

**Avaliação escolar nos cursos de ensino superior em Educação Física<sup>1</sup>**

*School evaluation in tertiary education courses in Physical Education*

Viviane Ribeiro Pereira  
Vidalcir Ortigara  
**Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC)**  
Criciúma/SC-Brasil

**Resumo**

A avaliação escolar ainda se mostra excludente e classificatória, principalmente na área da Educação Física. Tal quadro é decorrente de uma formação de professores que, na maioria das vezes, não contempla em seu currículo espaço específico para o debate da temática. O objetivo deste artigo é apresentar o que as obras de referência básica das disciplinas de 5 cursos de formação de professores de Educação Física manifestam em relação à ação avaliativa escolar. Das 32 obras analisadas, 37,5% contêm indicativos de articulação do objetivo/fim da ação avaliativa com a atividade pedagógica. A maioria, no entanto, 62,5%, apresenta o objetivo/fim da ação avaliativa desarticulado da finalidade da atividade pedagógica, revelando um conteúdo empírico de avaliação. Tais evidências indicam um possível limite para a atuação pedagógica dos futuros professores em relação ao processo avaliativo.

**Palavras-chave:** Avaliação; Objetivo/fim; Formação Inicial.

**Abstract**

The school evaluation still is exclusionary and classificatory, mainly in the Physical Education area. This scenario is due to a teachers' education that, in most cases, does not include in its curriculum specific space for the debate of the theme. The objective of this article is to present what the basic reference works of the discipline of 5 Physical Education teacher training courses manifest in relation to the school evaluative action. Thirty-two works were analyzed, from which 37,5% were shown the interaction of the objective/end of the evaluative action with pedagogical activity. The majority, however, 62,5%, presents the objective/end of the evaluative action disjointed from the purpose of the pedagogical activity, revealing an empirical content of evaluation. Such evidence indicates a possible limit to the pedagogical performance of future teachers in relation to the evaluation process.

**Keywords:** Evaluation; Objective/End; Initial Formation.

## **1. Introdução**

A avaliação é parte constitutiva de qualquer atividade do ser humano, pois orienta e regula a relação entre a intenção e a sua objetivação (Moraes, 2008). A avaliação está na inter-relação entre o objetivo (finalidade) e o objeto (objetividade alcançada), analisa as ações e operações da atividade para atingir a finalidade posta (Leontiev, 1978). Considerando que está presente em toda atividade humana, na atividade pedagógica<sup>ii</sup> não é diferente. Ali ela se apresenta com maior evidência, pois é cada vez mais discutida no âmbito escolar e acadêmico.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) no artigo 24, inciso V, destaca, entre outros critérios, que para verificar o rendimento escolar dos estudantes do nível do Ensino Fundamental e Médio a avaliação precisa ser contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Com relação à Educação Infantil, o inciso I do artigo 31 orienta que a avaliação ocorra “mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção [...]” (Brasil, 1996).

No entanto, a avaliação escolar tem servido predominantemente para selecionar, classificar e excluir os estudantes do/no processo pedagógico (Mendes, 2006; Soares, 2014). Hoffmann (1996, p.12) aponta – em relação aos processos de avaliação verificados na Educação Infantil – que, assim como em outros níveis de ensino, a avaliação não está a serviço da criança ou do aluno, mas para “[...] resultar em instrumentos caricaturais de uma educação comportamentalista e classificatória, reproduzindo o modelo burocrático de avaliação no ensino regular”. Concordando com o fato de o objetivo não ser a promoção, a autora observa que é possível driblar a avaliação classificatória na Educação Infantil no sentido de possibilitar o “acompanhamento e oportunização ao desenvolvimento máximo possível de cada criança [...]” (Hoffmann, 1996, p. 14).

Ao nos reportamos à área específica de Educação Física escolar, conforme apontam Soares *et al.* (1992), esse processo se acentua, uma vez que somente os mais “habilidosos” em determinadas modalidades esportivas participam das aulas (critério recorrente de “avaliação”). Ademais, é comum utilizar a avaliação como movimento de seleção dos que representarão a unidade escolar nos torneios esportivos.

A realização dessa avaliação seletiva pode estar atrelada a pouca abordagem do tema, quando não à sua ausência na formação inicial dos professores de Educação Física. Sem uma formação pedagógica consistente no âmbito geral e, em particular, referente à avaliação, os futuros docentes provavelmente terão dificuldades em orientar de forma coerente e

consistente as ações teórico-pedagógicas em consonância com os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das unidades escolares, o que, por tradição, os induz a uma avaliação seletiva, classificatória e excludente dos estudantes.

Algumas pesquisas indicam a ausência da disciplina de avaliação escolar nos currículos de formação inicial de professores, pois a temática é diluída em outras e, por vezes, devido à falta de tempo, não chega a ser tematizada ou discutida (Fuzii, 2010; Maximiano, 2015; Soares, 2014; Menezes, 2014; Mendes, 2006). Pressupomos que a existência de uma disciplina específica de avaliação no currículo de formação inicial dos professores de Educação Física reduziria a possibilidade de praticarem uma avaliação seletiva, uma vez que os docentes atuariam com orientações teóricas mínimas sobre esse importante aspecto.

