

Gráfico 1: Referente ao processo de formação continuada do RCRO



Fonte: Questionário pesquisa de campo (2023)

Em relação à participação sobre a formação continuada do RC/RO, 4 (30,77%) entrevistados responderam que “sim”, outros 7 (53,84%) responderam que “não” e 2 (15,39%) participaram parcialmente da formação do RCRO, conforme se pode aferir nas justificativas apresentadas no quadro 9.

Quadro 9: Considerações sobre a formação continuada do RCRO

Prof.	Questão Fechada	Respostas/Justificativas
P1	Sim	Participei, pois o RCRO trabalha com as habilidades e competências. Sobre a avaliação da aprendizagem não foi falado nada.
P2	Parcial	Geralmente o tema é direcionado mais para os pedagogos e seria importante se fosse direcionada aos professores de Educação Física.
P3	Não	Não lembro de ter participado pelo município de nenhuma formação sobre o RCRO. Só participei pelo estado no qual também leciono.
P5	Não	Não sei dizer se a avaliação na Educação Física foi debatida na formação continuada do RCRO , pois não fui avisado pela minha escola e não participei da formação.
P6	Sim	Foi debatida a avaliação de forma geral e não na especificidade da disciplina de Educação Física escolar.
P7	Parcial	Foi discutida de forma bem suscita a avaliação contínua, mas não na área da Educação Física
P9	Não	Participei da formação continuada do município, só trabalhamos com a BNCC e também usamos o referencial do estado, porque o município não tem um referencial sobre a avaliação.
P13	Não	Não participei dos últimos encontros do RCRO, porque não chegou ao meu conhecimento
P18	Não	Antes estava acompanhando a elaboração da BNCC, mas depois não acompanhei e não utilizo o RCRO.
P24	Não	Não sei informar. Nos últimos anos, não participei de nenhuma formação continuada no município
P25	Sim	Já participei do encontro, mas não recordo se foi discutido sobre avaliação. Atualmente não tenho participado.
P26	Não	Não sei informar. Não participei de todos os encontros e aqueles que eu participei não foi falado nada sobre avaliação.
P30	Sim	Só no contexto geral e não é discutido a avaliação na EF escolar

Fonte: Entrevista de campo (2023)

Com base nos destaques acima, os participantes P1, P6, P25 e P30 disseram “sim”, porém nas respostas dos entrevistados percebemos que o assunto foi debatido de forma geral e não na especificidade da disciplina de Educação Física escolar, P2 e P7 responderam que a formação foi “parcial” e a maioria dos entrevistados (P3, P5, P9, P13, P18, P24 e P26) disseram que “não” foi debatida a temática.

A maioria dos entrevistados responderam que não participaram ou não souberam informar se a “avaliação” foi discutida nos encontros do RCRO e a menor expressividade respondeu que participou mesmo que parcialmente dos encontros promovidos pela SEDUC. Ficou caracterizado nas respostas que nos encontros o tema “avaliação” foi discutido no contexto geral das disciplinas, de forma superficial e

direcionado a professores da área da pedagogia atuantes em sala de aula. No campo específico da Educação Física escolar, a questão da temática passou despercebida pelos entrevistados, os quais afirmaram que não houve discussões e reflexões sobre o processo avaliativo.

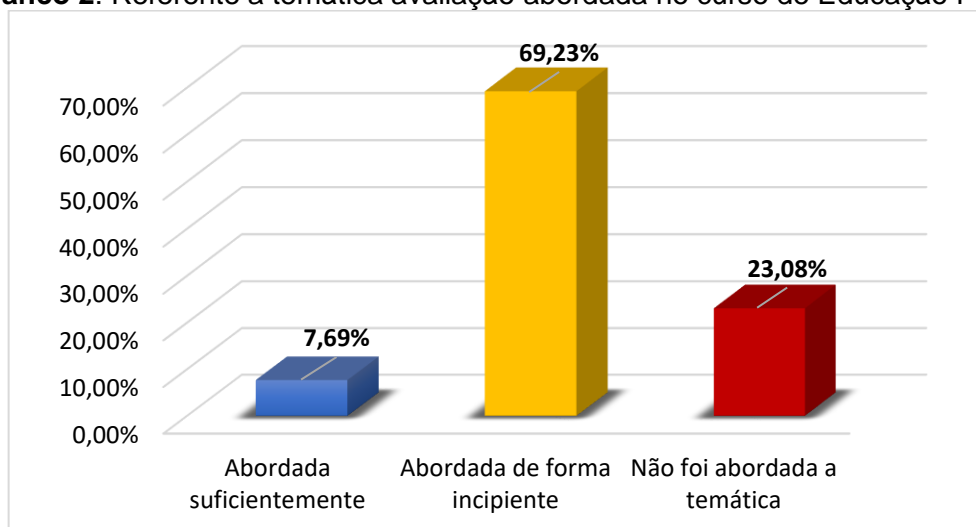
Conforme os dados obtidos, os entrevistados responderam que “avaliação” foi discutida no contexto geral, de forma superficial e direcionado a professores da área da pedagogia atuantes em sala de aula. As discussões e reflexões sobre o processo avaliativo no campo da Educação Física escolar passou despercebido.

Diante dessa constatação, é necessário que a formação continuada do RCRO seja específica para os professores da disciplina de Educação Física escolar com forma de superar as lacunas existentes nas formas de avaliar, uma vez que o documento está em consonância com os objetivos propostos na BNCC e deve ser utilizado como “recurso pedagógico” para as práticas corporais e culturais, além de subsidiar o processo avaliativo nos anos iniciais do ensino fundamental.

No primeiro instrumento de pesquisa, enviado eletronicamente por meio de e-mail e/ou WhatsApp, a questão logo abaixo não havia sido contemplada no questionário, no entanto, nas respostas preliminares, sentimos a necessidade de indagar se no curso de Educação Física a temática avaliação foi debatida na academia.

Assim, no segundo momento, na questão número nove foi indagado “se na graduação do curso de Educação Física foi abordada a temática avaliação”.

Gráfico 2: Referente a temática avaliação abordada no curso de Educação Física



Fonte: Questionário pesquisa de campo (2023)

Com base nas respostas, 01 (7,69%) entrevistado respondeu que a temática avaliação foi abordada “suficientemente”, outros 09 (69,23%) responderam a opção “incipiente” e 03 (23,08%) responderam que a temática “não foi abordada” durante a graduação. A seguir, as justificativas dos professores.

Quadro 10: Considerações sobre a oferta da disciplina avaliação na Educação Física

Prof.	Questão fechada	Respostas/Justificativas
P1	Incipiente	Foi insuficiente, pois não se falou nada de avaliação na faculdade.
P2	Incipiente	Tivemos a disciplina de medidas e avaliações que enfatizava os testes físicos e medidas antropométricas. Acho que deveria ter a disciplina avaliação da aprendizagem no curso de Educação Física.
P3	Incipiente	Tive apenas uma disciplina de medidas e avaliações e não da parte cognitiva. Na formação tivemos superficialmente. Na educação física isto fica muito solto e não é alvo de preocupação nem no estágio supervisionado e ai saí da faculdade sem aprender a avaliar.
P5	Incipiente	Pelo que eu me lembre não, só foi falado de forma superficial.
P6	Não	Não sei especificar, pois tenho 24 anos de formação.
P7	Incipiente	Como o nosso curso foi o primeiro na Metropolitana o tema foi abordado superficialmente na disciplina de didática.
P9	Não	A minha formação foi em licenciatura, mas não me recordo. Me recordo perfeitamente da disciplina medidas e avaliações. Avaliação pedagógica que o professor utiliza é a prova,
P13	Incipiente	Acho que o tema foi abordado de forma incipiente e seria importante um aprofundamento melhor
P18	Incipiente	Não foi trabalhada em uma disciplina específica
P24	Incipiente	A professora que deu a disciplina avaliação era da pedagogia e não foi discutido no contexto da disciplina de Educação Física.
P25	Suficiente	O tema foi abordado na graduação, mas na prática não se aplica avaliação nas aulas de Educação Física.
P26	Incipiente	Foi discutido apenas na didática e não em uma disciplina específica.
P30	Não	Não lembro se foi abordado na graduação a avaliação cognitiva

Fonte: Entrevista de campo (2023)

Nas respostas da maioria dos professores entrevistados, o tema a “avaliação” não foi abordado, não foi visto de forma satisfatória ou fora abordado de forma incipiente durante a graduação superior em Educação Física. Comumente as discussões e reflexões na academia sobre o tema nos cursos de Educação Física foi em outras disciplinas, tais como: “Pedagogia” e “Didática” e não na especificidade da disciplina de Educação Física.

Nas justificativas de P2, P3 e P9 apenas a disciplina “Medidas e Avaliações” tratou do tema. No entanto, a disciplina está relacionada com as medidas antropométricas, testes físicos e o ato de avaliar as habilidades motoras para algum esporte de rendimento ou para verificar a saúde corporal dos alunos.

No cruzamento das informações, evidenciamos uma formação acadêmica incipiente, lacunas e a compreensão limitada sobre as práticas avaliativas, que

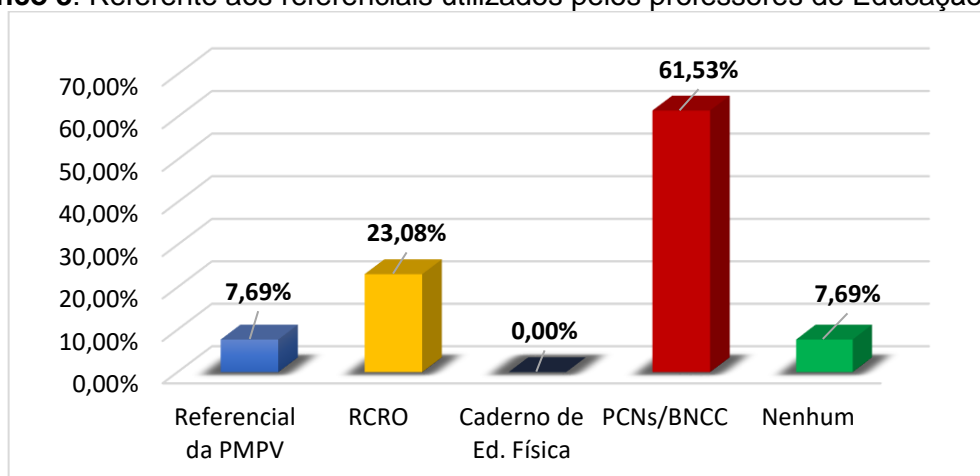
segundo Makiguti (2002), os professores deveriam passar por uma formação superior e prática padronizadas, os graduados deveriam passar por uma avaliação abrangente antes de receber suas credenciais para lecionar.

Nas respostas dos professores entrevistados, ficou caracterizado que a formação e a atuação profissional ocorrem dissociadas dos saberes profissionais que compõem os saberes curriculares e disciplinares das ciências da Educação didático-pedagógicos, nos quais a temática avaliação está inserida como elemento nuclear de todo o processo de ensino e aprendizagem na escola de Educação Básica.

Ressaltamos que a avaliação da aprendizagem na disciplina de Educação Física é tão importante quanto às demais disciplinas do componente curricular e, desse modo, há a necessidade de articulação entre a formação inicial de professores com a formação continuada em interface com a atuação profissional nas escolas, sobretudo na aprendizagem da prática (Didática da Educação Física) e, durante o estágio supervisionado.

Na questão número dez, está a opinião dos professores sobre o referencial teórico utilizado para embasar a avaliação nos anos iniciais do ensino fundamental.

Gráfico 3: Referente aos referenciais utilizados pelos professores de Educação Física



Fonte: Questionário pesquisa de campo (2023)

Com base nas entrevistas, 01 (7,69%) professor utiliza o referencial da PMPV, 03 (23,08%) usam o RCRO e 08 (61,53%) entrevistados preferem utilizar os PCNs/BNCC e 01 (7,69%) não usa nenhum referencial.

No quadro a seguir, indagamos aos professores na questão onze “sobre o referencial teórico utilizado para embasar o processo avaliativo nas aulas de Educação Física escolar nos anos iniciais do ensino fundamental”.

Quadro 11: Considerações sobre os referenciais teóricos utilizados pelos professores

Prof.	Questão Fechada	Respostas/Justificativas
P1	RCRO	No referencial consta o método de avaliação formativa, diagnóstica e somativa, mas na escola não é exigido avaliar e lançar nota dos alunos no diário eletrônico do e-cidade¹³.
P2	PCNs/BNCC	Apesar de mais de 20 anos de formado, eu ainda utilizo os PCNs, pois esse referencial foi debatido durante a minha formação.
P3	Nenhum	Na minha escola não lança nota para os alunos. Lança só os conteúdos no diário eletrônico. Segui meu caminho próprio na avaliação, os alunos faziam apenas testes motores e cognitivos não sistematizados. A avaliação era geral da turma e não individualizada.
P5	PCNs/BNCC	Na minha formação no ano de 1999 estava em voga os PCNs de Educação Física e a avaliação tinha como base esse referencial. Atualmente, tenho me orientado pela BNCC.
P6	PCNs/BNCC	Porque os PCNs foram discutidos na graduação e nos dias atuais me baseio pela BNCC, porém não há necessidade de avaliar os alunos.
P7	PCNs/BNCC	Estou usando muito a BNCC para ministrar os conteúdos de habilidades e as competências. No município não tem nota. A gente não avalia os alunos. Só a parte comportamental.
P9	PCNs/BNCC	Utilizo principalmente a BNCC. Não se cobra avaliação sistematizada na escola, mas avalio os alunos de maneira informal. Procuro investigar a curva de crescimento a cognição motora e habilidades.
P13	PCNs/BNCC	Na minha formação, a ênfase era nos PCNs e a avaliação foi tratada de forma superficial. A escola encaminhou a BNCC, orientou nesse sentido e agora uso em minhas práticas.
P18	PCNs/BNCC	Antes da BNCC utilizava o a LDB e os PCNs. Na escola não se avalia.
P24	RCRO	Eu uso o RCRO para o planejamento das aulas e elaborar as atividades. Como não é obrigatório avaliar não aprofundo no assunto.
P25	Referencial da PMPV	Porém o referencial do município não trata sobre a avaliação nas aulas de Educação Física.
P26	RCRO	Utilizo o RCRO como documento norteador. Como não há avaliação na escola, uso os componentes curriculares para subsidiar as aulas.
P30	PCNs/BNCC	Em relação à avaliação não é realizada escola, inclusive não faz nem chamada, quem lança a presença ou a falta é o professor da sala. Uso a BNCC só para os conteúdos

Fonte: Entrevista de campo (2023)

Nas respostas assinaladas pelos professores, nos dois momentos da pesquisa, ficou caracterizado que a maioria dos entrevistados no passado se orientava pelos PCNs e atualmente está utilizando a BNCC. Verificamos nos instrumentos aplicados em momentos distintos que nas escolas onde os entrevistados lecionam não há exigência ou obrigatoriedade para avaliar ou lançar notas dos alunos nos diários eletrônicos do portal e-cidade nos anos iniciais do ensino fundamental.

Ora, se não há obrigatoriedade em avaliar os alunos, também não há necessidade de se orientar por qualquer referencial teórico, entretanto, o caminho não

¹³ Portal da internet da Prefeitura Municipal de Porto Velho, destinado aos professores da rede para lançar os conteúdos trabalhados, as faltas e a avaliação dos alunos nos anos iniciais do ensino fundamental.

é o ideal para o ensino da Educação Física, distanciando a ciência e a educação do cotidiano e da experiência humana (VOSS, 2013).

Portanto, tematizar as práticas corporais e o processo avaliativo requer a sistematização do ensino, compreensão racional, científica e tecnológica, além de planejamento adequado e o engajamento diário dos professores.

No segundo momento, o entrevistado P2 respondeu que “apesar de mais de 20 anos de formado, eu ainda utilizo os PCNs, pois esse referencial foi debatido durante a minha formação”. Já, P5, P6, P7, P9; P13, P18 e P30 responderam que se orientavam pelos PCNs, mas nos dias atuais estão pautando suas ações pedagógicas na BNCC, provavelmente o faziam em razão dos PCNs serem muito difundidos nas IES no final da década de noventa, época em que a maioria dos entrevistados estavam em plena formação nos cursos de Educação Física. A avaliação da aprendizagem, posta nos PCNs de Educação Física, recomendava a valorização das práticas corporais como forma de democratizar, humanizar, ampliar e incorporar a dimensão biológica, afetiva, cognitiva e sociocultural dos alunos (BRASIL, 1997).

Em relação aos entrevistados que se orientam pela BNCC durante as aulas de Educação Física, esses levam em consideração as práticas corporais e as manifestações culturais para o desenvolvimento de todas as potencialidades do aluno, capacidade de criar, de se expressar, valorizando a cultura corporal por meio de jogos, danças, lutas, esportes, brincadeiras – nesse aspecto, a avaliação da aprendizagem deve possibilitar a apreensão desses saberes, contemplando as dimensões observáveis e obedecer a diferentes ordens cognitivas, motoras e afetivas para a formação humana, democrática e crítica (TANI, 2008; BRASIL, 2017; ALVES, 2020).

A avaliação dos aspectos cognitivos, motores e afetivos na Educação Física escolar, supõe “um alargamento do olhar para as proposições de atividades, expectativas de aprendizagem e formas justas de avaliar” (REIS, 2020, p. 20).

Os resultados apontaram que o RCRO foi a segunda opção mais assinalada, conforme se pode extrair das justificativas dos participantes, P1, P24 e P26 que se orientam por esse referencial em suas práticas pedagógicas cotidianas, porém nas escolas do município não há obrigatoriedade em avaliar os alunos nos anos iniciais e não é uma prática realizada pelos professores investigados.

O entrevistado P25 se orienta pelo referencial do município. O documento define apenas as competências, as habilidades e as estratégias a serem trabalhadas

nas aulas de Educação Física, inexistindo diretrizes, critérios padronizados, métodos, instrumentos ou sugestões para os docentes avaliarem seus alunos. No entanto, atualmente, este documento foi revogado e não há outro referencial teórico para orientar o processo avaliativo nos anos iniciais do ensino fundamental.

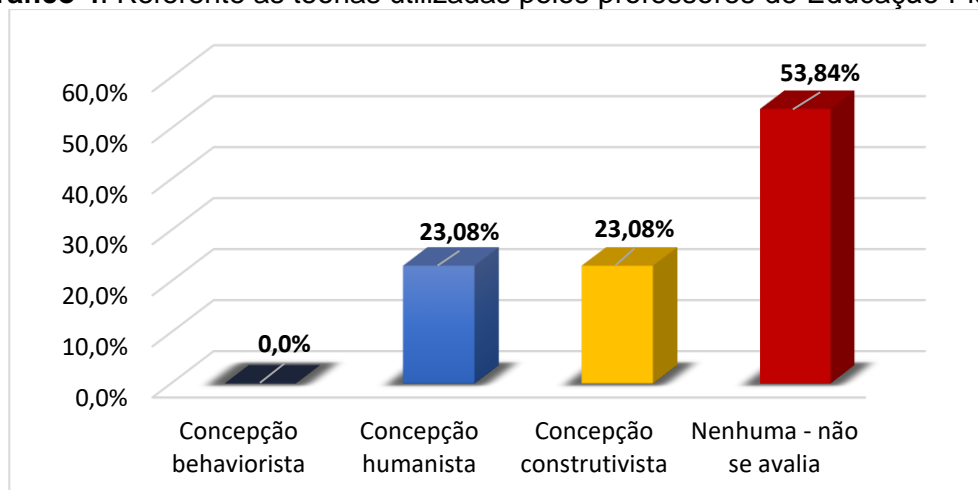
Somente um entrevistado (P3) relatou que não utiliza nenhum referencial teórico como ferramenta pedagógica, uma vez que somente lança os conteúdos nos diários eletrônicos, seguindo seu próprio caminho com a aplicação de testes motores e cognitivos, não sistematizados e não individualizados. Essa afirmativa está relacionada com a não-exigência de uma avaliação sistematizada na escola.

A opção Caderno de Educação Física de Rondônia não foi assinalada pelos professores. Isso se deve ao fato de que o referencial foi produzido durante o período da pandemia da COVID-19 e ainda não há formação continuada sobre o documento.

Importante ressaltar a necessidade de se implementar a formação continuada em relação ao documento, uma vez que está em consonância com a BNCC, orientando as escolas e professores de Educação Física sobre as metodologias e os instrumentais a serem utilizados nas práticas avaliativas.

Na questão onze, indagamos “*quais as teorias pedagógicas utilizadas pelos professores para iluminar o campo avaliativo nas aulas de Educação Física escolar dos anos iniciais do ensino fundamental*”.

Gráfico 4: Referente as teorias utilizadas pelos professores de Educação Física



Fonte: Questionário pesquisa de campo (2023)

Ancorado nas respostas, 07 (53,84%) dos professores não utilizam nenhuma teoria, 03 (23,08%) utilizam a teoria construtivista e 03 (23,08%) entrevistados lançam mão da teoria humanista. A teoria behaviorista não foi assinalada, vejamos a seguir,

Quadro 12: Considerações sobre as teorias pedagógicas utilizadas pelos professores

Prof.	Questão Fechada	Respostas/Justificativas
P1	Construtivista	Me oriento pelo construtivismo que foi trabalhado na graduação, em relação a avaliação não há nenhuma. Avalio informalmente a participação, o comportamento e a assimilação de conhecimento.
P2	Nenhuma	Na escola não precisa avaliar os alunos. Faço avaliação de maneira informal para verificar o desenvolvimento motor e as habilidades.
P3	Nenhuma	É difícil de responder a questão. Aprendemos mais na faculdade a abordagem desenvolvimentista. Não estou preocupado com as teorias e sim no que dá certo durante as aulas de Educação Física.
P5	Nenhuma	Nas minhas aulas tenho me amparado nas teorias construtivista e humanista, porém na minha escola não se exige avaliar os alunos, pois a disciplina não reprova.
P6	Nenhuma	Se fosse obrigatório avaliar, me identifico mais com a teoria construtivista que foi a que estudei na universidade.
P7	Construtivista	Eu uso um pouco de todas as teorias. Na faculdade estudei mais Piaget.
P9	Nenhuma	Creio que na prática docente faço um misto de todas as teorias, pois algumas não me recordo. Na época da faculdade e também quando fiz a especialização em Autismo estudei mais Piaget, mais nada aprofundado.
P13	Nenhuma	Estudei na graduação a teoria crítico-superadora. Na teoria o conhecimento e a avaliação são construídas juntos com os alunos.
P18	Humanista	<i>A gente viu um pouco de todas as teorias pedagógicas, mas não recordo muito bem de nenhuma.</i>
P24	Humanista	<i>Me adapto mais com humanismo freiriano no tratar com os alunos, mas as vezes é preciso ser tradicional ou usar o construtivismo nas aulas.</i>
P25	Nenhuma	Utilizo atualmente a BNCC para nortear a minha prática. A avaliação deve ser contínua, mas não é sistematizada na escola. A gente anota muita coisa, mas não serve para nada e só usa no conselho de classe para saber o comportamento do aluno
P26	Humanista	<i>Oriento a minha prática pedagógica na Educação Física pela teoria humanista, onde o aluno é o centro do processo de ensino-aprendizagem.</i>
P30	Construtivista	Estudei o construtivismo, mas as coisas que no papel nem sempre se aplica na prática. Na minha prática pedagógica utilizo o que aprendi no basquete que a gente tem teres formas de aprender ver, ouvir ou fazendo.

Fonte: Entrevista de campo (2023)

No primeiro momento da pesquisa, a maioria dos professores relataram que não se apoiam em nenhuma teoria pedagógica para orientar o processo avaliativo, uma vez que não há exigência em avaliar os alunos nas escolas onde lecionam e também foi confirmado no segundo instrumento de pesquisa. De outro modo, à “ciência, com seus conceitos, suas teorias e suas experiências, cabe auxiliar os educadores iluminando a compreensão de problema de valor, orientar e avaliar a experiência como condição para o entendimento da vida vivida” (VOSS, 2013, p. 75).

Embora P5 não avalie seus alunos por não haver exigência na escola, disse que em suas práticas pedagógicas tem se ancorado nas teorias construtivista e humanista, P1 e P6 disseram que se orientam pelo construtivismo e P24 disse que em certo momento usa a pedagogia tradicional e o construtivismo.

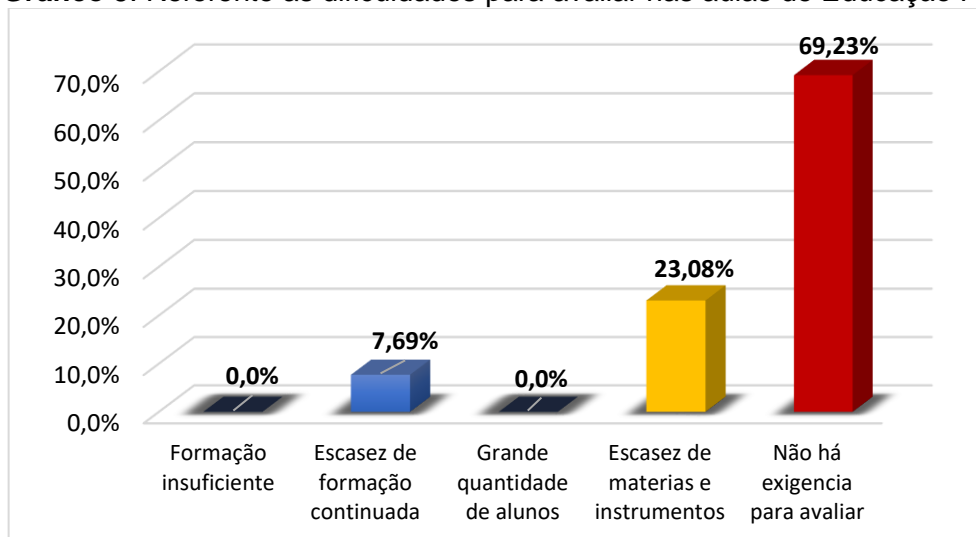
A teoria humanista foi assinalada por P18, P24 e P26 e a construtivista por P1, P7 e P30, respectivamente. Confrontando as respostas dos entrevistados, com a faixa etária e o tempo de docência, certamente estes estavam em plena formação no final da década de noventa, auge das discussões acadêmicas em relação a essas teorias e nas práticas pedagógicas dos professores de Educação Física nas escolas.

Embora a avaliação física tenha sua importância para ajudar na percepção de indicadores de promoção da saúde e qualidade de vida dos alunos, existem outros aspectos essenciais para o processo de ensino e aprendizagem que vão na direção de quebrar com as concepções formativas de característica behaviorista, tecnicista e meramente burocrática, uma vez que “não tem a finalidade de auxiliar na reflexão sobre a prática e retornar a ela, mas sim, como um meio de julgar a prática e torná-la estratificada” (SANTOS e VARELA, 2007, p. 1).

Em contraposição aos modelos behaviorista e ao construtivista, as práticas avaliativas humanizadas têm como objetivo ser um instrumento crítico e calcada em valores, que podem proporcionar uma formação humana ampla e contextualizada.

Por conseguinte, na questão doze foi indagado os professores sobre “*quais as principais dificuldades enfrentadas para avaliar os alunos nas aulas de Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental*”.

Gráfico 5: Referente as dificuldades para avaliar nas aulas de Educação Física



Fonte: Questionário pesquisa de campo (2023)

Dos treze entrevistados, 01 (7,69%) disse que é a “escassez de formação continuada”, 03 (23,08%) responderam “escassez de materiais e instrumentos” e 09 (69,23%) relataram a “não há exigência para avaliar”. As opções “formação

insuficiente” e a “grande quantidade de alunos por turma” não foi assinalada. Extraímos as justificativas dos professores que estão no quadro a seguir:

Quadro 13: Considerações sobre as principais dificuldades para avaliar os alunos nas aulas de Educação Física no ensino fundamental

Prof.	Questão Fechada	Respostas/Justificativas
P1	Não há exigência de avaliação	Por não haver necessidade de avaliar os alunos e lançar notas nos diários. Fica sem fundamento avaliar.
P2	Escassez de formação	No município, não é ofertado formação continuada para tratar especificamente a temática avaliação.
P3	Não há exigência de avaliação	Não temos uma cultura de avaliação, porém quando se avalia o resultado é artificial e não reflete a realidade na aprendizagem do aluno.
P5	Não há exigência de avaliação	Desde 2004 estou na prefeitura e nunca foi cobrado a avaliação no 1º ao 5º ano. Era exigida só no fundamental II. A dificuldade em avaliar as atividades teóricas e práticas é por falta de materiais e de instrumentos.
P6	Escassez de instrumentais	Não tenho dificuldades em avaliar, contudo não há exigência e na escola não fornece materiais.
P7	Não há exigência de avaliação	Atualmente não tem nada e não é exigido. No passado cheguei a avaliar os alunos, pois tinha um instrumental com itens a ser avaliado: participação nas aulas teóricas e práticas, pontualidade e comportamento e prova prática.
P9	Escassez de material e instrumentais	A escola não fornece materiais e instrumentais para avaliar. Acho necessário avaliar, mas o município não manda materiais e quando a secretaria envia é somente bolas (basquete, vôlei, futebol e handebol).
P13	Não há exigência de avaliação	A avaliação não é cobrada na escola. O foco é só em cima da participação e do desempenho dos alunos
P18	Não há exigência de avaliação	A escola é muito bem organizada, mas não tem avaliação sistematizada.
P24	Não há exigência de avaliação	Não é a falta de formação, materiais e instrumentos que impede a avaliação e sim o fato da escola não exigir uma avaliação sistematizada.
P25	Não há exigência de avaliação	Não tenho dificuldade para avaliar, mas não tenho instrumental. Avalio só para que os alunos atinjam os objetivos da aula.
P26	Não há exigência de avaliação	Se tivesse a necessidade de avaliar, a escola deveria fornecer todo o suporte com materiais e instrumentais.
P30	Escassez de material e instrumentais	Numa turma de 25 a 30 alunos a falta de material e instrumentos dificulta as aulas e avaliação. Avalio a prática e aprendizagem motora, sem o material a aula fica deficitária.

Fonte: Entrevista de campo (2023)

Com base nas opções das questões fechadas e respostas nos dois momentos da pesquisa, as principais dificuldades encontradas pelos professores para avaliar os alunos nas aulas de Educação Física é a “não há exigência de avaliação” nas escolas onde lecionam, seguida da “escassez de material e instrumental” para as práticas avaliativas cotidianas e “escassez de formação continuada”.

Essas afirmativas nos causam preocupação, pois, a falta de uma sistematização no ensino e aprendizagem acaba por fragmentar o processo avaliativo e, conseqüentemente, o componente curricular de Educação Física.

No segundo momento da pesquisa, P6 e P9 responderam que a principal dificuldade para avaliar os alunos é a escassez de materiais e instrumentais para conduzir o processo avaliativo, citada também na justificativa de P26, P5 e P24 na questão 14 abaixo, ficando caracterizado que se os professores quisessem realizar a avaliação física dos alunos, conforme preconiza a portaria municipal 157/2005, estes teriam que adquirir os materiais e equipamentos pedagógicos com seus próprios recursos financeiros, uma vez que não há fornecimento por parte das escolas e da SEMED de materiais pedagógicos para as aulas de Educação Física escolar.

As justificativas coadunam-se com a fala de Borges (2008) no Congresso Brasileiro de Educação Física escolar, em que o foco era a realidade da Educação Física escolar brasileira. O professor relatou a precariedade da disciplina, com falta de material básico, infraestrutura, turmas lotadas, falta de atualização, o que não é diferente – apesar de quase duas décadas da fala do professor, percebemos que nada mudou, ao menos nas escolas públicas do município.

Diante das respostas dos entrevistados, verificamos claramente a necessidade de materiais e instrumentais para conduzir o processo avaliativo, uma vez que cabe às instituições públicas de ensino, gestores do município e gestores da área de Educação Física escolar, lotados nas secretarias e escolas a proporcionarem as condições efetivas mínimas para o ensino dessa área específica.

Outro ponto nevrálgico, assinalado pelos entrevistados, foi a escassez de formação continuada como fator prejudicial à condução do processo avaliativo, além de uma formação insuficiente na formação continuada em relação à “avaliação”, que desvela uma lacuna existente na prática pedagógica em Educação Física escolar nos anos iniciais do ensino fundamental em Porto Velho-RO, o que tenciona sua presença no campo da Educação e a fragmentação histórica que ainda se faz presente nas práticas pedagógicas na atualidade, sendo portanto, necessário maior discussão e reflexão acerca da sedimentação dos conhecimentos/saberes profissionais (TARDIF, 2013) para a atuação do professor de Educação Física na escola.

Os relatos dos entrevistados suscitam motivar as instituições públicas, gestores, professores de Educação Física a pensarem coletivamente em ações, formas, práticas pedagógicas e avaliativas pautadas em referenciais mais hodiernas humanizadas – a responsabilidade deve ser compartilhada com todos os entes

envolvido nesse processo e só assim o professor em sala de aula vai apropriar das novas ferramentas e metodologias de ensino para guiar o processo avaliativo.

Indagamos, na questão número treze, “*como são avaliadas as três dimensões de conteúdos (conceitual, procedimental e atitudinal) nas aulas de Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental*”, que estão no Quadro a seguir:

Quadro 14: Consideração sobre as dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais.