Considerando esse cenário, investigamos os currículos dos cursos de Educação Física das instituições de Ensino Superior da Região Sul catarinense com o intuito de analisar a presença da disciplina de avaliação escolar e as obras das referências básicas que abordam a temática nesses cursos. Nosso questionamento se concentrou em identificar o que as obras de referência básica das disciplinas constantes nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de Licenciatura em Educação Física do Sul catarinense revelam a respeito da relação objetivo/fim da ação de avaliação escolar. Buscamos analisar, também, qual conteúdo de avaliação escolar essas referências básicas indicam para os futuros professores.

## **2. Procedimentos metodológicos**

Tendo por base pesquisas que afirmam a falta de espaço nos currículos acadêmicos para o debate sobre avaliação escolar e a necessidade de investigar o que está sendo discutido em relação à avaliação nos cursos superiores em Educação Física, o estudo focou esse campo no âmbito da formação acadêmica.

Na impossibilidade de pesquisar todos os cursos de Educação Física do estado de Santa Catarina, delimitamos os cinco cursos presenciais de Licenciatura em Educação Física da Região Sul do estado, três de instituições comunitárias e dois de instituições privadas. Vale registrar que na Macrorregião Sul Catarinense não há cursos de Educação Física em instituições públicas. Para identificar as referências bibliográficas básicas dos cursos, acessamos os Projetos Pedagógicos de cada curso, posto que neles se encontram a descrição da matriz curricular contendo o nome das disciplinas, as ementas e suas referências bibliográficas.

O ponto de partida foi investigar disciplinas que abordassem a temática da avaliação escolar. Nesse aspecto, identificamos que cada curso possui ao menos uma disciplina em cujo título consta a palavra avaliação<sup>iii</sup>. Os coordenadores de curso, quatro dos cinco investigados, explicitaram a compreensão de que não haveria necessidade de uma disciplina específica para tematizar a avaliação escolar, visto que outras possuem o tema em seus ementários. Essa compreensão expressa pelos coordenadores é recorrente, conforme explicitam Soares (2014), Menezes (2014) e Mendes (2006), o que nos fez rever a base de nossa investigação. Porém, ao adentrarmos no tema pela análise da empiria e pela apropriação da produção teórica sobre a avaliação na formação de professores de Educação Física, reafirmamos a percepção de que a abordagem da avaliação em um curso de formação de professores não pode ficar restrita a uma disciplina específica.

Mediante o limite de disciplinas das matrizes curriculares dos cursos que discutem diretamente a avaliação e o posicionamento dos coordenadores, ampliamos nossas buscas para a totalidade das disciplinas. Para tanto, nosso parâmetro passou a ser as bibliografias indicadas como básicas nos referenciais bibliográficos das matrizes curriculares dos PPCs. A escolha pelas bibliografias básicas ocorreu pela própria configuração do que se considera como bibliografia básica, ou seja, aquela à qual necessariamente o acadêmico terá acesso no decurso da disciplina.

Sabemos que isso não garante que os futuros professores estudem o tópico da bibliografia que aborda a avaliação, no entanto, além de estar à disposição dos alunos, ela expõe a perspectiva teórico-pedagógica da obra em referência. Por isso, foram garimpadas todas as referências básicas com o propósito de selecionar, para análise, aquelas que abordavam de alguma forma o tema avaliação escolar.

No levantamento das referências bibliográficas básicas de todas as disciplinas obrigatórias dos PPCs, localizamos um total de 633 obras. Exploramos o sumário de cada uma delas procurando identificar a palavra avaliação, selecionando-as para análise. Nos casos em que houve dúvida, procedemos à leitura do item indicado no sumário para identificar se o debate constante se referia à avaliação escolar. Com esse refinamento, chegamos ao número de 32 obras, as quais compuseram nosso material de análise.

Tendo em mente o foco do estudo, realizamos a leitura dos capítulos que tratam da avaliação nas 32 obras selecionadas. No processo de análise das obras, surgiram indicadores que nos permitiram a construção de categorias de análise capazes de apontar possíveis

respostas à problemática levantada. O processo foi guiado pelo par categorial central da avaliação, ou seja, a relação objetivo/fim. A leitura das obras foi acompanhada de apontamentos sobre seus textos e contextos, os quais contribuíram para o reconhecimento do que elas expressam de objetivo/fim referente à ação avaliativa. Consideramos importante expor como estabelecemos o par categorial objetivo/fim que se constituiu na referência de análise, o que fazemos a seguir.

### **3. Par categorial objetivo/fim e conteúdo do conceito**

O processo de análise das obras exigiu que definíssemos uma categoria de análise, que se efetivou no par objetivo/fim. Esse é parte constituinte da estrutura da atividade tal como exposta por Leontiev (1978) e do par avaliação/objetivos proposto por Freitas (1995), os quais, para melhor compreensão, serão apresentados separadamente.

De acordo com Leontiev (1978), toda atividade humana apresenta uma determinada *finalidade*<sup>iv</sup>. Na atividade pedagógica, a finalidade é a apropriação, pelos estudantes, do conteúdo teórico dos conceitos e dos modos gerais de atuação nele sintetizados. Para a objetivação dessa finalidade, professor e estudantes, sujeitos dessa atividade, realizam ações, entre elas a avaliativa. Em cada ação há uma finalidade parcial, isto é, um fim. O fim das ações pode ou não estar vinculado à finalidade da atividade. As ações podem apresentar um fim sem articulação com tal finalidade. Nas palavras de Leontiev (1978, p. 84), “[...] a atividade se realiza mediante um conjunto de ações que estão subordinadas a fins parciais que podem ser desvinculados da finalidade geral”.