Prof.	Respostas/Justificativas
P1	Na parte conceitual trabalho, a parte cognitiva e corporal. Na procedimental, o aluno deve saber aplicar o conhecimento na prática e, na atitudinal, deve saber trabalhar em grupo.
P2	<i>Na conceitual, deve avaliar o saber adquirido e trazido pelos alunos, na procedimental avaliar a execução do movimento e as habilidades e na atitudinal deve avaliar a parte comportamental e o trabalho em grupo.</i>
P3	<i>Essa classificação didática e na hora do vamos ver “avaliar” tenho ressalvas nessas dimensões de conteúdo é insuficiente para atender os alunos,</i> é apenas uma teoria e o professor não segue esse modelo de avaliação.
P5	Avalio o conjunto das três dimensões. <i>Na conceitual avalio os conhecimentos básicos da parte teórica sobre o corpo humano, seu desenvolvimento e crescimento. Na procedimental, a melhoria das habilidades físicas, motoras e destrezas e, na “atitudinal, avalio a postura e o comportamento dos alunos.</i>
P6	Não avalio essas dimensões, por não haver necessidade na escola. Mas poderia fazer a avaliação dos alunos nos aspectos teóricos e práticos. A minha preocupação é desenvolver a aptidão física e as habilidades motoras.
P7	É uma mistura dos três componentes. Nas aulas de Educação Física, a avaliação nessas dimensões e para identificar se o aluno adquiriu o conhecimento teórico, a parte prática e a comportamental.
P9	<i>Na conceitual, passo para os alunos a ideia de que a Educação Física tem a mesma importância de outras matérias e que eles consigam entender e compreender que a Educação, assim como a Educação Física é importante para a vida. Na procedimental, não dá para avaliar todos com a mesma régua, pois cada aluno tem um desenvolvimento motor e cognitivo. Em relação a atitudinal, o aluno deve ter uma boa conduta durante as aulas, socialização e compreender os limites.</i>
P13	<i>Na parte do conhecimento, a maioria dos alunos compreende. Na procedimental é bem participativa e o desempenho dos alunos é avaliado. Na atitudinal o comportamento dos alunos é bem disperso e a avaliação fica prejudicada.</i>
P18	Acho que tem que ser avaliada as três dimensões de conteúdos, pois elas se complementam, porém de forma contínua.
P24	É complicado porque não temos como mensurar por notas. Eu não aplico aula teórica, só aula prática. Passo os conteúdos para que o aluno assimile o conhecimento e a aprendizagem motora.
P25	Eu trabalho as três dimensões de conteúdo. Iria avaliar a parte comportamental e fazer um diagnóstico para saber o que os alunos sabem.
P26	<i>Na conceitual, através de atividades teóricas (provas) e rodas de conversas. Na procedimental, a execução de atividades práticas – relação teoria/prática. Na atitudinal, autoavaliação sobre o comportamento nas aulas de Educação Física.</i>
P30	<i>Na minha opinião, dever ser avaliado o saber fazer e o aluno deve compreender o por que está fazendo determinado movimento e habilidade motora</i>

Fonte: Entrevista de campo (2023)

No primeiro instrumento de pesquisa, as respostas foram diversificadas e incipientes, indicando que os professores entrevistados não avaliam seus alunos em razão da não-obrigatoriedade e possuem pouco entendimento sobre o que avaliar nas

três dimensões de conteúdos durante as aulas de Educação Física escolar, o que sugere também a pouca disposição dos entrevistados em responder o questionário *online*, levando este pesquisador a elaborar um novo instrumento de pesquisa e realizar a entrevista presencial e por meio de chamadas de vídeos pelo WhatsApp.

Já no segundo momento, em outro formato de coleta e, em contato direto com os entrevistados, foi possível identificar a apropriação do saber sobre o que deve ser avaliado em cada dimensão de conteúdo durante as aulas de Educação Física. Verificamos um entendimento limitado e encontraram dificuldades para conceituar a avaliação nas dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais.

O entrevistado P5 respondeu que avalia as três dimensões de conteúdos nas aulas de Educação Física, contudo a ênfase está nas “habilidades físicas, motoras e as destrezas”, P2 enfatiza a execução do “movimento e as habilidades” com fator preponderante para avaliar a dimensão procedimental, P6 respondeu que na escola onde leciona não exige avaliação, no entanto privilegia alguns aspectos observáveis da “aptidão física e das habilidades motoras”, P13) disse que é o “desempenho” e para P24 é a aprendizagem motora que deve ser avaliada.

O modelo de prática pedagógica, citado pelos professores, privilegia o desempenho, as habilidades motoras e o movimento pelo movimento, levando o aluno a não refletir sobre sua prática. Além disso, está pautado no tecnicismo e reflete a “concepção autoritária, impregnada de arbitrariedade, provavelmente o principal critério de avaliação será o modelo comum de performance e sucesso em competições” (FERREIRA, 1984, p. 64) que, por sua vez, relaciona-se com os conhecimentos e saberes, historicamente construídos.

Na Educação Física escolar, a avaliação da aprendizagem deve ser nas “dimensões cognitiva (competências e conhecimentos), motora (habilidades motoras e capacidades físicas) e atitudinal (valores) [...] relativos à cultura corporal em diferentes linguagens – corporal, escrita e falada” (DARIDO, 2012, p. 134) para levar os alunos ao aprendizado de novos conteúdos, a refletir sobre sua prática e o papel do professor é orientá-lo e auxiliá-lo nesse processo de reflexão. Já o entrevistado P26 declara que, na escola, onde trabalha não há exigência para avaliar.

Notamos um entendimento do professor sobre o que deve ser avaliado nas três dimensões de conteúdo e aproximação com a teoria humanista. A avaliação na perspectiva conceitual, se dá através das constantes vivências e experiências,

trabalhos em equipe, exposições e debates entre professor/aluno no decorrer da prática para ampliar os conceitos, na procedimental, está relacionado com as técnicas, habilidades, a capacidade, domínio, em realizar e transferir certo conteúdo para a prática, por sua vez, na dimensão atitudinal, relaciona-se com uma postura democrática, normas convivência e práticas pacíficas (solidariedade, a tolerância, o respeito, o companheirismo), baseiam-se nos componentes afetivos e cognitivos dos alunos (SCARPATO, 2007; BAGNARA, 2011; DARIDO, 2012).

Assim, cabe à equipe pedagógica acompanhar como o professor está desenvolvendo suas atividades pedagógicas, aplicando os conteúdos e como ele avalia os alunos nas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal. No entanto, para Makiguti (2002) essa avaliação não pode ficar a cargo de supervisores apressados, baseadas em decisões rápidas, apressadas e de interesses pessoais.

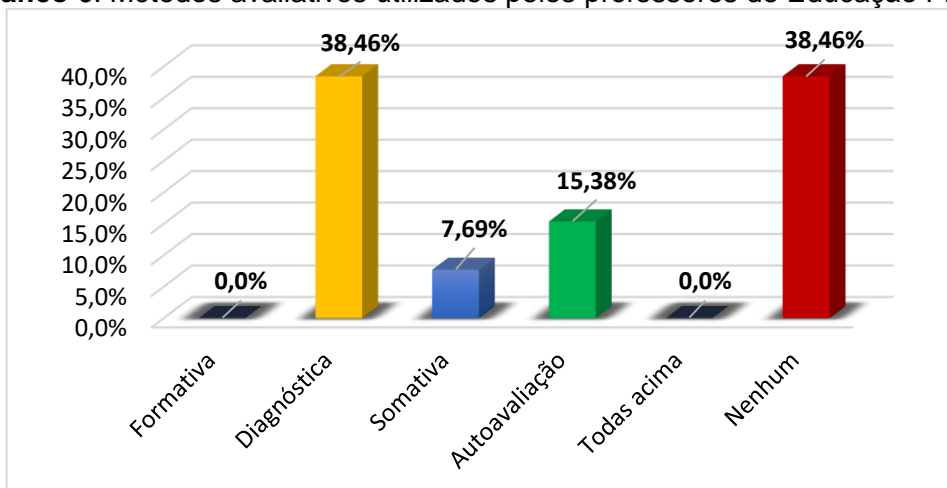
Passamos analisar e discutir o eixo temático 3, a seguir:

5.3 EIXO TEMÁTICO 3. MÉTODOS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS PELOS PROFESSORES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.

O eixo temático 3, será analisado levando-se em consideração o problema de pesquisa e os dois momentos da pesquisa, a partir dos métodos, dos instrumentos e dos procedimentos de avaliação adotados durante a pandemia da COVID-19.

O questionamento foi em torno da questão quatorze sobre “*quais são os métodos de avaliação utilizados pelos professores para avaliar os alunos nas aulas de Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental*”.

Gráfico 6: Métodos avaliativos utilizados pelos professores de Educação Física



Fonte: Questionário pesquisa de campo (2023).

Seguindo nas análises, 05 (38,46%) entrevistados disseram que utilizam o método de avaliação “diagnóstica”, 01 (7,69%) utiliza a “somativa”, 02 (7,69%) disseram usar o método de “autoavaliação” e 05 (38,46%) entrevistados disseram que não utilizam “nenhum” método. As demais opções não foram assinaladas.

Extraímos algumas justificativas que poderão ser verificadas no Quadro 15:

Quadro 15: Considerações sobre os métodos avaliativos utilizados pelos professores de Educação Física

Prof.	Questão Fechada	Respostas/Justificativas
P1	Autoavaliação	<i>Eu faço rodas de conversas e avalio de maneira informal, porque na escola não há necessidade de avaliar os alunos por notas.</i>
P2	Diagnóstica	O aluno traz uma vivência de movimentos e habilidades que precisa ser identificada no início do ano letivo para orientar as aulas.
P3	Diagnóstica	Nas minhas aulas, fazia a avaliação diagnóstica e processual e registrava numa planilha, porém não era lançada nos diários eletrônicos, pois não há nem espaço. <i>No conselho de classe, era obrigado a ir, mas não tinha utilidade nenhuma, pois os alunos não eram avaliados.</i>
P5	Nenhum	<i>Se houvesse avaliação na escola me pautaria pela diagnóstica, formativa e somativa. Contudo realizo apenas avaliação informal para verificar o desenvolvimento dos meus alunos.</i>
P6	Nenhum	Não avalio os alunos, porque não há obrigatoriedade por parte da escola.
P7	Nenhum	<i>Antes no município havia avaliação dos alunos, hoje em dia nem isso.</i> A gente vai lá dá a aula. Como não tem nota, o professor de Educação Física coloca só os conteúdos alinhados com a BNCC e o RCRO dentro do portal e-cidade. <i>Não há lançamentos de notas no e-cidade.</i>
P9	Diagnóstica	<i>Por meio de avaliação informal</i> e com objetivo de verificar algo fora do comum – aquilo que se considera como fora da curva de normalidade.
P13	Diagnóstica	Inicialmente, ver o grau de desenvolvimento motor, observar o desempenho e as habilidades dos alunos.
P18	Autoavaliação	<i>Na Educação Física, fiz até autoavaliação, dava aulas teóricas, práticas e avaliação quantitativa.</i>
P24	Nenhuma	Como não tem obrigatoriedade, a gente só avalia e observa as habilidades e o gesto motor para saber se os alunos atingiram os objetivos.
P25	Diagnóstica	No início do ano, faço um diagnóstico sobre o que eles sabem, vejo as habilidades deles e passo as regras para as aulas.
P26	Nenhum	Se fosse obrigatório avaliar, seria a avaliação formativa e contínua para a formação do aluno.
P30	Somativa	<i>Iria avaliar o desenvolvimento do aluno no que tange à realização da aprendizagem do movimento.</i> Porque no início do aluno chega sem saber fazer movimentos e no final do ano já está com uma técnica apurada, melhor que ficar fazendo provinha no papel.

Fonte: Entrevista de campo (2023)

Na análise do primeiro instrumento de pesquisa aplicados aos professores de Educação Física, a maior representatividade assinalou a opção que não utiliza “nenhum” método avaliativo. Entretanto, no segundo momento da pesquisa, P6, P7, P9, P24 e P26 assinalaram “nenhum” método de avaliação, P2, P3, P9, P13 e P25 responderam “diagnóstica”, P30 “somativa” e P1 e P18 utilizam o método de “autoavaliação” em suas práticas avaliativas no campo da Educação Física escolar.

Essa contradição pode estar relacionada ao formato da coleta de dados – no primeiro momento no modelo *online* e no segundo de forma presencial. Nas justificativas, a maioria dos professores respondeu que não avalia seus alunos, pois não há necessidade de lançamentos de notas no portal eletrônico e-cidade. A menor representatividade disse que, de certa maneira, até avalia, mas de maneira informal e não sistematizada. A falta de uma avaliação sistematizada e em pressupostos informais não possibilita ao aluno transcender em relação a sua aprendizagem. Nessa perspectiva, Makiguti (2002, p. 196) afirma que “não se pode tolerar avaliações subjetivas acidentais e arbitrárias”.

Evidencia-se, nessa questão, uma compreensão reduzida e limitada dos entrevistados acerca dos métodos avaliativos no campo da Educação Física escolar, que vão na contramão do que propõe a literatura, os referencias nacionais (LDB, PCNs, DCNs e a BNCC) e os locais (RCRO e o Caderno de Educação Física).

Avaliar é uma tarefa difícil e árdua, segundo Alves (2020), é uma das fases mais importantes do processo de ensino e aprendizagem, devendo o professor ter uma compreensão clara do que são os métodos de avaliação.

A utilização de métodos claros, definidos e adequados ao processo avaliativo possibilita superar o processo de fragmentação, de estagnação do conhecimento e avançar para modelos emergentes, ou seja, é “na escolha do método, que estabelecemos relações entre o próprio método e a realidade com que estamos trabalhando” (OLIVEIRA, 2010, p. 109).

Na resposta de P2, o método de avaliação é a diagnóstica, porém privilegia os “movimentos e habilidades” trazido pelo aluno no início do ano letivo e P18, P24 e P30 também utilizam como métodos de avaliação o “gesto motor”, “observação do desenvolvimento motor”, “habilidades” e “avaliação quantitativa”, no entanto, nas escolas em que lecionam não há obrigatoriedade de avaliar os alunos. Certamente, se houvesse a necessidade de avaliar sistematicamente, estes fariam como mera formalidade de atribuir uma nota ao final do processo de ensino e aprendizagem.

No que tange aos métodos de ensino na educação de crianças, Makiguti (2002, p. 190) diz que deve haver um “certo rigor elementar” para o processo de ensino e aprendizagem, senão a “educação estará fadada à estagnação, se não se apoiar no método ou desenvolver ideias de forma metódica” (p.196).

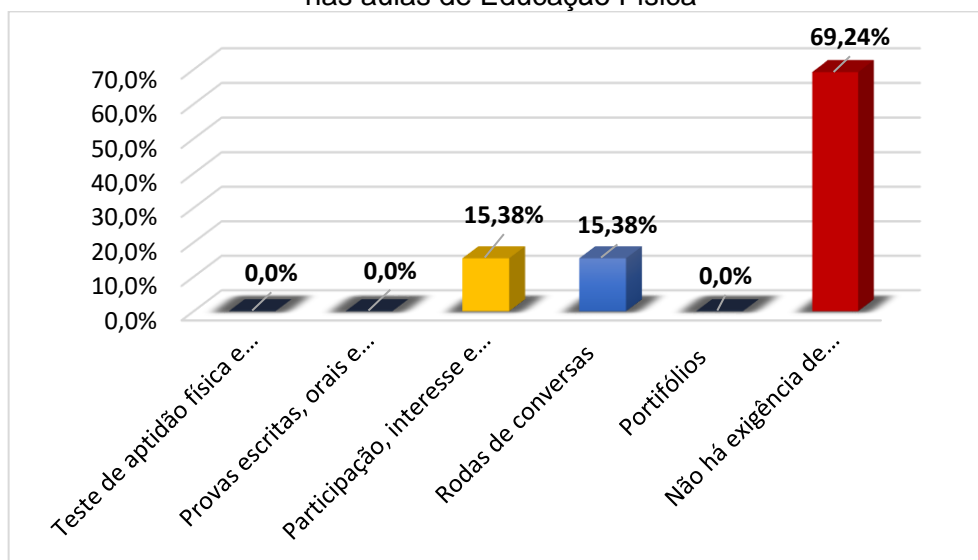
O entrevistado P9 relatou que se fosse obrigatório avaliar, este se pautaria pelo método de avaliação “diagnóstica, formativa e somativa”, assim como defendida por Silva, *et. al* (2014), ou seja, esses métodos de avaliação implicariam na superação dos modelos conservadores e excludentes na Educação Física escolar.

Realizando o cruzamento com as respostas anteriores, somente dois entrevistados responderam que se orientam pelo referencial teórico humanista. No humanismo o processo de ensino, aprendizagem e a avaliação está centrado no aluno para uma formação humana ampla. Assim sendo, a avaliação de forma mais humanizada é uma importante ferramenta para superar os modelos e “práticas mecânico-burocráticas” (CASTELANI FILHO, *et. al*, 2009, p. 102).

Somente um professor utiliza a autoavaliação como método. Na Educação Física escolar humanista, o método avaliativo proposto é a autoavaliação que, de acordo com Darido (2012, p. 133), “permite ao aluno tomar uma posição diferente, fazendo dele não um mero executor de ordens, mas alguém que tem clareza das metas do projeto, das críticas ao seu trabalho, do domínio do seu caminhar”.

De modo contínuo na questão quinze, indagamos “*quais os recursos e instrumentais são utilizados para avaliar os conteúdos de Educação Física*”.

Gráfico 7: Referente aos instrumentos utilizados pelos professores para avaliar os alunos nas aulas de Educação Física



Fonte: Questionário pesquisa de campo (2023).

No gráfico acima, para 09 (69,24%) dos entrevistados “não há exigência de instrumentais” nas escolas onde lecionam, 02 (15,38%) professores utilizam como

instrumento a “participação”, o “interesse” e a “frequência” e 02 (15,38%) usam as “rodas de conversas”. As demais opções não foram assinaladas pelos entrevistados.

Quadro 16: Considerações sobre os recursos e instrumentos utilizados pelos professores para avaliar as aulas de Educação Física

Prof.	Questão Fechada	Respostas/Justificativas
P1	Participação, interesse e frequência	A única avaliação realizada é a anamnese e exame biométrico dos alunos. Nada em relação à parte cognitiva
P2	Rodas de conversas	Isso parte de mim como profissional, pois a SEMED e a escola não pedem avaliação dos alunos e, conseqüentemente, não precisa elaborar instrumentos. Se fosse obrigado a avaliar os alunos, iria levar em consideração os aspectos físicos, habilidades motoras e a cognitiva.
P3	Não há exigência de instrumentais	Já que não há necessidade de avaliar os alunos na escola, não vejo necessidade de construir instrumentais, ou seja, trabalho para nada.
P5	Não há exigência de instrumentais	No caso, o município e a escola onde trabalho não cobram a elaboração de instrumentais. Como a SEMED não tem departamento de Educação Física para disponibilizar material e instrumentos didático-pedagógicos, a avaliação fica prejudicada, porém avalio informalmente por meio de rodas de conversas e do desenvolvimento físico e motor
P6	Participação, interesse e frequência	Na atualidade, não confecciono instrumentais, pois na minha escola não há avaliação.
P7	Não há exigência de instrumentais	No caso do professor titular de sala de aula, a escola fornece os instrumentais para avaliar os alunos. Na Educação Física, não há instrumentais porque não é obrigatório a avaliação e também não reprova. O professor de Educação Física só dá o <i>feedback</i> sobre a participação e o comportamento dos alunos.
P9	Não há exigência de instrumentais	Utilizo como instrumento de avaliação a observação dos alunos durante as aulas de Educação Física.
P13	Não há exigência de instrumentais	Se fosse obrigatório avaliar, seria através da participação, interesse e frequência e as rodas de conversas.
P18	Rodas de conversas	Sempre avaliei pela frequência e rodas de conversas, mas nada sistematizado.
P24	Não há exigência de instrumentais	No Estado, avalio a participação, o interesse e a frequência. Nas escolas do município, não uso instrumentais para avaliar porque não é obrigatório.
P25	Não há exigência de instrumentais	Estou há 18 anos no município e nunca avaliei os alunos, por isso não uso instrumentais. Para os alunos que estão mais adiantados, eu passo trabalhos de pesquisas.
P26	Não há exigência de instrumentais	Caso fosse necessário avaliar, me basearia pelos testes físicos.
P30	Não há exigência de instrumentais	Na escola não precisa realizar avaliação formal dos alunos e município também não fornece os materiais e instrumentais. Vou só observando a o desenvolvimento e não faço nenhum tipo de prova escrita ou prática.

Fonte: Entrevista de campo (2023)

No que concerne aos recursos e instrumentais utilizados pelos professores no processo avaliativo no campo da Educação Física escolar, no primeiro momento da pesquisa, ficou caracterizado que para a maioria dos entrevistados não há exigência de instrumentais para avaliar os alunos, também foi confirmado no instrumento

aplicado no segundo momento da pesquisa. Ao analisar minuciosamente as respostas, os entrevistados são uníssonos em afirmar que nas escolas onde lecionam não se exige a elaboração de instrumentais para registros sistemáticos e tampouco há a obrigatoriedade em avaliar os alunos.

No segundo momento, os entrevistados P1 e P6 disseram que utilizam a “participação, interesse e frequência”, P2 e P18 assinalaram a opção “rodas de conversas” e os demais a opção “não há exigência de instrumentais”. Nesse sentido, os professores estão alinhados com o posicionamento da SEMED e das escolas do município onde exercem a docência, uma vez que não há obrigatoriedade de instrumentais para sistematizar a avaliação dos alunos nos anos iniciais, perdendo a Educação Física escolar cada vez mais o sentido pedagógico.

Tais informações indicam que os professores precisam ter a compreensão de que os instrumentos de avaliação são uma poderosa ferramenta para conduzir o processo de ensino e aprendizagem durante as aulas e, não utilizar instrumentais para coletar informações sobre a aprendizagem dos alunos pode fragilizar o processo avaliativo e fragmentar o componente curricular da Educação Física escolar. Por outro lado, Santos e Varela (2007, p. 6) afirmam que “ao avaliar o rendimento escolar do aluno, o professor deve utilizar técnicas diversas e instrumentos variados, pois, quanto maior for a amostragem, mais perfeita será a avaliação”.

De outro modo, requer dos professores adotar mecanismos, procedimentos e técnicas para efetivar a adoção e a construção de instrumentais para coletar o maior número de informações, registros sistemáticos em fichários cumulativos e, posteriormente, com a equipe pedagógica realizar a análise dessas informações sobre o desempenho dos alunos para que estes se sintam motivados a ampliar seus saberes (CASTELANI FILHO, *et. al*, 2009).

Já, P2, P5 e P26 responderam que avaliam informalmente e se fossem utilizar instrumentais, considerariam os aspectos “físico e motor”, as “habilidades motoras” e os “testes físicos” respectivamente, (P8) “trabalhos de pesquisas”, (P1) “anamnese e exame biométrico” e P7, P13, P18 e P24 “participação, interesse e frequência” dos alunos nas aulas de Educação Física.

Ao cruzarmos as informações obtidas no primeiro questionário, P5 informou que utiliza os “testes de aptidão física e psicomotor” e P2 usa a “participação ativa, interesse e frequência”, diferente do apontado agora no instrumento presencial. Isso

nos faz concluir que, se por ventura fossem elaborar os instrumentais para uma avaliação sistematizada, seria numa perspectiva tradicional, de cunho quantitativo e tecnicista, pautando-se unicamente pelo desempenho físico e domínio motor (Mendes e Rinaldi, 2020) e “práticas mecânico-burocráticas (aplicar testes, selecionar alunos, dar notas, detectar talentos)” (CASTELANI FILHO, *et. al.*, 2009, p. 102).

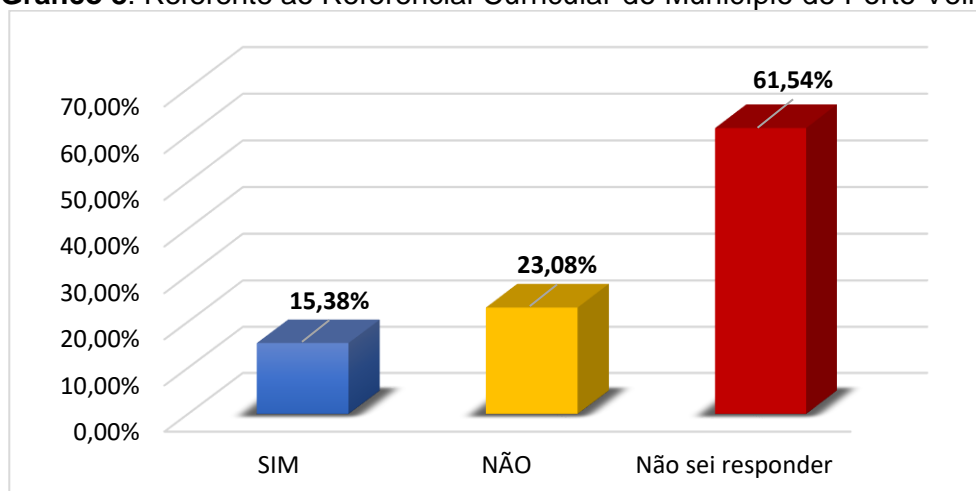
Nesse panorama, a avaliação da aprendizagem na Educação Física escolar, segundo Silva, *et. al* (2014), é vista como instrumento sancionador e qualificador, em que o sujeito da avaliação é o aluno e, somente o aluno de forma isolada, e o objeto da avaliação são as aprendizagens realizadas durante o processo.

Segundo Mendes e Rinaldi (2020), os instrumentos mais utilizados pelos professores para avaliar os alunos nas aulas de Educação Física escolar, são: a observação, trabalhos, seminários, pesquisas, provas teóricas para atender as normas estabelecidas pela escola e as provas práticas utilizadas em larga escala para avaliar o desempenho físico e técnico, ou seja, “a avaliação muitas vezes ainda acontece de forma tradicional, passando para os alunos a impressão de que se trata de prova e notas” (GORDO, *et. al*, 2021, p. 20).

Na opção fechada do questionário aplicado no segundo momento, P2 e P18 responderam que utilizam como instrumentos as “rodas de conversas” para avaliar os alunos, ou seja, fragmentos de uma pedagogia humanizada. Os instrumentos avaliativos utilizados na prática docente de viés humanista, segundo Makiguti (2002), têm a função de desenvolver as habilidades, oportunizando a aquisição de saberes sistematizados para aprimorar as qualidades humanas, dentro do sistema de valores e felicidade para a emancipação ampla e contextualizada.

Isso implicaria em uma postura de mudanças do professor em relação ao ensino na Educação Física e, conseqüentemente, nos métodos e critérios para avaliar a aprendizagem do aluno, superando o modelo de ensino reducionista e pautado em uma perspectiva tradicional, reprodutivista e tecnicista. No fazer pedagógico o professor deve levar em consideração os objetivos da educação que é levar os alunos a aprendizagem cognitiva, psicomotora, afetiva e cultural, “em vez de apenas transmitir partes estanques de conhecimento obsoleto” (MAKIGUTI, 2002, p. 25).

Na questão dezesseis, indagamos aos professores “*se houve formação continuada sobre referencial curricular do município e se foram tratadas questões relacionadas à temática avaliação*”.

Gráfico 8: Referente ao Referencial Curricular do Município de Porto Velho

Fonte: Questionário pesquisa de campo (2023)

Nas análises, 02 (15,38%) dos entrevistados disseram que “sim”, 03 (23,08%) responderam que “não” e 08 (61,54%) dos entrevistados assinalaram “não sei responder”. Desse contexto, extraímos algumas respostas relevantes.

Quadro 17: Considerações sobre o Referencial Curricular de Porto Velho

Prof.	Questão	Respostas/Justificativas
P1	Não	Até participei da elaboração do referencial e lá consta apenas as habilidades a serem trabalhadas. [...] Na prefeitura não trabalha com avaliação e lançamentos de notas, o quesito é só a participação dos alunos nas aulas.
P2	Não sei responder	Já ouvi falar que o município tem um referencial, mas nunca chegou em minhas mãos uma cópia do documento.
P3	Não sei responder	Não me recordo se houve formação continuada em relação à temática avaliação nos congressos em que participei no município.
P5	Não	Nunca ouvi falar no referencial do município e quais componentes curriculares e instrumentos estão presentes para avaliar os alunos. Tenho fundamentado na BNCC para realizar a avaliação, mas de maneira informal.
P6	Não	Já usei o referencial como norteador, porém para a avaliação não houve formação continuada.
P7	Sim	No início do ano tem formação continuada para os professores de Educação Física, mas só na teoria ou no papel, porque na prática não é realizada. Sobre o referencial não me lembro ou não participei.
P9	Não	Pelo que eu me lembro não foi tratado nada sobre o referencial do município e nem a avaliação. Foi tratada apenas para os professores de pedagogia e nunca me foi perguntado como é que avalia em Educação Física.
P13	Não	Participei de um encontro em 2010, depois não participei mais de nada.
P18	Não	O município fez uma comissão para elaborar o referencial, mas não sei dizer se foi realizada a formação continuada
P24	Sim	Todo ano tem formação continuada e congressos, mas não sei falar se a avaliação é discutida nesses encontros.
P25	Não	Sei que uma equipe construiu o referencial, porém não fala sobre a avaliação.
P26	Não sei responder	Desconheço. Se existe um referencial no município não foi apresentado e nem tive acesso.
P30	Não	Conheço o referencial e participei da elaboração dele, não lembro o município utilizando na formação. Não há nada sobre métodos e instrumentos de avaliação para o ensino da Educação Física.

Fonte: Entrevista de campo (2023)

Nessa questão, ficou caracterizado no primeiro momento da pesquisa que nas justificativas, a maioria dos entrevistados deram uma variedade de justificativas, porém desconheciam o que estava posto no referencial curricular do município.

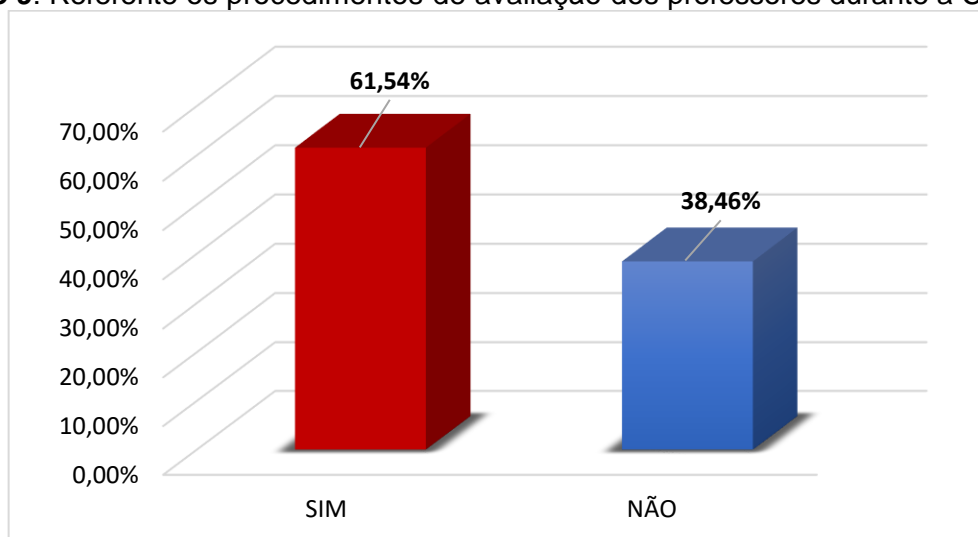
No segundo momento, verificamos nas justificativas de P1, P5, P6, P9, P13, P18, P25 e P30 que “não” foram tratadas a formação continuada sobre o referencial do município, P2, P3 e P26 não souberam responder e P7 e P24 afirmaram que foram tratadas questões sobre a avaliação na formação continuada do município.

Analisando a compreensão dos professores sobre o referencial do município, estes desconhecem os conteúdos pedagógicos e didáticos explicitados, ou seja, pode estar relacionado à precariedade de formação continuada sobre o tema.

No documento norteador em questão, a avaliação da aprendizagem no campo da Educação Física, passa despercebida e, atualmente, o referencial foi revogado e, até o presente momento, não houve a construção de outro referencial para dar sustentação ao processo avaliativo nas escolas públicas do município.

Aa término da análise, na pergunta dezessete, foi questionado, “*se houve alguma alteração nos procedimentos utilizados pelos professores para avaliar os alunos durante a pandemia da COVID-19*”, conforme gráfico e quadro a seguir.

Gráfico 9: Referente os procedimentos de avaliação dos professores durante a COVID-19



Fonte: Questionário pesquisa de campo (2023)

Com alicerce nos dados, 08 (61,54%) dos entrevistados disseram que “sim”, houve mudanças e 05 (38,46%) disseram que “não” houve mudanças nos procedimentos e nos instrumentos de avaliação durante o período da pandemia da COVID-19, o que se afirmam nas justificativas dos entrevistados.

Quadro 18: Considerações sobre os procedimentos de avaliação utilizados pelos professores durante a pandemia da COVID-19

Prof.	Questão Fechada	Respostas Das Entrevistas
P1	Não	Porque nada mudou e continuou pela participação dos alunos. Nas aulas, a participação diminuiu por causa da pandemia e mesmo que entregando a atividade modo remoto não era avaliada.
P2	Não	Para a avaliação nada mudou. Não avalio meus alunos, em virtude que não há obrigatoriedade na escola onde trabalho. As atividades foram realizadas por meio de vídeos produzidos por mim e disponibilizados no WhatsApp da turma.
P3	Sim	As aulas mudaram complemento e tiveram que ser assíncronas com envio de vídeos, áudios, fotos e arquivos em PDF. [...] Confeccionei uma planilha acompanhar informalmente os alunos. Não tinha como avaliar, pois a metade não devolvia ou nem via as atividades por falta de computador, celular, internet ou interesse da família.
P5	Sim	Tudo por contato virtual. Houve pouca participação por falta de alguém responsável pelos alunos. A Educação Física escolar é diferenciada, das demais disciplinas. O professor tem que orientar, mostrar, explicar e avaliar. Mesmo assim há riscos dos alunos sofrerem algum acidente. As atividades tinham que ser pensadas, onde o aluno poderia fazer atividades sem colocar sua integridade em perigo. Muito complicado mesmo avaliar nesse período.
P6	Sim	Durante a pandemia confeccionei uma planilha para saber quem estava fazendo as atividades. Atividades por meio de vídeos postado no grupo de WhatsApp da turma. Para aqueles alunos que não tinham acesso à Internet elaborei uma apostila de atividades. A avaliação foi informal sem lançamentos de notas, pois a não era exigido na escola.
P7	Sim	Mudou muita coisa, tivemos que nos adaptar, aprender a fazer vídeos, buscar conteúdos midiáticos e confeccionar matérias didáticos. Tivemos que preencher muitos instrumentais (cronograma, conteúdo e planejamento) para acompanhar os alunos, além de monitorar a participação/interação através das mídias. Para os alunos que não tinham acesso as redes de internet, o material era impresso (cópia) e repassado para os pais. [...] A avaliação era informal e pela participação dos alunos nas aulas online, em vídeos e devolução das atividades impressas e não registrava no e-cidade.
P9	Sim	Na escola, as aulas de Educação Física tiveram que se adequar através do distanciamento social, higienização as mãos e os alunos tiveram que trazer uma garrafinha para beber água. Em relação à avaliação, nada mudou, uma vez que na escola não é cobrado.
P13	Sim	As aulas foram através de envio de vídeos por WhatsApp, porém não houve avaliação , retorno dos alunos foi baixo e não se compara com o presencial
P18	Não	Continuou tudo na mesma porque não era obrigatório avaliar , diferente de outras disciplinas. Todas as aulas foram <i>online</i> e para o retorno a SEMED fez um plano de retorno com um protocolo a ser seguido.
P24	Não	Na avaliação da aprendizagem, nada mudou, uma vez que não há exigência na escola. A mudança foi que tivemos que aprender a usar as tecnologias e a fazer vídeos para enviar no grupo de WhatsApp dos pais dos alunos para que eles pudessem fazer as atividades propostas,
P25	Sim	A prática das aulas foi em casa por meio de vídeos no grupo de WhatsApp. Fazia uma demonstração da atividade e enviava o vídeo aos alunos, eles filmavam as atividades e devolviam no grupo. Anotava quem participava, mas não avaliava formalmente.
P26	Sim	Houve mudanças nos procedimentos metodológicos. Foi disponibilizado um portal pela SEMED e os alunos acessavam. Para a avaliação não houve mudanças, pois na escola que trabalho os alunos não são avaliados.
P30	Não	Nada mudou em relação a avaliação na minha escola. Só a questão das aulas que foram remotamente e no retorno o distanciamento social.