Para Davídov (1988) a avaliação, no contexto da atividade pedagógica, é uma ação realizada pelo estudante e pelo professor, mas não se constitui isoladamente, está interligada às demais ações de estudo, principalmente à ação de controle. Dessa forma, o fim da ação de avaliação é diagnosticar se o estudante aprendeu ou não o procedimento geral de solução da tarefa em relação ao objetivo estipulado a priori, e, caso não o tenha apreendido, orientar as operações para a sua correção.

Libâneo (2017, p. 218), na mesma direção, salienta que avaliação é um processo intimamente ligado aos objetivos do professor para o ensino e apresenta três principais funções que atuam de forma interdependente, não podendo ser consideradas isoladamente: pedagógico-didática, diagnóstica e de controle. A função pedagógico-didática se relaciona ao cumprimento dos objetivos da educação. A função diagnóstica é a que ocorre em todos os momentos: no início, durante e ao final do processo, e possibilita o desenvolvimento das

demais funções. A função de controle “se refere aos meios e à frequência das verificações e de qualificação dos resultados escolares, possibilitando o diagnóstico das situações didáticas”.

Levando em conta que a avaliação é uma ação da atividade pedagógica, seu fim pode ou não estar articulado com a finalidade desta atividade. Se a ação avaliativa estiver com seu fim articulado à finalidade da atividade pedagógica, constitui-se como uma ação da atividade. Caso contrário, isto é, se não estiver articulada à finalidade da atividade pedagógica, a ação avaliativa se apresentará como ação isolada, ou seja, com um fim em si mesma, como se não dependesse de e não estivesse relacionada às demais ações pedagógicas.

Para constituir nosso par categorial objetivo/fim, além da estrutura da atividade de Leontiev (1978), tomamos de Freitas (1995) o par dialético por ele expresso como avaliação/objetivos. O autor ressalta que a avaliação exerce a função de guardiã dos objetivos, a categoria mais decisiva da escola para assegurar a função social na sociedade capitalista.

*A avaliação e os objetivos da escola/matéria são categorias estreitamente interligadas. A avaliação é guardiã dos objetivos. Os objetivos em parte estão diluídos, ocultos, mas a avaliação é sistemática (mesmo quando informal) e age em estreita relação com eles. No cotidiano da escola os objetivos estão expressos nas práticas de avaliação (Freitas, 1995, p. 59, grifo nosso).*

Com base na concepção de Leontiev (1988) quanto à finalidade da atividade e de Freitas (1995) em relação aos objetivos da avaliação, constituímos nosso par categorial de análise objetivo/fim. Além desse par categorial foi necessário, para a análise das obras, o entendimento em relação ao conteúdo do conceito (Davídov, 1988), tendo em vista que a escola é o local específico onde os estudantes se apropriam dos conceitos, ou, como afirma Vigotski (2004, p. 477), realizam a “assimilação das bases do conhecimento científico”. Davídov (1988) esclarece que os conceitos são os procedimentos e o meio da reprodução mental dos objetos, o que acontece por via do pensamento. Os objetos estão na sociedade, o ser humano não os cria, mas deles se apropria, e é somente a partir dessa apropriação que o homem pode atuar humanamente. Mas o conceito em si não é suficiente, é preciso compreender o seu conteúdo, quer dizer, o que leva a substância do objeto ao pensamento. O conteúdo do conceito pode se apresentar com natureza empírica ou teórica.

O pensamento empírico se define pela análise imediata dos objetos, limitando-se aos aspectos dados de forma sensorial direta, isto é, ao que os órgãos do sentido captam de

imediatos, permitindo a classificação e a distinção dos objetos somente por suas características aparentes, externas. Segundo Davídov (1988), nesse contexto a sua aparência externa se apresenta no pensamento empírico como a sua essência. O pensamento teórico permite a compreensão das relações essenciais dos objetos, pois passa da atividade objetual-sensorial para a atividade objetual-mental por abstrações mediadas, desde sua origem, por signos e símbolos historicamente produzidos pelo ser humano para isso por meio da construção e transformação do objeto (Davídov, 1988). Assim, no âmbito escolar, os estudantes, na atividade pedagógica, necessitariam se apropriar do conteúdo teórico dos conceitos para desenvolver o pensamento teórico.

#### **4. Análise das obras**

Analisamos as 32 obras de referência básica dos PPCs buscando desvendar o que revelam a respeito da relação objetivo/fim da ação de avaliação escolar. Partimos do pressuposto de que não há uma única concepção relativa ao fim da ação de avaliar, tampouco um único conteúdo. Dessa forma, no processo de análise e exposição, as obras foram organizadas em dois grupos, e cada grupo subdividido em dois conjuntos. Os grupos ficaram assim definidos: a) obras cujo objetivo/fim das ações avaliativas está *desarticulado da finalidade da atividade pedagógica*; b) obras cujo objetivo/fim das ações avaliativas apresenta *indícios de articulação com a finalidade da atividade pedagógica*.

Cabe observar que as obras foram agrupadas por sua aproximação em relação às categorias de análise, no entanto cada uma delas possui singularidades próprias. Procuramos apresentar os aspectos centrais das obras de cada grupo e conjunto e, de maneira geral, as citações são representativas de cada um deles.

##### **4.1. Ações avaliativas desarticuladas da finalidade da atividade pedagógica**

Este grupo, composto por 20 obras, apresenta a avaliação como ação isolada e com um fim em si mesma. Diante das especificidades das obras, optamos por subdividi-las em dois conjuntos.