Fonte: Entrevista de campo (2023)

Aqui, o foco da análise está nas justificativas dos entrevistados sobre os procedimentos e os instrumentos de avaliação durante o período da COVID-19.

Constatou-se que após a coleta dos dados, no primeiro instrumento, a maioria dos entrevistados relataram que não houve nenhuma mudança nos métodos e nos instrumentos de avaliação durante o período pandêmico, uma vez que não havia obrigatoriedade em avaliar os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas públicas do município, manteve-se assim o *status quo* durante a pandemia da COVID-19, corroborando com os dados coletados no segundo instrumento.

No segundo momento da pesquisa, os entrevistados P1, P2, P18, P24 e P30 disseram que a prática avaliativa no processo de ensino e aprendizagem no campo da Educação Física escolar não mudou, pois, nas escolas dos professores, não há exigência de avaliar sistematicamente os alunos, no entanto, verificamos em suas respostas que as mudanças foram nos modos de fazer educação, através de práticas corporais, atividades e conteúdos midiáticos, além de vídeos elaborados pelos professores e enviados pelas redes sociais durante a pandemia da COVID-19.

Já os entrevistados P3, P5, P6, P7, P9, P13, P25 e P26 afirmaram que o processo avaliativo sofreu mudanças significativas, porém quando se cruza as informações com as questões anteriores, verificamos que os professores possuem um conhecimento incipiente sobre o processo avaliativo, não utilizam métodos e nem instrumentais para realizar uma avaliação formal e sistematizada.

Nas justificativas dos professores, as aulas de Educação Física escolar foram realizadas por meio de conteúdos midiáticos e a participação dos alunos nas aulas remotas ou virtuais, devolutiva através de vídeos, *WhatsApp* e material impresso e a prática avaliativa foi informal e de reprodução de tarefas. Na Educação Física escolar, o desafio para o ensino das práticas corporais, do movimento e cognitiva para uma formação humana ampla, a “avaliação precisa superar a prática da cópia, do treino, da memorização, da reprodução de tarefas” (LUÍS, 2010, p. 38).

Durante o período pandêmico, os professores tiveram que reinventar, ou seja, a necessidade de inovar no processo educacional ficou latente, considerando que a “Educação Física é movimento do corpo e com a explosão da COVID-19 foi preciso se reconstruir (ALVES, *et. al.*, 2021).

Essa inovação, reinvenção e reconstrução no componente de Educação Física escolar durante esse período foi por meio das ferramentas tecnológicas, dos recursos midiáticos e das mídias sociais por meio da utilização de aparelho celular.

Nesse aspecto, Voss (2013, p. 27) afirma que o “professor e a escola deixaram de ser recursos primordiais à informação, dado que estes estão disponíveis contemporaneamente nas mais variadas formas”, isto é, os conteúdos midiáticos e as informações estão disponíveis e pode ser facilmente acessada através das redes e mídias sociais. Entretanto, para que o processo avaliativo ocorra sem atropelos, este deve ser interessante, envolvente e lógico para que os alunos e os professores possam atingir seus objetivos combinados.

Os professores necessitam acompanhar a evolução das novas tecnologias para proporcionar aos alunos uma prática avaliativa que seja provida de realidade histórica para o crescimento pessoal, comunitário e profissional. A educação escolarizada pressupõe, segundo Makiguti (2002, p. 67), “contribuir para auxiliar a criança e o jovem a desenvolverem uma perspectiva positiva e otimista em relação a vida e um equilíbrio efetivo na relação com o passado, o presente e o futuro”.

Entretanto, Ferreira (2010, p. 207) afirma que “a educação como um todo não tem acompanhado o progresso que a comunidade escolar deseja que ela mostre, estreitando a relação entre a teoria e a prática pedagógica”. Esse estreitamento em relação à teoria e à prática pedagógica, em particular no campo da avaliação da aprendizagem, nos anos iniciais do ensino fundamental, no contexto da Educação Física escolar, pode ser constatado nas justificativas dos professores investigados.

Ao contrário dos dados encontrados, os professores devem possuir um entendimento claro em relação às práticas avaliativas, pois só assim, a “avaliação torna-se um viés reflexivo que possibilita a dinamização do ensino e a construção permanente da aprendizagem” (PEDREIRA, *et. al.*, 2013, p. 16182).

Encerada as análises e as discussões em relação aos eixos temáticos abordados nessa pesquisa, passamos às considerações finais em consonância com os objetivos e os resultados obtidos, bem como o posicionamento do pesquisador.

7. CONSIDERAÇÕES GERAIS

Esta pesquisa teve como objetivo investigar a avaliação da aprendizagem no campo da Educação Física escolar. Para o seu desenvolvimento foi realizada uma breve revisão de literatura, discussão e contextualização da temática “avaliação” sob a ótica das teorias pedagógicas (behaviorista, construtivista e humanista) para o processo de ensino e aprendizagem no contexto educacional.

Analizamos também, leis, portarias e normas que regem a avaliação no município *lócus* da pesquisa, além dos documentos oficiais (nacional, estadual e local) e as questões que afetam o processo avaliativo no âmbito escolar e com base nos dados empíricos coletados sobre a prática pedagógica dos professores de Educação Física, especificamente nos anos iniciais do ensino fundamental.

Depois de selecionado o *lócus* da pesquisa, os participantes do estudo, aplicado o instrumento de coleta de dados em dois momentos distintos, realizadas as análises e inferências ao objeto de estudo, dialogamos com diversos teóricos que investigam a temática “avaliação da aprendizagem”.

No primeiro momento, analisamos a prática avaliativa de trinta professores de Educação Física, no entanto, com a fragilidade dos dados obtidos, optamos por delimitar o universo a ser pesquisado. No segundo momento, realizamos uma análise da temática “avaliação” posta nos PPPs de sete escolas do município e a prática avaliativa de treze professores de Educação Física com o propósito de diagnosticar a compreensão, quais conhecimentos e saberes possuem acerca das teorias, dos métodos, dos instrumentos avaliativos e como realizam suas práticas pedagógicas no campo da avaliação no contexto da Educação Física escolar.

Para tanto, a pesquisa científica levantou algumas considerações em relação aos modos de fazer educação, mais especificamente sobre as práticas avaliativas com o foco no humanismo no componente curricular da Educação Física escolar, tema bastante controverso e inquietante, no entanto, com grandes contribuições para o processo de ensino e aprendizagem na contemporaneidade.

Além das dificuldades enfrentadas na coleta de dados, o esforço foi em articular a “pedagogia humanista makigutiana” com a “teoria humanista” no campo da Educação Física escolar e correlacionar com a prática pedagógica dos professores das escolas públicas municipais pesquisadas. Outro ponto de maior dificuldade foi a

escassez da literatura, além disso, encadear a temática “avaliação” sob essa perspectiva teórica, revelando assim nesse panorama, que esta pesquisa foi bastante desafiadora e inovadora.

Com base nesses pressupostos teóricos e científicos e com foco nos objetivos propostos, foi possível desvelar os fatores que contribuirão para uma prática pedagógica e um processo avaliativo mais humanizado no campo da Educação e da Educação Física escolar, o que requer estudos e vontade política.

Em consonância com o objeto de estudo e os objetivos estabelecidos, os dados possibilitaram estabelecer algumas considerações. No primeiro eixo temático a investigação caracterizou a avaliação nas escolas pesquisadas e o perfil dos professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Velho-RO.

Segundo os dados obtidos nas duas coletas, os professores de Educação Física estão na faixa etária entre 41 e 45 anos de idade e entre 16 e 20 anos de atuação docente, como também possuem especialização *lato-sensu* em “Educação Física Escolar”. Isto é, de acordo com os dados coletados, profissionais capacitados e experientes, contudo isso não se reflete nas práticas pedagógicas e na apropriação dos saberes em relação as práticas avaliativas no campo da Educação Física escolar.

Percebemos ainda nas justificativas que, ao longo da jornada docente, na construção das ações pedagógicas e na mobilização dos saberes em relação às práticas avaliativas no campo da Educação Física escolar não houve avanços, há indicativo de estagnação e descontinuação.

Com base nas informações coletadas nos PPPs das escolas investigadas, verificamos que a avaliação da aprendizagem nas disciplinas ditas como regulares (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Língua Estrangeira, Artes, História e Geografia) deve ser diagnóstica, sistemática, processual, contínua e de caráter formativo, além de uma infinidade de instrumentais pedagógicos para a coleta de informações sobre a aprendizagem dos conteúdos. A finalidade é desenvolver todas as potencialidades dos alunos, além dos aspectos cognitivos, psicomotor, afetivo e cultural para que estes tenham uma compreensão ampla de mundo, acesso ao curso superior, mercado formal de trabalho e participem ativamente da sociedade.

No que concerne ao componente curricular da Educação Física escolar, as aulas são ministradas por meio de atividades lúdicas e jogos pré-desportivos, no

entanto, a avaliação da aprendizagem passa despercebida, muito embora, a disciplina seja regular e obrigatória para os anos iniciais do ensino fundamental.

No segundo eixo temático, tratamos dos referenciais teóricos, as teorias pedagógicas sobre a avaliação, as dificuldades para avaliar e o entendimento dos professores sobre as três dimensões de conteúdos preconizados nos PCNs a serem avaliadas nas aulas de Educação Física escolar.

Com base nos resultados da pesquisa, os professores têm uma formação tanto inicial quanto continuada incipiente em relação à avaliação, não se apoiam na teoria humanista para orientar as práticas avaliativas, simplesmente não avaliam o processo de ensino e aprendizagem e as justificativas apresentadas para não avaliar são na maioria em razão da não obrigatoriedade nas escolas que lecionam, no entanto, o fazer pedagógico exige tal procedimento em se pensando no aluno. Além disso, possuem uma compreensão restrita acerca das dimensões de conteúdos (conceitual, procedimental e atitudinal). Teórica e metodologicamente, em sua maioria, encontram dificuldades para definir e conceituar a avaliação nessas dimensões de conteúdos.

As recomendações dos PCNS em relação a avaliação da aprendizagem na dimensão conceitual (o que o aluno deve saber), procedimental (o que o aluno deve saber fazer) e atitudinal (como o aluno deve ser), possibilita a compreensão e o avanço para modelos mais atuais para que fundamentalmente o professor possa saber o “que”, “como”, “quando” e “porque” avaliar essas dimensões.

Não obstante, numa concepção humanizada de ensino, o professor deve informar aos alunos sobre os critérios, os métodos e os instrumentos utilizados para avaliar a aprendizagem em cada uma dessas dimensões.

No terceiro eixo temático, o desafio foi identificar os métodos e os instrumentos avaliativos utilizados na prática docente do componente curricular da Educação Física escolar, além da formação continuada sobre o referencial do município e as práticas pedagógicas e avaliativas durante o período da pandemia da COVID-19.

Os resultados da pesquisa indicaram que os professores não utilizam método e instrumento de avaliação em suas práticas pedagógicas que vise contribuir com o processo de ensino e aprendizagem, posto que, nas escolas que exercem a docência não há exigência em avaliar os alunos e percebemos ainda nas análises nenhuma intencionalidade de fazê-la em função da não obrigatoriedade.

Os instrumentos avaliativos indicados pelos professores entrevistados são: anamnese, exame biométrico, habilidades, os testes físicos e motores, participação, interesse e frequência, ou seja, de viés conservador e tecnicista, indicando que diante dessa realidade é fundamental que a SEMED, as escolas e os professores rompam com esse modelo de prática pedagógica e avaliação acrítica, reducionista e excludente na educação escolarizada e, assim, migrem para um modelo de avaliação que entrelacem a teoria/prática como também o sujeito/objeto numa relação mais humanizada, visando melhorar a qualidade do ensino e superar o processo de fragilização e fragmentação da disciplina, além de possibilitar ao aluno um processo de reflexão, de análise crítica sobre as práticas corporais e o movimento para uma aprendizagem mais significativa e para além dos muros da escola.

Importante ressaltar que os instrumentais avaliativos necessários à ação pedagógica com a finalidade de acolher o aluno e contribuir com a mobilização e ampliação dos conhecimentos/saberes para uma formação humana ampla e emancipação dos alunos, podem ser: provas teóricas e orais, autoavaliação, trabalhos de pesquisa, portfólios, relatórios descritivos, anotações, observação, seminários, debates, desenhos, fotos, filmes, diários, festivais, exposições, entre outros.

Além disso, ficou caracterizado nas justificativas dos professores entrevistados que os gestores municipais e os gestores das escolas investigadas não fornecem os materiais e equipamentos pedagógicos necessários às aulas de Educação Física escolar, como também relataram que não encontram respaldo por parte dos gestores para realizar as avaliações dos alunos e lançar as notas nos diários eletrônicos, em razão da falta de espaços para tal no portal e-cidade do município pesquisado, especificamente no componente curricular da Educação Física escolar.

Ora, se não há materiais pedagógicos adequados, em quantidade suficiente para as aulas Educação Física, se não há exigência ou obrigatoriedade em avaliar os alunos e não há reprovação, portanto, também não há obrigatoriedade de os alunos participarem das aulas, conseqüentemente a Educação Física escolar perde sua obrigatoriedade, fragmentando esse componente curricular e o processo avaliativo de um modo geral, especificamente nos anos iniciais do ensino fundamental.

Com base nos dados, foi possível identificar também que há um entendimento incipiente e limitado dos professores acerca do referencial curricular do município, formação continuada insuficiente e a falta de divulgação do referencial nas escolas

municipais e para os professores pesquisados, muito embora tenha sido revogado recentemente. Assim, há necessidade de construção de um novo referencial por parte do município que esteja em consonância com a BNCC e a realização de formação continuada dos professores de Educação Física sobre a temática avaliação.

De outro modo, urge a necessidade de os gestores do município e das escolas compreenderem que a formação continuada é um importante instrumento pedagógico para a mobilização e apropriação do conhecimento/saberes nessa área específica.

Com base nos dados da pesquisa, durante o período da pandemia da COVID-19, a prática docente sofreu mudanças significativas nos processos pedagógicos, metodológicos e nos instrumentais que passaram a ser realizados por meio de aulas remotas (virtuais), por meio de conteúdos midiáticos e de vídeos disponibilizados no *WhatsApp* para os alunos com acesso a computadores, *notebooks*, *smartfones*, *tablets* e redes de internet de boa qualidade. No entanto, para os alunos que não tinham acesso aos equipamentos eletrônicos e tecnológicos modernos e redes de Internet de boa qualidade houve prejuízos significativos no processo de ensino, aprendizagem e avaliação no componente curricular de Educação Física.

Diante dessa nova realidade para o processo de ensino e aprendizagem, os professores tiveram que se adequar às novas demandas e adquirir por conta própria e com seus poucos recursos financeiros as ferramentas tecnológicas e redes de Internet de boa qualidade para ministrar uma aula minimamente satisfatória e com qualidade, uma vez que, os gestores do município não priorizaram a educação e tampouco forneceram tais tecnologias para o ensino da Educação Física.

As ferramentas tecnológicas (computadores, *notebooks*, *smartfones*, *tablets* e Internet banda larga) adquiridas pelos professores, foram essenciais e contribuíram significativamente para que os alunos tivessem acesso aos conteúdos e informações de modo ágil e célere durante a pandemia, de tal maneira que essa nova dinâmica, mesmo que temporária, proporcionou atualizações e avanços, mas também trouxe tensões e contradições nos processos educacionais e avaliativos nas escolas.

Nessa perspectiva, a Educação Física escolar tem passado por uma série de transformações e atualizações aos modos de fazer educação, cabendo às tecnologias e às mídias sociais ser uma alternativa e uma das possibilidades para a aquisição de novos conhecimentos e conectar saberes no processo de ensino e aprendizagem no

campo educacional, entretanto, devemos ser prudentes com os conteúdos midiáticos acessados e com aquilo que aprendemos em ambientes virtuais.

Os dados possibilitaram identificar que, durante a pandemia da COVID-19, as aulas de Educação Física escolar foram conduzidas pela perspectiva das práticas corporais e do movimento. E quando perguntamos sobre as práticas avaliativas, os docentes informaram que nada mudou nesse período, uma vez que anteriormente não se orientavam por uma teoria e tampouco utilizavam métodos ou instrumentos para avaliar o processo de ensino e aprendizagem, agora também não seria diferente.

Isto nos chamou à atenção, pois a avaliação da aprendizagem é a espinha dorsal do processo educacional e deixar de lado as práticas avaliativas pode fragilizar e fragmentar ainda mais os conhecimentos e saberes nesse campo específico.

Este pesquisador, enquanto professor de Educação Física dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública, também vivência essa realidade relatada pelos entrevistados. Embora enxergando a importância e a necessidade de uma avaliação formativa e sistematizada no campo da Educação Física escolar, este também fica impedido pela burocracia em realizar a avaliação formal dos alunos, uma vez que no diário eletrônico do portal e-cidade do município não há espaço ou campo específico para lançar as notas durante o bimestre ou ao final do ano letivo.