O primeiro conjunto, com 13 obras (Alves, 2007; Brasil, 1998a, 1998b, 2000; Becker, 1993; Campos, 2011; Freire, 1997, 2003; Hernández, 1998; Krug, Magri, 2012; Sanches Neto, 2007; Scarpato, 2007; Tenroller, 2005), apresenta a centralidade da ação avaliativa na *aplicação de instrumentos e critérios orientadores*.

Um aspecto geral – presente em Alves (2007), Brasil (1998a), Freire (1997), Campos (2011), Hernández (1998), Tenroller (2005) e Scarpato (2007) – é a proposição de que a

avaliação ocorra em todos os momentos do processo educativo. Scarpato (2007, p. 35, grifo nosso), por exemplo, afirma que “a avaliação é *contínua*, a cada aula, a cada Planejamento de Aula ou de Unidade, é preciso avaliar, fazer um diagnóstico do processo de ensino-aprendizagem”. Entretanto, na tentativa de afirmação da continuidade da avaliação, as obras se fixam nos instrumentos e critérios avaliativos, tornando isolada a ação de avaliar, com fim em si mesma. Como expressão disso destacamos, em algumas obras (Brasil, 1998a; Alves, 2007), a ênfase nos registros e nas observações como instrumentos de avaliação, principalmente ao se reportarem à Educação Infantil:

O trabalho de reflexão do professor se faz pela *observação* e pelo *registro*. [...] O *registro* é o acervo de conhecimento do professor, que lhe possibilita recuperar a história do que foi vivido, tanto quanto lhe possibilita avaliá-la propondo novos encaminhamentos” (Brasil, 1998a, p. 203, grifo nosso).

Enfatizamos que a observação e o registro são instrumentos imprescindíveis na ação avaliativa. O fato é que tais obras explicitam somente *como* aconteceria o uso desses instrumentos, porém o *que* seria necessário registrar e observar na avaliação das crianças é expresso de modo vago, quando não ausente. Nesse sentido, ressaltamos que a ênfase na observação e no registro não é acompanhada da explicitação de seu conteúdo.

Além desses instrumentos, Freire (2003, p. 85) expõe um instrumento avaliativo por distintivos coloridos que intensifica a lógica da classificação, seleção e exclusão do estudante no âmbito escolar.

A cada trimestre, os alunos que tiveram média geral igual a 3 podem, por exemplo, receber um distintivo de promoção amarelo; os que obtiveram média 4 receberão um distintivo de promoção verde; os que obtiverem média igual a 5 receberão distintivo azul. Os alunos que não conseguirem promoções poderão receber aulas de reforço.

Esse procedimento, da maneira exposta pelo autor, parece não permitir que o estudante analise o que ele aprendeu, bem como limita as ações do professor em rever a metodologia de ensino e a possibilidade de sua correção. Não é demais reforçar o instrumento como uma forma significativa de avaliação, mas se “[...] tomado à margem do vínculo com o fim, leva a ser tão abstrato quanto a operação tomada à margem do vínculo com a ação que ela executa” (Leontiev, 1978, p. 87).

Concordamos com os autores que a avaliação precisa ser processual, porém, ao nos aproximarmos da perspectiva davidoviana, compreendemos que ela ocorre mediante a

articulação de duas ações de estudo: *controle* e *avaliação*. O controle se constitui como o domínio do desenvolvimento de cada ação; a avaliação permite o diagnóstico da aprendizagem e identifica se as outras ações precisam ou não de correções (Davióv, 1988). Inferimos, portanto, que as obras mencionadas apresentam os instrumentos como o objetivo/fim da avaliação escolar, e não como um meio. Para uma utilização coerente, por parte do professor, dos instrumentos de avaliação, faz-se necessário que consiga explicitar o conteúdo em foco, compreender a relação objetivo/fim da avaliação, não como o seu fim, mas como sua forma, pois os instrumentos, se tomados de maneira isolada, obstruem a possibilidade de capturar o que o estudante se apropriou do conhecimento e o que não foi apropriado.

O valor do instrumento não está em si mesmo, portanto, o melhor instrumento é aquele que melhor permite ao aluno a manifestação da capacidade de fazer uso dos conceitos, de compreender as ações mentais por eles possibilitadas, tendo a mobilidade para adequá-las a várias situações particulares (Vieira, 2008, p. 124).

Para além dos instrumentos, esse conjunto apresenta a ação avaliativa com ênfase em critérios avaliativos de documentos como os *Parâmetros Curriculares Nacionais – Educação Física* (Brasil, 1998b) e os *Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais* (Brasil, 1997): respeito, solidariedade, cooperação, limite nas práticas corporais, saúde e qualidade de vida. Tais critérios, em nosso entendimento, são relevantes, mas secundários no processo de apropriação, pelos estudantes, do conhecimento da cultura corporal.

Sanches Neto (2007), por exemplo, quando se refere aos critérios avaliativos, apresenta uma lista com dez deles, divididos em três dimensões: procedimental, atitudinal e conceitual. Ao realizar essa divisão, o autor afasta a possibilidade de uma avaliação processual, pois compartimenta a complexidade humana. Além disso, os critérios procedimentais e atitudinais são apresentados pelo autor com peso maior que os conceituais.

Salientamos a crítica de Sforzi (2017, p. 83) a esse processo quando aponta que, na atual sociedade, os conhecimentos atitudinais e procedimentais ganham maior espaço no tempo escolar pelo fato de se aproximarem mais do discurso da lógica formal. Assim, o ensino dos conteúdos atitudinais e comportamentais acerca-se “[...] do discurso do senso comum, não exigindo sólida formação para ser transmitido, o que fica em sintonia com a formação de professores cada vez mais aligeirada e frágil teoricamente”.

A análise desse conjunto permitiu-nos constatar que o objetivo/fim da ação de avaliação das obras evidencia uma preocupação com o *como* (instrumentos e critérios) em detrimento do *que* (conteúdo) avaliar, isto é, com as características externas do processo avaliativo. Além disso, essa abordagem de instrumentos e critérios não apresenta relação com a finalidade da atividade pedagógica: a apropriação de conceitos pelos estudantes. Reiteramos a ênfase nos instrumentos e critérios como elementos relevantes no processo avaliativo, mas que precisam estar articulados com a finalidade da atividade pedagógica, isto é, a apropriação de conteúdos teóricos dos conceitos. Para isso, seria necessário que os professores dominassem os conhecimentos e os respectivos conteúdos considerados necessários a serem apropriados pelos estudantes, pois somente assim seria possível estabelecer critérios articulados à finalidade da atividade pedagógica. “Em síntese, se não sabemos o que é aprender um conceito ficamos sem critérios para avaliar a aprendizagem, e qualquer manifestação do aluno pode ser considerada conceito aprendido” (Vieira, 2008, p. 128).

O segundo conjunto do primeiro grupo – obras com objetivo/fim desarticulado da finalidade da atividade pedagógica – abrange 7 obras (Borsari, 2001; Gallahue; Ozmun, 2005; Gorla; Araújo; Rodrigues, 2009; Hensley, 2003; Pitanga, 2008; Winnick, 2004; Veal, 2003) que apresentam a centralidade da ação avaliativa na *verificação de habilidades e capacidades motoras*.

Nas obras de Gorla, Araújo e Rodrigues (2009), Gallahue e Ozmun (2005), Winnick (2004) e Borsari (2001) há uma responsabilização da área da Educação Física escolar em identificar as “desordens motoras” das crianças, além de promover o seu desenvolvimento motor.

A avaliação serve a um objetivo muito importante na área do desenvolvimento motor. Quando realizada em vários aspectos do comportamento motor de um indivíduo, torna possível ao especialista em Educação Física [...] monitorar alterações desenvolvimentistas, identificar atrasos e obter esclarecimento sobre estratégias instrutivas (Gorla; Araújo; Rodrigues, 2009, p. 58-59).

No intento de auxiliar os professores nesse objetivo, algumas obras desse conjunto – Veal (2003), Gallahue e Ozmun (2005), Hensley (2003), Winnick (2004), Pitanga (2008) – propõem testes para aferir a capacidade e a habilidade motora dos estudantes, com tabelas graduadas por idades ou períodos. Nessa tentativa, acabam estabelecendo determinados

padrões de desenvolvimento esperados. Exemplo disso está em Hensley (2003, p. 133-137), quando aponta:

Sem algum tipo de padrão de contagem, a tarefa de avaliação é essencialmente nada mais do que uma atividade de instrução e não deve ser chamada de avaliação. [...]. Conseqüentemente, o desempenho dos alunos nas habilidades psicomotoras deve ser julgado de acordo com critérios bem definidos que direcionem a atenção para as dimensões do desempenho em si. *Os critérios não somente guiam o processo de avaliação, mas também promovem o aprendizado ao oferecer aos alunos alvos de desempenhos claros.*

Tal posição indica desconsiderar as condições objetivas de cada criança. Ademais, desvaloriza o processo instrutivo da Educação Física, designando-a somente para a padronização dos estudantes em relação ao desenvolvimento motor. Alertamos para o que afirma Vygotsky (2005) em relação aos testes padronizados: eles permitem avaliar somente o nível de desenvolvimento real do sujeito, não colocando em questão a relação ensino e aprendizado, acarretando o não desenvolvimento do indivíduo.

Assim, podemos inferir que o objetivo/fim da avaliação desse conjunto restringe-se à medição de habilidades e capacidades motoras das crianças, principalmente por meio de testes padronizados. O desenvolvimento motor dos estudantes é um elemento que necessita ser considerado, todavia este não é o objetivo/finalidade das aulas, tampouco o objetivo/fim da avaliação, quando limitado ao processo de movimento. O desenvolvimento motor, se tomado em relação à finalidade de uma tarefa no interior de uma atividade – portanto, em que os sujeitos realizam as ações motoras em vista da finalidade posta –, ocorre como consequência de tarefas realizadas pelos estudantes em aula, sem desconsiderar as suas condições objetivas. De acordo com Zaporózhets (1987, p. 72, tradução nossa), o desenvolvimento motor “[...] depende da adaptação às novas tarefas que se colocam à criança no processo de sua vida e de sua educação”.

Mediante o exposto, evidenciamos que as 20 obras deste grupo – objetivo/fim da ação avaliativa desarticulado da finalidade da atividade pedagógica – apresentam o fim da avaliação em si mesmo, seja pelos *instrumentos e critérios, seja pela verificação de habilidades e capacidades motoras*. Por suas bases teórico-metodológicas e concepção de formação em Educação Física, elas não apresentam o fim articulado com a finalidade da atividade pedagógica, vale dizer, a apropriação, pelos estudantes, dos conteúdos teóricos dos conceitos. Dessa forma, manifestam compromisso unicamente com o conteúdo empírico da

avaliação escolar. Este, por sua vez, não permite a compreensão da essência do objeto, pois se restringe às suas manifestações da aparência externa e imediata (Davióv, 1988).