Assim sendo, os resultados obtidos com o estudo nos permitem inferir que, nas escolas pesquisadas, a prática pedagógica dos professores possui fortes indícios de uma prática avaliativa informal, quando realizada, conservadora, mecanicista e de viés esportivista. Inegavelmente, uma prática avaliativa acrítica, excludente e classificatória, apresentando ainda resquícios históricos, conceituais e instrumentais da pedagogia tradicional e das práticas mecânico-burocráticas – muito distante de uma avaliação diagnóstica, formativa e de perspectiva humanista.

De maneira geral, é primordial que o professor Educação Física escolar tenha uma compreensão alargada das teorias no campo da avaliação, dos métodos e dos instrumentos avaliativos, pois esses são necessários para iluminar o campo avaliativo e tanto o aluno quanto o professor, juntos, possam atingir os objetivos propostos durante um ciclo de aprendizagem (bimestre, semestre ou ano letivo), considerando ainda o caráter formativo, as características da comunidade escolar em que o aluno está inserido, seus anseios e necessidades para ressignificar as práticas avaliativas e proporcionar melhores resultados no processo de ensino e aprendizagem,

consolidando os conhecimentos e saberes adquiridos para poder perpetuar esses conhecimentos e saberes para as gerações presentes e gerações futuras.

Vale destacar que o campo do saber na Educação Física escolar é amplo e diversificado, englobando as práticas corporais, o movimento, a atividade física e saúde, além dos aspectos cognitivos e afetivos.

No tocante às práticas corporais e o movimento realizadas durante as aulas de Educação Física, estas são realizadas por meio de jogos pré-desportivos, brinquedos e brincadeira e têm como pressupostos modificar as vivências prévias dos alunos, valorizar as dimensões psicológicas, psicomotoras e comportamentais para a resolução de problemas éticos, sociais, culturais e afetivos.

Nessa perspectiva, as práticas avaliativas devem considerar a diversidade de saberes e as vivências culturais prévias dos alunos relacionadas às práticas corporais, uma vez que cada aluno é um ser humano único, com suas particularidades, potencialidades e dificuldades que precisam ser aprimoradas e capacitadas para formação do pensamento científico, crítico e criativo.

Portanto, a função do professor é de interagir com o aluno, auxiliá-lo nas tarefas diárias, intervir quando necessário, resolver as situações problemas e avaliar o processo de ensino e de aprendizagem. Para isso, a coleta de informações sobre o rendimento escolar do aluno deve ser constante e de responsabilidade do professor em sala de aula e também acompanhada pela equipe pedagógica e gestora da escola.

Portanto, tematizar e avaliar esses componentes curriculares é algo complexo, porém necessário – exigindo dos gestores, equipe pedagógica e dos professores um compromisso permanente com a qualidade do ensino como sendo primordial à aprendizagem e à formação ampla do aluno. Além disso, é imprescindível que os entes estatais promovam a formação continuada dos professores, que estão em sala de aula, para que estes tenham uma certa compreensão das teorias pedagógicas, das metodologias e dos instrumentais no campo da avaliação.

O estudo nos permite considerar que a avaliação formativa e a autoavaliação são métodos contínuos que permitem analisar a aprendizagem de um determinado conteúdo ou prática corporal, permitindo ao aluno revisar seus conhecimentos e saberes, além de fornecer ao professor indícios e um *feedback* do desenvolvimento do aluno, a fim de promover aprendizagens significativas no seu caminhar.

Os pressupostos teórico-metodológicos para a formação humana ampla e contextualizada deve ter como escopo a observação, a compreensão e a aplicação dos conhecimentos e dos saberes sistematizados.

Em sala de aula, o professor de Educação Física escolar está diariamente em contato com o cotidiano do aluno e, por sua vez, a observação faz parte do processo de diagnóstico, de investigação e de intervenção em relação ao desenvolvimento das habilidades, das competências e a aquisição dos conhecimentos/saberes necessários para que o aluno possa avançar em seus estudos.

Assim, é primordial que o professor e aluno tenham a compreensão em relação ao objeto da avaliação no contexto educacional, posto que a avaliação é um elemento fundamental para o aprimoramento intelectual, moral, ético e cultural (formação humana ampla e contextualizada), preparando o aluno para tomada de decisões, levando-os à compreensão do corpo e das práticas corporais, do espaço e o retrato acurado do mundo, como também despertá-los para os exercícios orientados da cidadania, da vida real, a criação de valores e a felicidade humana.

Em relação à aplicação do conhecimento, o professor de Educação Física escolar deve considerar o *locus* onde o aluno está inserido, suas vivências prévias e suas experiências de vida de um determinado ponto da história. É imprescindível que o professor tenha elementos e recursos pedagógicos para mediar, acompanhar e avaliar o aluno para que ele próprio possa ser o principal protagonista de sua aprendizagem biopsicossocial, levando-os à autonomia, à análise crítica do mundo, de valores socialmente construídos e atribuir significado às coisas.

De acordo com os teóricos que fundamentam o estudo, a avaliação é permeada pela perspectiva formativa, contínua e sistemática (uma certa intencionalidade), por meio de métodos quantitativos e qualitativos, com o objetivo de obter o maior número de informações acerca dos diversos campos dos saberes, entre o quais: cognitivos (competências, habilidades e conhecimento acerca do mundo físico, social, cultural e das tecnologias digitais), motor (habilidades motoras e condição física) e afetiva (valores, participação e cooperação) relativo ao movimento, às práticas corporais e da saúde física e mental, de acordo com o progresso individual de cada aluno.

Naturalmente, a avaliação da aprendizagem, no âmbito escolar, não é somente a busca por resultados quantitativos, habilidades físicas e motoras para verificar quem é o melhor ou pior em determinado conteúdo, movimento ou habilidade, ela é um

instrumento pedagógico de ressignificação do processo de ensino e aprendizagem, de observação, reflexão e tomada de decisão para possibilitar o fortalecimento da qualidade ensino, como também uma poderosa ferramenta para a valorização, o reconhecimento e a superação das diversidades culturais.

Esperamos que a pesquisa possa contribuir para que os gestores educacionais compreendam a importância de se implementar políticas públicas consistentes para a disciplina de Educação Física escolar, além de priorizar e efetivar a avaliação diagnóstica, formativa, contínua e sistematizada no âmbito das escolas municipais para contribuir com o fortalecimento do ensino e a formação humana ampla.

Não obstante, a pergunta que fica aos gestores do município (Prefeito e a Secretária de Educação) e das escolas (Diretores e Coordenadores pedagógicos). O que é Educação Física e para que serve afinal? Se a SEMED e as escolas não fornecem materiais e instrumentos pedagógicos para as aulas de Educação Física, que tipo de aula que se espera que seja realizada? Como os professores de Educação Física podem realizar uma prática avaliativa sistematizada e humanizada, se os gestores não oferecem condições mínimas e não se interessam pelo processo avaliativo? Se não há exigência ou obrigatoriedade em avaliar o processo de ensino e aprendizagem, ter aulas de Educação Física nas escolas para que?

Essas perguntas carecem ser respondidas pelos gestores educacionais, uma vez que o ato de avaliar em Educação Física escolar é uma das fases mais importantes do processo de ensino e aprendizagem.

Por outro lado, os gestores precisam compreender que os materiais didáticos e pedagógicos são instrumentos importantes para as práticas corporais durante as aulas e a sistematização dos processos avaliativos, pois sem estes, a Educação Física escolar perde sua importância, legitimidade e possibilita a fragmentação.

Portanto, forma-se uma cultura já enraizada de que a Educação Física não serve para nada no contexto da Educação. Cria-se ainda alunos inativos, fisicamente sedentários, com uma dieta alimentar inadequada (geração *Fest-Food*) e uma infinidade de doenças crônicas não transmissíveis relacionadas a essas causas. Além disso, criam-se alunos pouco reflexivos e com alienação no campo das práticas corporais, do movimento e da atividade física.

Enfatizamos o quão difícil é para um profissional da área da segurança pública (policia militar) e professor de uma escola pública municipal adentrar e concluir um

Mestrado Acadêmico em Educação, em razão dos percalços naturais do processo, conciliando trabalho e família. Além disso, poucas horas para dedicar aos estudos, visitar as escolas e coletar os dados dos professores que também dispõem de tempo mínimo para responder um instrumento de pesquisa, contudo, apesar dessas dificuldades, esperamos ter respondido às inquietações latentes e aos objetivos, além de atender às expectativas dos leitores em relação a proposta de uma avaliação formativa, sistematizada e mais humana no campo da Educação Física escolar.

Desejamos que esta pesquisa traga inovações científicas, avanços e contribua de um modo geral com a ciência da Educação. Todavia, os conhecimentos científicos, tecnológicos e saberes adquiridos pelos seres humanos não podem ser considerados saberes, se estes não puderem ser compartilhados e utilizados como ferramenta pedagógica de transformação social, política, ética e cultural na vida dos alunos e para o progresso da humanidade de uma maneira geral.

Por conseguinte, o papel do professor de Educação Física escolar é de estudar continuamente e sistematicamente as questões científicas, tecnológicas e pedagógicas para proporcionar aos alunos uma aprendizagem significativa e significativa para que juntos possam revolucionar as sociedades humanas.

Ao final desse grande desafio, foi possível desvelar e compreender que o ato de avaliar as práticas corporais, o movimento e a cognição é uma tarefa árdua, porém necessária e de alta relevância para o processo de ensino e aprendizagem no âmbito educacional. No entanto, não devemos atribuir a culpa aos professores, em razão da falta de políticas públicas consistentes, das particularidades do sistema de ensino e do ambiente escolar, do ensino da Educação Física e dos gestores que não oferecem condições mínimas e adequadas para se efetivar uma prática avaliativa com bases científicas que tenha como finalidade a análise crítica do mundo, ser um ato reflexivo e revestida de valores humanos para a formação humana ampla dos alunos.

E, finalmente, este pesquisador propõe aos professores de Educação Física escolar que possam refletir e promover a avaliação diagnóstica, formativa, sistematizada, com fins menos excludente e mais humanizante, além de estarem vinculados à teoria humanista para conduzir o processo avaliativo no âmbito escolar.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução da 1ª edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bossi. Revisão da tradução e tradução dos novos textos Ivone Castilho Banedetti. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ALVES, Flora Silva. **Métodos de avaliação nas aulas de Educação Física no primeiro segmento do Ensino Fundamental**. [Dissertação] Mestrado em Educação Física Escolar – Faculdade de Ciência e Tecnologia, UNESP, Presidente Prudente, 2020.
- ALVES, Mara; XAVIER, Alan Raniere Silva; SILVA, Juliana Farias da. Implementação do Referencial Curricular de Rondônia componente Educação Física – em tempos de Covid-19. **Congresso online de licenciaturas – LICENCIA-CON**. 2. ed., 2021. ISBN dos Anais: 978-56-89908-72-2.
- ANDRADE, D. E. S. *et. al.* Comportamentalismo, Cognitivismo e Humanismo: uma revisão de literatura. **Revista Semiárido de Visu**, Petrolina. v. 7, n. 2, p. 222-241, 2019.
- ARIAS, Fidas G. **El Proyecto de Investigación Introducción a la metodología científica**. Caracas – Venezuela: 6. ed. Episteme, 2012.
- BAGNARA, Ivan Carlos; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. O desafio didático da educação física escolar: o tempo e o lugar da didática na formação inicial. **Revista Cocar**. v.14 n. 29 maio/ago. 2020. p.565-583 ISSN: 2237-0315.
- BAGNARA, Ivan Carlos. Perspectivas da avaliação na Educação Física Escolar. Lecturas: **Educación Física y Deportes, Revista Digital**. Buenos Aires, 2011. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd159/avaliacao-na-educacao-fisica-escolar.htm>. Acesso em: 19/09/2022.
- BARBANTI, Valdir J. **Dicionário de educação física e do esporte**. São Paulo: Manole, 1994.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo. 70, 2016.
- BARROS, Dolores Isabel Martins de. **Proposta de uma abordagem humanista na pedagogia do ensino superior**. [Dissertação] Mestrado em Educação. Fundação Getúlio Vargas instituto de estudos avançados em educação departamento de psicologia da educação. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1987.
- BATISTA, Francisco Márcio Amado. **Ação Educativa Makiguchi**: Contribuição para uma cultura de paz em uma escola do Distrito Federal. [Dissertação] Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania. Universidade de Brasília, 2018.
- BENVEGNÚ JÚNIOR, Arnaldo Elói. Educação física escolar no brasil e seus resquícios históricos. **Revista de educação do Ideau**. Vol. 6; Nº 13. Jan/Jul, 2011.
- BERMUDES, Roberta Folha; OST, Mariana Afonso; AFONSO, Mariângela da Rosa. Avaliação em educação física escolar: da mobilização dos saberes à construção das práticas avaliativas para a intervenção pedagógica. **Mackenzie de Educação Física e Esporte** – v. 12, n. 1, 2013.

BOOG, Ana Carolina; URIZZI, Elizabete Jacques. **Práticas corporais e a educação física escolar**. Ensino fundamental anos iniciais 1º aos 5º anos. São Paulo: Boreal, 2018.

BORGES, Célio José. II Fórum de Educação Física Escolar. 13 e 14 de janeiro, Foz do Iguaçu, PR. **Anais**, 2008.

BOSCATTO, Juliano Daniel; IMPOLCETTO, Fernanda Mareto; DARIDO, Suraya Cristina. A base nacional comum curricular: uma proposição necessária para a educação física? **Motrivivência** v. 28, n. 48, p. 96-112, setembro/2016.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos cedes**, ano XIX, nº 48, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**, 2017a. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf. Acesso em: 18/09/2020.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB)**. Brasília: Senado federal, coordenação de edições técnicas, 2017b. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bas_es_1ed.pdf. Acesso em: 18/09/2020.

BRASIL. Secretaria de educação fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da educação, secretaria de educação continuada, alfabetização, diversidade e inclusão. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão**, 2013.

CASTAMAN, Ana Sara; TOMMASINI, Angélica. Abordagem humanista: consideração sobre uma escola de ensino fundamental. **Revista Cocar**. V. 14, n 30, set/dez, 2020.

CASTELLANI FILHO, Lino, *et. al.* **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2009.

CEARÁ. Assembleia Legislativa do Estado do Ceará. **Abordagens da educação física escolar: da teoria à prática**. [recurso eletrônico]. Fortaleza: EdUECE, 2019. ISBN: 978-85-7826-754-4 (E-book).

CERVO, Andreia Ferreira Gomes. Humanismo histórico: estudo de sua evolução para chegar à felicidade e realização. **Saber Humano-Revista Científica da Faculdade Antônio Meneghetti**. ISSN 2446-6298, Edição Especial: Cadernos de ontopsicologia, p. 379-390, fev., 2016.

CÉSAR, Selma Regina Leite. **A educação física numa abordagem construtivista**. São Paulo: S.R.L, 1995.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

COELHO, Marco Antônio; DUTRA, Lenise Ribeiro. Behaviorismo, cognitivismo e construtivismo: confronto entre teorias remotas com a teoria conectivista. **Caderno de educação**. Ano 20, n. 49, v-1, 2018, p. 51 a 76.

COSTA, Clóvis Martins; FERNANDES, Renata Sieiro. Aprendizagem centrada na pessoa: a atualidade da proposta educacional de Carl Rogers. **Comunicações Piracicaba**. v. 27, n. 2, p. 21-40. 2020. DOI: Disponível em:

<http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v27n2p21-40>. Acesso em: 18/09/2020.

DARIDO, Suraya Cristina. A avaliação da educação física na escola. *In*: Universidade Estadual Paulista. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral. São Paulo: **Cultura Acadêmica**, 2012. p. 127-40, v. 16.

DARIDO, Suraya Cristina. A avaliação em educação física escolar: das abordagens à prática pedagógica. Trabalho publicado nos Anais do Seminário de educação física escolar. **Anais do V Seminário de Educação Física escolar**, p.50-66, São Paulo, 1999.

DUARTE, C. E. L. **Avaliação da aprendizagem escolar**: como os professores estão praticando a avaliação na escola. HOLOS, Ano 31, Vol. 8, 2015.

DUARTE, Newton. (org). **Sobre o construtivismo**: contribuições a uma análise crítica. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FERNANDES, Maria Petrília Rocha. *et. al.* Avaliação da aprendizagem: reflexões dos professores de educação física na educação básica. **Revista on line de política e gestão educacional**. Araraquara, v. 23, n. 2, p. 286-305, maio/ago., 2019. E-ISSN:1519-9029. DOI: 10.22633/RPGE.v23i2.11541 3.

FERREIRA, José Celso Barros. **A avaliação na Educação Física Escolar sob a perspectiva das dimensões de conhecimento apresentadas na BNCC**. [Dissertação]. Mestrado Profissional em Educação Física. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN, 2020.

FERREIRA, Vera Lúcia Costa. **Prática de educação física no 1º grau**: modelo de reprodução ou perspectiva de transformação? São Paulo: IBRASA, 1984.

FONTANA, Evelline Cristhine. Avaliação em educação física escolar. **Ebook em pdf interativo**. Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná – UNICENTRO. Paraná, 2019.

FUZII, Fábio Tomio; SOUZA NETO, Samuel de; BENITES, Larissa Cerignoni. Teoria da formação e avaliação no currículo de Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v.15, n.1, p.13-24, jan./mar. 2009.

GAMA, Zacarias Jaeger. **Teorias de avaliação da aprendizagem**. Curitiba: Apris, 2018.

GIMENEZ, Roberto. A avaliação e inclusão na educação física escolar. In MANOEL, Edson de Jesus; SILVEIRA, Sergio Roberto; DANTAS, Luiz Eduardo Pinho Basto. (Orgs). **A avaliação na (da) educação física escolar**. Curitiba: Editora CRV, 2017.