#### **4.2. Ações avaliativas com indícios de articulação com a finalidade da atividade pedagógica**

Este grupo é formado por 12 obras cuja relação objetivo/fim apresenta indícios de articulação com a finalidade da atividade pedagógica. Do mesmo modo que o anterior, as particularidades das obras que o compõem levaram-nos a subdividi-lo em dois conjuntos.

O primeiro conjunto constitui-se de 11 obras – Barbosa (1997), Bhering e Füllgraf (2012), Darido e Souza Júnior (2007), Hoffmann (1996), Kramer *et al.* (1993), Libâneo (1994), Malheiros (2013), Miras e Solé (1996), Pandini (2011), Rodrigues e Darido (2012) e Sousa (1997) – que indicam *elementos genético-teóricos não desenvolvidos*. Entendemos que os elementos não estão desenvolvidos porque falta, às obras, sistematizar a avaliação, além de não expressarem o conteúdo do conceito de que os estudantes deveriam se apropriar e o que a avaliação consideraria, isto é, se conteúdo empírico ou teórico. Entretanto, não poderíamos deixar de apontá-las, uma vez que apresentam elementos que avançam significativamente em relação às obras do primeiro grupo.

Algumas obras (Pandini, 2011; Barbosa, 1997; Sousa, 1997; Bhering; Füllgraf, 2012) expõem críticas à avaliação presente na atualidade, isto é, à avaliação excludente, selecionadora e classificadora dos estudantes. Segundo os autores, essa situação tem como base geral orientadora o modo de produção estabelecido na sociedade. Barbosa (1997, p. 33-34) acentua que o professor, consciente ou não disso, acaba utilizando a avaliação para atender a essa perspectiva.

[...] na verdade – na maioria das vezes sem perceber – ele usa a avaliação a serviço da burguesia, selecionando quem pode ou não continuar no processo de escolarização, ou seja, escolhe quem pode ter acesso ao conhecimento estruturado pela classe dominante. Logicamente, quem sai perdendo com esta maneira de entender a avaliação são os alunos provenientes das classes populares. Além disso, com esta atitude frente à avaliação, o professor só vem reforçar a visão de mundo disseminada pela burguesia, usando a escola apenas como legitimadora das desigualdades sociais.

Quando nos reportamos à especificidade da Educação Física escolar, as críticas persistem nas obras de Malheiros (2013) e Rodrigues e Darido (2012), que se referem às avaliações centradas nos testes para melhorar e desenvolver habilidades e capacidades motoras. Considerando a complexidade de estabelecer uma avaliação educacional na área,

Malheiros (2013, p. 181) admite a dificuldade em definir o *que é* avaliação, mas afirma que há facilidade em definir o *que não é*. Dessa forma, afirma que avaliar não é: “Aplicar testes e provas; medir informações que o aluno foi capaz de reter; atribuir notas aos alunos”.

A posição crítica das obras à avaliação presente nas escolas constitui-se germen de elementos genético-teóricos, pois expressa, de algum modo, uma perspectiva de mudança na educação pondo em questão, ainda que de forma indireta, o conteúdo a ser ensinado e, por consequência, a ser avaliado.

Nessa perspectiva de mudança encontra-se, também, a importância de o professor ter uma concepção de homem, de sociedade e de educação estabelecida, tendo em vista que isso norteará seus objetivos para o ensino e para a avaliação escolar, o que está expresso nas obras de Malheiros (2013) e Sousa (1997). Malheiros (2013, p. 181) aponta que “o modelo de avaliação está sempre fortemente ligado ao modelo de educação no qual se acredita.” Sousa (1997, p. 126), por sua vez, argumenta que “não é possível, portanto, estabelecer abstratamente ‘um significado’, ‘uma função’, ‘uma forma’ ou o ‘melhor caminho’ para se vivenciar a avaliação, pois as práticas avaliativas são uma das formas de concretização de um dado projeto educacional e social”. Concebemos esses apontamentos das obras como elementos genético-teóricos, visto que compreendem a avaliação para além de momentos isolados, como constitutiva da complexa atividade pedagógica.

As obras de Rodrigues e Darido (2012) e Sousa (1997) expressam um aspecto relevante que nos levou a alocá-las nesse conjunto, ou seja, a defesa de que um dos objetivos da avaliação escolar é auxiliar o estudante a identificar e superar suas dificuldades de aprendizagem. Vejamos o que discutem Rodrigues e Darido (2012, p. 114-117):

Na verdade, avaliar é um processo que procura auxiliar o aluno a aprender, mais e melhor. Em outras palavras, avaliar é muito mais complexo do que tomar exclusivamente o desempenho dos alunos em uma prova e considerá-lo aprovado ou reprovado [...]. Do ponto de vista do estudante, a avaliação é instrumento de tomada de consciência de suas conquistas, dificuldades e possibilidades.

Na direção de ampliar o escopo da avaliação escolar, algumas obras (Bhering; Füllgraf, 2012; Rodrigues; Darido, 2012; Libâneo, 1994; Sousa, 1997; Kramer *et al.*, 1993) apresentam o instrumento da autoavaliação, seja ela do estudante, do professor ou da instituição. Diferentemente do grupo e do conjunto de obras com centralidade da ação avaliativa na *aplicação de instrumentos e critérios orientadores*, esta não se constitui como um simples

instrumento de avaliação, mas como possibilidade de detectar dificuldades de aprendizagem e corrigi-las, bem como um componente de avaliação institucional indissociável da atividade pedagógica. Além disso, para esse conjunto, a autoavaliação coloca o estudante em movimento de estudo, com a finalidade de apropriação de conhecimento, como proposto por Souza (1997, p. 132):

A participação do aluno na avaliação é fundamental para sua integração no processo educacional, para o seu compromisso com a aprendizagem. É condição mesma para a transformação dos processos de avaliação e do uso que se faz de seus resultados, visando constituí-la como instrumento útil para o aprimoramento do ensino e apoio à aprendizagem.

A concepção de autoavaliação das obras nos remete ao debate de Davídov (1985; 1988) acerca do processo de autocontrole e avaliação do aluno. O autor, em relação às ações de estudo, expõe que o controle e a avaliação primeiramente são funções do professor. Posteriormente o aluno consegue realizá-las sozinho, conforme se apropria do procedimento geral de solução da tarefa. Consideramos esse processo como uma forma de autoavaliação.

Nos primeiros momentos do estudo, é o professor que fundamentalmente realiza a avaliação, uma vez que também é ele que organiza o controle, porém, à medida que se forma nas crianças o autocontrole, a função de avaliação também é assumida por eles (Davídov, 1985, p. 95, tradução nossa).

Essa aproximação com o debate de Davídov (1985; 1988) permite-nos indicar elementos genético-teóricos nas obras, pois nelas a autoavaliação não se apresenta como um simples instrumento avaliativo, mas como possibilidade de aprendizagem. Entretanto, esses elementos genético-teóricos ainda não estão desenvolvidos por não expressarem o conteúdo da aprendizagem e, conseqüentemente, da ação avaliativa. Devido a isso, alocamos essas obras nesse grupo e conjunto, pois apresentam, como já dito, considerações importantes ao processo avaliativo que ultrapassam, de algum modo, a sua forma aparente, imediata.

O segundo conjunto do grupo de obras cujo objetivo/fim da ação avaliativa possui indícios de articulação com a finalidade da atividade pedagógica é constituído por uma única obra, Soares *et al.* (1992). Caracterizamo-la como a que apresenta *indicação de elementos genético-teóricos relativos à ação de avaliar em desenvolvimento*, pois indica preliminarmente discussões sobre a organização do processo pedagógico e a natureza do conteúdo posto

como finalidade à atividade pedagógica aos estudantes na escola, isto é, a assimilação do conteúdo teórico.

Foi realizado o estudo integral dessa obra, e não somente do capítulo que aborda a avaliação. Os próprios autores afirmam que a leitura isolada do capítulo sobre avaliação não permitiria sua compreensão na totalidade da atividade pedagógica escolar. “Nos capítulos 1 e 2 deste livro foram explicitadas as referências básicas às quais estão articulados os procedimentos avaliativos propostos aqui” (Soares *et al.*, 1992, p. 104). A imersão nos capítulos anteriores foi importante para a compreensão do objetivo/fim da ação avaliativa na obra e, por isso, julgamos relevante expor, ainda que brevemente, o que está disposto nos primeiros capítulos.

No conjunto anterior, as obras pontuam a necessidade de o professor ter definido sua concepção de homem, sociedade e educação, mas não se adentram nesta questão, abordando o tema tangencialmente. Soares *et al.* (1992) afirmam que o professor precisa de uma orientação clara sobre isso, e aprofundam a discussão assegurando a necessidade de saber e ter uma finalidade em seu projeto político-pedagógico.

Todo educador deve ter definido o seu projeto político-pedagógico. Essa definição orienta a sua prática no nível da sala de aula: a relação que estabelece com os seus alunos, o conteúdo que seleciona para ensinar e como o trata científica e metodologicamente, bem como os valores e a lógica que desenvolve nos alunos (Soares *et al.*, 1992, p. 26).

Porém os autores vão além dessa sustentação, afirmando que após definir a direção do projeto pedagógico é necessária uma organização do ensino. Tal organização está inserida na dinâmica curricular, que envolve três dimensões do trabalho pedagógico escolar: a organização escolar, a normatização escolar e o trato do conhecimento. Ao adentrarem especificamente no terceiro tópico, indicam que este será desenvolvido a partir de uma didática crítico-superadora, objetivada em etapas. Na primeira realiza-se a discussão dos conteúdos e objetivos a serem abordados com os estudantes e, com eles, escolhem-se as melhores formas de atingi-los. Na segunda ocorre a apreensão do conhecimento, momento que demanda maior tempo. A terceira etapa é a de avaliação dos resultados e conclusões, em que também se perspectiva a sequência da atividade pedagógica. A obra acentua que essas etapas não ocorrem de forma linear, mas espiralada. São organizadas considerando o conceito que os estudantes precisariam assimilar. Ainda de acordo com a obra, a Educação

Física tematiza, no âmbito escolar, o conteúdo da *cultura corporal*, que se manifesta nas práticas corporais historicamente formuladas como os jogos, as brincadeiras, as lutas, a ginástica, o esporte, a dança, a arte circense, entre outras. Contudo, para os autores esse conhecimento não se apresenta de forma isolada das outras áreas de conhecimento.