GOMES, José Aparecido; CARVALHO FILHO, Josué José de. Métodos avaliativos da/na educação física escolar no ensino fundamental (1º ao 5º ano). V Congresso Panamazônico de Educação Física e Esporte. **Rev Bras Ativ Fís Saúde**, 2016; 21(Suplemento 1):315 DOI: 10.12820/rbafs.v.21s1p315.

GONÇALVES, Flávia Fernanda Viana. **A sistematização da avaliação em Educação Física**: análise das percepções docentes sobre um instrumento para o ensino fundamental. [Dissertação]. Universidade Estadual Paulista (UNESP). Rio Claro, 2020.

GONZAGA, Mário Jorge de Araújo. *et. al.* Avaliação versus práticas educativas. **Revista de Psicologia**. Ano 7, nº. 19, Fev, 2013.

GORDO, Margarida do Espírito Santo Cunha; FURTADO, Renan Santos; NEWA, Christiani Lourdes Melo. Dimensão procedimental na avaliação da aprendizagem em educação física escolar. **Revista Exitus**. Santarém-PA, Vol. 11, p. 01 - 25, e020152, 2021.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: Uma prática em construção da pré-escola à universidade. 32. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012a.

HOFFMANN, Jussara. O cenário da avaliação no ensino de ciências, história e geografia. In SILVA, J. F. da; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. (Org) **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo**. 9. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

HONORATO, Ilma Celia Ribeiro. A avaliação no processo de ensino e aprendizagem da educação física metodologias utilizadas por professores dos anos finais do ensino fundamental das instituições públicas de ensino do município de Pinhão. **X ANPED SUL**, Florianópolis, 2014.

LIMA, Letícia Dayane de; BARBOSA, Zidete Carlos Lira; PEIXOTO, Sandra Patrícia Lamenha. Teoria humanista: carl rogers e a educação. **Ciências humanas e sociais. Cadernos de Graduação**. Alagoas. v. 4; n.3; p. 161-17, 2018.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Avaliação em educação**: questões epistemológicas e práticas. São Paulo: Cortez, 2018.

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

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2020.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2011.

LUIS, Suzana Maria Barrios. De que avaliação precisamos em arte e educação física. In SILVA, J. F. da; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. (Org) **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo**. 9. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

MACEDO, Lino de. **Ensaio construtivista**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MACIEL, Antônio C.; BRAGA, Rute M. Politecnia e emancipação humana: uma metodologia para a formação histórico-crítica na universidade. AMARAL, Nair F. G; BRASILEIRO, Tania S. A. (Orgs.). **Formação docente e estratégias de integração Universidade/escola nos cursos de licenciatura**. Volume 1. São Carlos: Pedro & João; Porto velho: EDUFRO, 2008.

MAKIGUTI, Tsunessaburo. **Educação para uma vida criativa. Ideias e propostas de Tsunessaburo Makiguti**. Trad. Eliane Carpenter. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

MANOEL, Edson de Jesus. Avaliar: medir, compreender, partilhar, transformar. In MANOEL, Edson de Jesus; SILVEIRA, Sergio Roberto; DANTAS, Luiz Eduardo Pinho Basto. (Orgs). **A avaliação na (da) educação física escolar**. Curitiba: CRV, 2017.

MARTINELLI, Daisy Christina Yamada. **A formação humanista na educação profissional**: estudo de caso em uma escola de ensino técnico na região de Limeira – SP. [Dissertação] Mestrado em Educação. Centro Universitário Salesiano de São Paulo. São Paulo, 2016.

MARTINELLI, Telma Adriana Pacífico. *et. al.* A educação física na BNCC: concepções e fundamentos políticos e pedagógicos. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 76-95, setembro/2016.

MATOS, Mauro Gomes; ROSSETO JUNIOR, Adriano José; RABINOVICH, Shelly Blecher. **Metodologia da pesquisa em educação física**: Construindo sua monografia, artigo e projetos. 4. ed. São Paulo: Phorte, 2017.

MAZO, Janice Zarpellon; GOLLNER, Silvana Volodre. Pensando a educação física humanista: conservadora ou emancipatória? **Motrivivência**, 1993. p. 65-71. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/28815>. Acesso em: 18/09/2020.

MENDES, Evandra Hein; RINALDI, Ieda Parra Barbosa. Avaliação da aprendizagem na educação física escolar: caminhos percorridos e desafios atuais. **Caderno de Educação Física e Esporte, Marechal Cândido Rondon**, v. 18, n. 1, p. 119-123, 2020a. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernodfisica/index>. Acesso em: 18/09/2020.

MENDES, Evandra Hein; RINALDI, Ieda Parra Barbosa. A avaliação na educação física escolar. **Pensarmov**. 2020b. Disponível em: <https://doi.org/10.15517/pensarmov.v18i1.38295>. Acesso em: 18/09/2020.

MENEZES, Janile Jesus de Oliveira. **Educação humanista: um estudo sobre o desempenho dos alunos de 5º e 9º anos do ensino fundamental em avaliações em larga escala de matemática**. [Dissertação]. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2016

MIRA, Ane Patrícia de; FOSSATTI, Paulo; JUNG, Hildegard Susana. A concepção de educação humanista: interfaces entre a Unesco e o Plano Nacional de Educação. **Acta Sci. Educ.** v. 41(1), e35788, 2019.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos da educação e ensino). Disponível em: <http://www.angelfire.com/ak2/jamalves/Abordagem.html>. Acesso: 05/04/2021.

MOREIRA, Marcos Antônio. **Teorias da aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2019.

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

NEGRINE, Airton. Concepções do jogo em Vygotsky: uma perspectiva psicopedagógica. **Movimento** - Ano 2 - N. 2 – Junho, 1995.

NEGRINE, Airton. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. (in) MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto N.S. **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2017.

NEUENFELDT, Derli Juliano; RATAIZK, Cátia Raquel. Instrumentos e critérios de avaliação utilizados pelos professores de educação física dos anos finais do ensino fundamental. Artigo Original. **Revista Kinesis**. Santa Maria v.35 n.2, 2017.

OLIVEIRA, Vitor Marinho. **Educação física humanista**. 2. ed. Rio de Janeiro. Shape, 2010.

PEDREIRA, Helécia Paiva Silva; ALMEIDA, Débora Carvalho M. Nunes; FIEL, Ana Maria Rodrigues Brito; CIRQUEIRA, Anderson Pereira. Métodos avaliativos: um olhar reflexivo sobre a prática docente nas avaliações escolares. **XI Congresso nacional de educação. EDUCERE**. Curitiba, 2013.

PIMENTA, Sonia de Almeida; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes. Didática e o ensino de geografia. Teorias e práticas sobre avaliação. **EDUEP**. Campina Grande, 2008.

PORTO VELHO. **Projeto Político Pedagógico – PPP**. Porto Velho: Escola Pedro Tavares Batalha, 2021.

PORTO VELHO. **Referencial Curricular de Educação Física para o município de Porto Velho**. Secretaria Municipal de Educação. 2016.

PORTO VELHO. **Portaria nº 009-GAB-SEMED**, de 28 de janeiro de 2014. Dispõe sobre os sistemas de avaliação, estudos de recuperação, frequência, calendário escolar, horário de planejamento e dá outras providências, 2014.

PORTO VELHO. **Portaria nº 157**, de 17 de maio de 2005. Fixa normas para a execução das aulas de Educação Física nas escolas públicas da rede municipal de ensino e dá outras providências, 2005.

REIS, Maria Inês de Almeida Pinto. **Construção e validação de instrumento de avaliação para as aulas de Educação Física no Colégio Pedro II**. [Dissertação] Mestrado Profissional em Avaliação. Rio de Janeiro: Faculdade Cesgranrio, 2020.

RIBEIRO, Rita de Cássia. **Vida, experiência, conhecimento: a reforma do sujeito em Tsunessaburo Makiguchi**. [Tese]. Doutorado em Educação. Natal-RN: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2006.

RONDÔNIA. Governo do Estado de Rondônia. Secretaria de Estado da Educação. **Caderno de orientações pedagógicas em educação física no ensino fundamental, anos iniciais e anos finais**. Porto Velho-RO: Secretaria de Estado da Educação, 2020.

RONDÔNIA. Governo do Estado de Rondônia. Referencial curricular do estado de Rondônia: Ensino fundamental, anos iniciais e anos finais, Porto Velho-RO: Secretaria de Estado da Educação, 2020.

RONDÔNIA. Governo do Estado de Rondônia. Secretaria de Estado da Educação. Referencial curricular de rondônia para o ensino fundamental. 2013. Disponível em: <http://www.Seduc.Ro.Gov.Br/Curriculo/Wp-Content/Uploads/2013/02/Ensino-Fundamental1>. [Internet] Acesso em: 18/09/2020.

ROSA, Sanny S. da. **Construtivismo e mudança**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SALES, Yuri de Nóbrega; SOUSA, André Feitosa de; CAVALCANTE JUNIOR, Francisco Silva. Ciência e pesquisa centradas na pessoa: três modelos e seus efeitos na condução da investigação acadêmica. **Rev. NUFEN** [online]. v.4, n.2, julho-dezembro, 99-112, 2012.

SANTO, Sandra Aparecida Cruz do Espírito. Métodos avaliativos do ensino-aprendizagem. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 04, Ed. 11, Vol. 03, pp. 36-48. 2019. ISSN: 2448-0959: Disponível em:

<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/metodos-avaliativos>. Acesso em: 10 de junho de 2022.

SANTOS, Marcos Roberto dos; SANTOS, Sônia Querino Santos; PÉNÉ-ANNETTE, Anne. Tsunessaburo Makiguchi e seu sistema educacional centrado no ser humano. **Revista multidisciplinar da FAUESP. Unificada**, v.1, n.1, 2019.

SANTOS, Wagner dos; MAXIMIANO, Francine de Lima. Avaliação na educação física escolar: singularidades e diferenciações de um componente curricular. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 35, n. 4, p. 883-896, out./dez. 2013.

SANTOS, Monalíze Rigon dos; VARELA, Simone. A avaliação como um instrumento diagnóstico da construção do conhecimento nas séries iniciais do ensino fundamental. **Revista Eletrônica de Educação**. Ano I, No. 01, 2007.

SCARPATO, M. (Org). **Educação Física: como planejar as aulas na educação básica**. São Paulo: Avercamp, 2007.

SILVA, Vera Teixeira, *et. al.* A avaliação na educação física escolar: um estudo com professores da rede pública do estado de São Paulo. **Conexões: Educ. Fís., Esporte e Saúde**, Campinas: SP, v. 16, n. 1, p. 1, jan./mar. 2018. ISSN: 1983-9030.

SILVA, Danilo Scherre Garcia da; MATOS, Poliana Michetti de S.; ALMEIDA Daniel Manzoni de. Métodos avaliativos no processo de ensino e aprendizagem: uma revisão. **Cadernos de Educação. FaE/PPGE/UFPel**. Pelotas [47] – 73-84 janeiro/abril, 2014.

SILVA, Janssen Felipe da. Avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa reguladora. In SILVA, J. F.; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. (Org). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo**. 9. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

SILVA, Josias Ferreira da. **Métodos de avaliação em educação física no ensino fundamental**. 211f. [Tese] Doutorado em Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

SILVA, Mário Antônio da. Educação e formação humana: algum as considerações. **Revista da Faculdade de Educação**. Ano VIII nº 13, Jan./Jun., 2010.

SILVA, Josias Ferreira da; BANKOFF, Antônia Dalla Pria. Métodos de avaliação em educação física no ensino fundamental. **Revista da Faculdade de Educação Física UNICAMP**. Campinas, v. 8, n. 1, p. 54-76, jan/abr. 2010.

SILVA, Glycia Melo de Oliveira; CAMINHA, Iraquitan de Oliveira. Epistemologia e educação física escolar: o jogo como conhecimento. **Contexto & Educação**. Unijuí. Ano 30 nº 96 Maio/Ago. 2015. p. 87-100.

SILVA, Kátia Regina Xavier da; SALGADO, Simone da Silva. Construindo culturas de inclusão nas aulas de educação física numa perspectiva humanista. **Arquivos em Movimento**. Rio de Janeiro, v.1, n.1, p.45-53, janeiro/junho 2005.

SOUZA, Juliano de. A atualidade de um clássico: Educação física humanista de Vitor Marinho de Oliveira. **Revista brasileira de educação**. V. 23 e230078, 2018.

SOUZA, Nádia Pereira de. Avaliação na educação física. In: VOTRE, Sebastião. (Org). **Ensino e avaliação em educação física**. São Paulo: IBRASA, 1993.

TANI, Go. Abordagem desenvolvimentista: 20 anos depois. Artigo publicado na **Revista da Educação Física da Universidade Estadual de Maringá**, v.19, n.3, p. 313-331, 2008.

TANI, Go, *et. al.* **Educação física escolar**: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo, EPU, 1988.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educ. Soc., Campinas**, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr.-jun. 2013. Disponível em: Rev123_Book 1.indb (scielo.br). Acesso 27/08/2021.

TAVARES, Natacha da Silva; FONSECA, Denise Grosso da. A avaliação nas aulas de educação física em escolas de Viamão/RS. **Revista didática sistêmica**, ISSN 1809-3108 v.16 n.1, 2014. p.113-127.

VAGO, Tarcísio Mauro. Início e fim do século XX: Maneiras de fazer educação física na escola. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 48, 1999.

VALENZUELA, Andrés Palma; DAMIÃO, Maria Helena. Da “narrativa” humanista à educação humanista. **Revista educação e emancipação**. São Luís, v. 11, n 2, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v11n2p11-33>.

VAZ, Glauber José. A construção dos sociogramas e a teoria dos grafos. **Revista Brasileira de Psicodrama**. Campinas, 2007.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. Filosofia da práxis. Buenos Aires: **Consejo latinoamericano de ciencias sociales – CLACSO**. São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

VENANCIO, Luciana; SANCHES NETO, Luiz. Instrumentos e critérios no processo de avaliação em Educação Física escolar: “Errar é humano”, mas é fonte de aprendizagem. Instrumento: **Rev. Est. e Pesq. em educação**, Juiz de Fora, v. 21, n. 1, p. 58-73, jan./jun. 2019.

VIDA, Ivo Guilherme. As abordagens de ensino na educação (física) infantil: contribuições para professores na perspectiva crítico-emancipatória considerando a sustentabilidade [Dissertação]. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Faculdade de Ciências, Campus de Bauru. Bauru, 2018.

VOSS, Rita de Cássia Ribeiro. **A pedagogia da felicidade de Makiguti**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

VOSS, Rita de Cássia Ribeiro. Cognição e valores: dois aspectos da educação. **Ciência & Cognição**. 2009; Vol 14 (1); 255-264. Ciências e Cognição (cienciasecognicao.org). Acesso em: 12 de out de 2021.

WEBER, Suzana Farias Sonia. **Avaliação da aprendizagem escolar**: práticas em novas perspectivas. [Dissertação]. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria-RS, 2007.

ANEXOS

ANEXO I



Prefeitura do Município de Porto Velho
Secretaria Municipal de Educação
Departamento de Políticas Educacionais
Divisão de Arte e Cultura Escolar



Memorando Circular nº 186/2021/DIACE/DPE/SEMED

Porto Velho, 13 de Outubro de 2021.

Às Escolas Municipais das Zonas: Urbana e Rural

Assunto: Autorização para realização de Pesquisa de Mestrado

Senhores Gestores,

Com os nossos cumprimentos, informamos que conforme a solicitação em anexo, autorizamos o **Servidor José Aparecido Gomes**, a realizar sua pesquisa acadêmica nas unidades escolares da rede municipal de ensino, para fins de conclusão do Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, pela Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR .

Sendo assim, solicitamos o apoio de todos para que o servidor possa desenvolver sua pesquisa com êxito.

Atenciosamente,

Cacilda Pereira da Hora
Gerente da Divisão de Arte e Cultura Escolar

Juliene Rezende Oliveira Vieira
Diretora do Departamento de Políticas Educacionais

GLÁUCIA LOPES NEGREIROS
Secretária Municipal de Educação

ANEXO II

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA - UNIR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: teorias, métodos e instrumentos necessários a prática docente nos anos iniciais do ensino fundamental no Município de Porto Velho-RO.

Pesquisador: JOSE APARECIDO GOMES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 53792221.0.0000.5300

Instituição Proponente: Universidade Federal de Rondônia - UNIR

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.481.072

Apresentação do Projeto:

Trata-se da segunda versão do projeto de pesquisa do programa de pós-graduação stricto sensu em educação mestrado acadêmico em educação da Universidade Federal de Rondônia de autoria de Jose Aparecido Gomes, intitulado AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: teorias, métodos e instrumentos necessários a prática docente nas séries iniciais do ensino fundamental – um estudo de caso no município de Porto Velho-RO. A proposta do estudo é investigar por meio de diagnóstico, com base nos referenciais teóricos e estudo empírico, como estão sendo empregados os métodos e os instrumentos necessários a prática de avaliação na Educação Física Escolar (EFE) em escolas do ensino fundamental, localizadas nos Distritos do Alto e Baixo Madeira e na Região Metropolitana de Porto Velho-RO. O presente estudo será realizado com todos os docentes do sexo masculino e feminino que atuam nas escolas da SEMED e que queiram participar do estudo, preencherem corretamente os instrumentos, bem como, assinarem o termo de consentimento livre e esclarecido (TECLE). A pesquisa será de abordagem quanti/qualitativa, de natureza básica. Em relação aos procedimentos trata-se de um estudo de caso, através de uma pesquisa de campo, a qual será a fonte natural para coleta dos dados empíricos. Em razão da “Pandemia de COVID-19”, o instrumento para coleta de dados será através de um questionário semiestruturado com perguntas abertas e fechadas, formulado à partir do problema do estudo e dos objetivos traçados devidamente elaborado no Google Forms e enviado eletronicamente através de E-mail e WhatsApp.

(As informações elencadas aqui foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa e/ou do Projeto Detalhado)

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- Diagnosticar com base nos referenciais teóricos e estudo empírico, como estão sendo empregados os métodos e os instrumentos necessários a prática de avaliação na Educação Física Escolar (EFE) em escolas do ensino fundamental, localizadas nos Distritos do Alto e Baixo Madeira e na Região Metropolitana de Porto Velho-RO.

Objetivos Secundários:

- Identificar as características sociodemográficas dos professores de Educação Física Escolar que atuam na capital e nas regiões dos distritos do Alto e Baixo Madeira em Porto Velho-RO.
- Verificar nos documentos norteadores do Estado de Rondônia (RCRO), do Município e caderno de EF de Rondônia (2020) contemplam o tema avaliação;
- Analisar quais são os métodos avaliativos utilizados pelos professores de Educação Física Escolar no ensino fundamental da Educação Básica.
- Identificar os instrumentos avaliativos utilizados pelos professores de Educação Física Escolar no ensino fundamental da Educação Básica.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A) Os riscos de execução do projeto estão claros e bem avaliados pelo pesquisador(a), sendo assim apresentados:

RISCOS E DESCONFORTOS: Ressaltamos que toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta pesquisa, o risco pode ser avaliado como mínimo.

Isto porque, considerando as características do projeto, o participante poderá apresentar, tão somente, algum tipo de desconforto ao oferecer um relato pessoal sobre sua prática profissional ou sobre os problemas nos métodos e instrumentos utilizados para avaliar os alunos em sala de aula.

Como é sabido, o pesquisador em questão também é professor de Educação Física da Rede Municipal de

Ensino e isso poderá, de alguma forma, inibir o participante a emitir de forma espontânea sua opinião. Eventuais críticas podem suscitar alguma resistência, por parte do participante, em colaborar com a pesquisa, temendo uma possível retaliação no ambiente profissional.

Caso haja resultados negativos, estes serão divulgados através de dados estatísticos da amostra do grupo investigado e não individualmente.

Ademais, serão abordados num capítulo específico da DISSERTAÇÃO chamado “RECOMENDAÇÕES”, onde se proporá para a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) as recomendações e a intervenções necessárias para tentar solucionar a problemática. O pesquisador responsável tomará as devidas

precauções para que não haja extravio de dados, pois estes serão salvos em mídias (Pen-drive e HD externo) e guardados por um prazo de 5 anos num cofre na residência do pesquisador. Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o pesquisador/orientador terão conhecimento dos dados.

B) os benefícios oriundos da execução do projeto justificam os riscos corridos, sendo assim apresentados: Os benefícios relacionados com a sua participação serão relacionados com informações relevantes para que a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) tenha informações claras sobre como estão postas os métodos e instrumento de avaliação da aprendizagem e possa implementar ações benéficas para todos os envolvidos direta ou indiretamente no estudo. No entanto, não haverá benefícios diretos para os participantes da pesquisa.

Estão previstos como forma de acompanhamento e assistência apenas orientações acerca dos procedimentos de preenchimento dos termos. Os resultados desta pesquisa poderão ser apresentados em seminários, congressos e similares, entretanto, os dados/informações obtidos por meio da sua participação serão confidenciais e sigilosos, não possibilitando sua identificação.

(As informações elencadas aqui foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa e/ou do Projeto Detalhado).

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Estruturação do projeto em relação aos aspectos éticos:

(x) Permite análise adequada das questões éticas

Outras observações - (As informações elencadas aqui foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa e/ou do Projeto Detalhado):

Cronograma - coleta de dados: início previsto para julho de 2022.

Orçamento financeiro: R\$2.780,00 (financiamento próprio)

Amostra/participantes: 80

O pesquisador atendeu a todas as pendências indicadas em parecer anterior, a saber:

Pendência 1. Falta incluir orçamento no projeto detalhado (arquivo PROJETO_CEP.pdf);

Análise: O detalhamento sobre orçamento foi incluído no projeto detalhado e em um arquivo específico anexado na Plataforma Brasil.

Pendência 2. Refazer o cronograma detalhado: incluir mês e ano (arquivo PROJETO_CEP.pdf);

Análise: O cronograma foi corrigido, considerando o período atual e o tempo de tramitação do projeto no CEP.

Pendência 3. Descrever os riscos e benefícios ao projeto detalhado;

Análise: A descrição sobre os riscos e benefícios foi acrescentada no projeto detalhado, conforme informação apresentada nos demais documentos do protocolo.

Pendência 4. Descrever mais detalhadamente a população e amostra do estudo.

Análise: Esta informação foi devidamente apresentada e esclarecida no projeto detalhado e demais documentos do protocolo de pesquisa.

Pendência 5. TCLE: corrigir população de estudo, SÃO PROFESSORES E NÃO POLICIAIS MILITARES.

Corrigir os benefícios.

Análise: No TCLE foram corrigidas as informações equivocadas que constavam na versão anterior.

Considerações sobre os Termos de apresentação

obrigatória: a. TCLE - presente e adequado;

b. Folha de rosto – presente e adequada;

c. Projeto de pesquisa - presente e adequado;

d. Declaração de responsabilidade do pesquisador: presente e adequada;

e. Termo de Anuência Institucional (TAI): presente e adequado.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Recomendação de aprovação do projeto.

Considerações Finais a critério do CEP:

OBSERVAÇÃO: Todos os projetos submetidos ao CEP/NUSAU/UNIR são avaliados com base na Resolução 466/12, Resolução 510/16 (quando pertinente) e nas Normas Operacionais emanadas da CONEP.

PROTOCOLO APROVADO

1. De acordo com o item X.1.3.b, da Resolução CNS n. 466/12, o pesquisador deverá apresentar relatórios semestrais - a contar da data de aprovação do protocolo - que permitam ao CEP acompanhar o desenvolvimento do projeto. Esses relatórios devem conter as informações detalhadas - naqueles itens aplicáveis - nos moldes do relatório final contido no Ofício Circular n. 062/2011: conselho.saude.gov.br/web/comissoes/conep/index.htm, bem como deve haver menção ao período a que se referem. Para cada relatório, deve haver uma notificação separada. As informações contidas no relatório devem ater-se ao período correspondente e não a todo o período da pesquisa até aquele momento.

Acessar no site do CEP/UNIR o modelo recomendado: <http://www.cep.unir.br/>

2. Eventuais emendas (modificações) ao protocolo devem ser apresentadas de forma clara e sucinta, identificando-se, por cor, negrito ou sublinhado, a parte do documento a ser modificada, isto é, além de apresentar o resumo das alterações, juntamente com a justificativa, é necessário destacá-las no decorrer do texto (item 2.2.H.1, da Norma Operacional CNS nº 001 de 2013).

3. Esta pesquisa não poderá ser descontinuada pelo pesquisador responsável, sem justificativa previamente aceita pelo CEP, sob pena de ser considerada antiética, conforme estabelece a Resolução CNS Nº466/2012, X.3- 4

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P	25/05/2022		Aceito

Página 05 de

Básicas do Projeto	ETO_1828767.pdf	17:01:05		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_MESTRADO_CEP. pdf	25/05/2022 17:00:29	JOSE APARECIDO GOMES	Aceito
Orçamento	Cronograma_financeiro.pdf	25/05/2022 16:55:50	JOSE APARECIDO GOMES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_UNIR_Atual.pdf	24/05/2022 13:32:48	JOSE APARECIDO GOMES	Aceito
Outros	Autorizacao_gestor.pdf	15/11/2021 22:00:44	JOSE APARECIDO GOMES	Aceito
Outros	Questionario_Google.pdf	21/10/2021 12:05:43	JOSE APARECIDO GOMES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_do_pesquisado r_Unir.pdf	21/10/2021 11:59:32	JOSE APARECIDO GOMES	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_Unir.pdf	21/10/2021 11:58:42	JOSE APARECIDO GOMES	Aceito

Situação do Parecer: Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP: Não

PORTO VELHO, 22 de Junho de 2022

Assinado por:

Edson dos Santos Farias

(Coordenador(a))

Página 06 de

ANEXO III

AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: TEORIAS, MÉTODOS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS POR PROFESSORES DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE PORTO VELHO

Prezados (as) professores/professoras, os senhores/senhoras estão sendo convidados/convidadas a participar desta pesquisa que tem como objetivo diagnosticar os métodos, instrumentos de avaliação da aprendizagem utilizados pelos professores/professoras de Educação Física dos anos iniciais do Ensino Fundamental do Município de Porto Velho-RO.

Não haverá riscos referentes à participação na pesquisa em questão. Caso aceite participar, você contribuirá na discussão e reflexão sobre a prática avaliativa na Educação Física Escolar. Sua participação é extremamente relevante para contextualizar como se encontra a avaliação no processo de ensino-aprendizagem.

É assegurado o direito e a liberdade de retirada do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) durante qualquer etapa da pesquisa, independente de qualquer motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. Também não há nenhuma despesa e remuneração pela participação voluntária. No entanto, os resultados serão utilizados na Dissertação de Mestrado e divulgados em Artigos Científicos, havendo total sigilo dos sujeitos pesquisados.

Para qualquer outra informação, pode-se contatar o pesquisador responsável pelo telefone (9.9228-2553), ou o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Rondônia.

*Obrigatório

1. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE) *

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre e esclarecido para participar desta pesquisa. Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Pular para a pergunta 2

2. DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS E OCUPACIONAIS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO-RO.

2. Com qual gênero você se identifica? * Marcar apenas uma alternativa.

- Feminino
- Masculino
- Prefiro não dizer
- Outro:

3. Qual sua idade (faixa etária)? * Marcar apenas uma alternativa.

- Entre 26 à 30 anos
- Entre 31 à 35 anos
- Entre 36 a 40 anos
- Entre 41 a 45 anos
- Entre 46 a 50 anos
- Acima de 51 anos

4. Quantos anos você tem de docência em Educação Física nos anos iniciais * do ensino fundamental? Marcar apenas uma alternativa.

- Entre 06 a 10 anos atuação docente
- Entre 11 a 15 anos de atuação docente
- Entre 16 a 20 anos de atuação docente
- Entre 21 a 25 anos de atuação docente
- Entre 26 a 30 anos de atuação docente
- Acima de 31 anos de atuação docente
- Outro:

5. Em qual dessas localidades você exerce a docência (trabalha)? * Marcar apenas uma alternativa.

- Porto Velho - Sede
- Porto Velho - Área Rural
- Região do Alto Madeira (Jacy-Paraná até Nova Califórnia)
- Região do Baixo Madeira (São Carlos, Demarcação e Calama)
- Outro:

6. Em que turno você exerce a docência no Município de Porto Velho? Marcar apenas uma alternativa.

- Matutino
- Vespertino
- Noturno
- Dois turnos

7. Em que instituição de ensino superior você cursou Educação Física? *

Marcar apenas uma alternativa.

- Publica Federal
- Pública Estadual
- Instituição Privada
- Outro:

8. Em que Estado você cursou Educação Física *

9. Qual o nível de sua formação? * Marcar apenas uma alternativa.

- Graduado/graduada em Educação Física
- Pós-graduação em Educação Física Escolar
- Pós-graduação *latu senso* em outra área
- Mestrado
- Doutorado
- Outro:

10. *Você participou da formação continuada do Referencial Curricular do Estado de Rondônia (RCRO) ofertado pela Secretaria do Estado da Educação de Rondônia?* Marcar apenas uma alternativa. *

- Sim
- Não
- Parcial

3. CONCEPÇÃO E PRÁTICA DE AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL

11. Qual desses referenciais curriculares você utiliza preferencialmente como * referência para realizar as avaliações no ensino fundamental - 1º ao 5º ano?

Marcar apenas uma alternativa.

- Referencial Curricular da SEMED/PMPV
- Referencial Curricular de Rondônia-RCRO
- Caderno Pedagógico de EF de Rondônia
- BNCC
- PCNs

12. Com qual das concepções de avaliação você se identifica e utiliza nas aulas de Educação Física Escolar do - 1º ao 5º anos. Marcar apenas uma alternativa.

- Concepção behaviorista
- Concepção Construtivista
- Concepção Humanista (Centrada no aluno)
- Nenhuma, pois não há avaliação na escola

13. Quais as dificuldades enfrentadas para avaliar os alunos do ensino* fundamental do 1º ao 5º ano em Educação Física Escolar?

Marcar apenas uma alternativa.

- Formação insuficiente na graduação
- Escassez de formação continuada
- Grande quantidade de alunos por turma
- Escassez de Materiais e instrumentos para avaliar os alunos
- Não sei como avaliar os alunos na Educação Física Escolar
- Não há exigência por parte da escola para avaliar os alunos

14. Em relação às três dimensões dos conteúdos na avaliação da aprendizagem* em Educação Física escolar, de que forma são avaliadas as dimensões conceitual - procedimental – atitudinal, nos anos iniciais dos ensino fundamental?

4. MÉTODOS E INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO UTILZADOS PELOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

15. Qual a metodologia de avaliação você utiliza para avaliar os alunos do ensino fundamental - 1º ao 5º ano? Marcar apenas uma alternativa. *

- Formativa
- Diagnóstica
- Somativa/cumulativa
- Autoavaliação
- Junção (Diagnóstica, formativa e somativa)
- Nenhuma, pois na escola não há exigência para avaliar os alunos

16. Qual desses recursos instrumentais você utiliza para realizar as avaliações nos anos iniciais do ensino fundamental? Marcar apenas uma alternativa. *

- Teste de aptidão física e psicomotora
- Apresentações orais, trabalho de pesquisa, prova escrita, etc...
- Participação ativa, interesse e frequência nas aulas
- Portfólios
- Rodas de conversas
- Em razão de não haver avaliação, não se utiliza instrumentais Outro:

17. Durante a Pandemia da Covid-19, tendo que ministrar aulas no modo* "Remoto" houve alguma alteração nos métodos, procedimentos e instrumentos de avaliação nas aulas de Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental? Se sim indique qual?

18. De acordo com o Referencial Curricular do Município de Porto Velho, quais * métodos e instrumentos são recomendados para avaliar os conteúdos de Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental?

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

ANEXO IV

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO- PRESENCIAL

QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

EIXO TEMÁTICO 2: CONCEPÇÃO E PRÁTICA DE AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL

2.1 No processo de formação continuada do RCRO, foi discutida a temática avaliação nas aulas de Educação Física escolar?

- Sim;
 Não;
 Parcialmente

Justifique: _____.

2.2 Você pode afirmar se durante a graduação foi abordado a temática “avaliação da aprendizagem” na Educação Física Escolar?

- Abordado com o tema avaliação suficientemente;
 Abordado de forma incipiente o tema avaliação;
 Não foi abordado o tema avaliação

Justifique: _____.

2.3 Qual desses referenciais teóricos você utiliza preferencialmente para fundamentar suas avaliações nos anos iniciais do ensino fundamental?

- Referencial Curricular da PMPV;
 Referencial Curricular de Rondônia;
 Caderno de Educação Física de Rondônia;
 PCNs/BNCC;
 Livros e artigos científicos;
 Nenhum

Justifique: _____.

3.4 Com qual teoria pedagógica você se identifica e utiliza para subsidiar o processo avaliativo durante as aulas de Educação Física Escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

- Concepção teórica Behaviorista;
 Concepção teórica Humanista;
 Concepção teórica construtivista;
 Nenhuma, pois não há avaliação na escola

Justifique: _____.

3.5 Qual a principal dificuldade enfrentada para avaliar os alunos nas aulas de Educação Física Escolar no ensino fundamental?

- Formação insuficiente na graduação;
 Escassez de formação continuada;
 Grande quantidade de alunos por turma;
 Escassez de Materiais e instrumentos para avaliar os alunos;
 Não há exigência por parte da escola para avaliar os alunos.

Justifique: _____.

3.6 Em relação às três dimensões de conteúdos na Educação Física Escolar, o que deve ser avaliado em cada dimensão:

Na conceitual _____.

Na procedimental _____

Na atitudinal _____

EIXO TEMÁTICO 3: MÉTODOS E INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO UTILZADOS PELOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL I

3.1 Qual desses métodos de avaliação você utiliza para avaliar os alunos nas aulas de Educação Física do ensino fundamental?

- () Formativa
- () Diagnóstica
- () Somativa/cumulativa
- () Autoavaliação
- () Todos os métodos acima;
- () Nenhum;

Justifique: _____

3.2 Quais desses recursos e instrumentais que você utiliza para avaliar os conteúdos de Educação Física no ensino fundamental (1º aos 5º anos)?

- () Teste de aptidão física e psicomotora
- () Apresentações orais, trabalho de pesquisa, prova escrita, etc.;
- () Participação ativa, interesse e frequência nas aulas
- () Rodas de conversas
- () Portfólios;
- () Em razão de não haver avaliação, não há exigências de instrumentais

Justifique: _____

3.3 Em relação ao Referencial do Município de Porto Velho (2016), você sabe informar se houve formação continuada e se foram tratadas questões relacionadas à avaliação nas aulas de Educação Física?

- () Sim
- () Não
- () Não sei responder

Justifique: _____

3.4 Durante a Pandemia da Covid-19, tendo que ministrar aulas no modo “Remoto”, houve alguma alteração nas aulas e nos procedimentos de avaliação dos alunos do ensino fundamental? Se sim indique qual?

Justifique: _____