[...] nenhuma disciplina se legitima no currículo de forma isolada. É o tratamento articulado do conhecimento sistematizado nas diferentes áreas que permite ao aluno constatar, interpretar, compreender e explicar a realidade social complexa, formulando uma síntese no seu pensamento à medida que vai se apropriando do conhecimento científico universal sistematizado pelas diferentes ciências ou áreas do conhecimento (Soares et al., 1992, p. 28-29).

Explicita-se aqui a opção pelo conhecimento que os estudantes deveriam se apropriar: o de natureza científica. Esse permite aos alunos se apropriarem dos aspectos dos objetos de estudo que vão além da aparência, buscando a essência e a gênese do objeto e do conhecimento desenvolvido pela sociedade. Para os autores,

[...] o conhecimento é tratado de forma a ser traçado desde sua origem ou gênese, a fim de possibilitar ao aluno a visão de historicidade, permitindo-lhe compreender-se enquanto sujeito histórico, capaz de interferir nos rumos de sua vida privada e da atividade social sistematizada (Soares et al., 1992, p. 40).

Nessas expressões da obra se encontram importantes indicações de elementos genético-teóricos em desenvolvimento, pois se aproximam do exposto por Davídov (1988) no que diz respeito aos conceitos e sua gênese. O autor russo argumenta que os conceitos estão na sociedade para serem apropriados, mas, para o desenvolvimento do ser humano nas suas máximas possibilidades, esta apropriação precisa ser com o conteúdo teórico, isto é, reproduzindo a sua forma histórica.

Esses apontamentos dos primeiros capítulos, referentes ao processo pedagógico presente na obra, denotam elementos genético-teóricos em desenvolvimento que revelam o objetivo/fim da avaliação escolar. Apresentam aproximações à proposição davidoviana (1988) principalmente por elucidar o conteúdo do conceito, o teórico. Lembramos que nenhuma obra dos conjuntos anteriores apresentou claramente o conteúdo do conhecimento a ser apropriado como Soares et al. (1992). Esse é um dos motivos da obra constituir, em nossa análise, um conjunto específico.

A obra expõe que as implicações da avaliação escolar vão além da definição do projeto político do professor, ou mesmo das próprias aulas de Educação Física. A avaliação precisa

estar imbricada no conjunto do fazer coletivo, isto é, no projeto da instituição escolar. Por tal razão, ressaltamos que ela não concebe a avaliação de maneira isolada, mas entrelaçada ao contexto da totalidade da formação dos educandos.

[...] é necessário considerar que a avaliação do processo ensino-aprendizagem está relacionada ao projeto pedagógico da escola, está determinada também pelo processo do trabalho pedagógico, processo inter-relacionado dialeticamente com tudo o que a escola assume, corporifica, modifica e reproduz e que é próprio do modo de produção da vida em uma sociedade capitalista, dependente e periférica (Soares et al., 1992, p. 98).

Essa afirmação se aproxima da perspectiva davidoviana também por expressar que um objeto não pode ser examinado de maneira isolada para se constituir numa análise de conteúdo do pensamento teórico. É preciso colocar o objeto dentro de certa concreticidade e descobrir suas verdadeiras particularidades.

Se este objeto é examinado em si mesmo, fora de certo sistema e da conexão com outros objetos, pode se converter em conteúdo do pensamento empírico. Se o mesmo objeto se analisa dentro de certa concreticidade, e somente aqui põe a descoberto suas verdadeiras particularidades, se converte em conteúdo do pensamento teórico (Daviđov, 1988, p. 137-138, tradução nossa).

Soares et al. (1992) também realizam uma crítica à atual avaliação nas escolas, no sentido de que exclui, classifica e seleciona. Entretanto, extrapolam a crítica afirmando que a avaliação escolar apresenta papel importante na possibilidade de compreensão da realidade objetiva dos estudantes por meio do conhecimento científico, para que, assim, possa intervir na sua modificação. Mas, no processo de apreensão de conhecimento científico para a leitura da realidade, pode haver equívocos que são compreendidos, por professores e alunos, como erro ou fracasso. Diferentemente de outras obras já analisadas, esta não apresenta o erro como algo negativo, mas como constitutivo do processo pedagógico a ser expresso pela avaliação, pois é por meio dele que o estudante controla o seu processo de aprendizagem. “É necessário levar em conta que o erro compõe o processo de aprendizagem e faz parte da construção do domínio de novos conhecimentos, habilidades e atitudes” (Soares et al., 1992, p. 109).

Destacamos que Libâneo (2017, p.218) também aponta o erro como um processo importante na avaliação escolar, pois possibilita “o aprimoramento, a ampliação e o aprofundamento de conhecimentos e habilidades e, desta forma, o desenvolvimento das capacidades cognoscitivas”. Vale lembrar que na perspectiva defendida o erro é algo

exclusivamente humano, pois somente o homem, ao realizar ações na atividade, apresenta objetivo/finalidade e objetivo/fim, porque consegue visualizar o seu objeto antes mesmo de sua realização (Marx, 1998).

Outro aspecto abordado na obra é a quantificação da avaliação, a nota. A obra afirma que é preciso um redimensionamento do sentido burocrático da nota hoje constituído na escola, isto é, de castigo ou compensação. Ela serve de referência para a aproximação ou o distanciamento do eixo curricular do projeto pedagógico. A crítica à nota apresenta indicação de elementos genético-teóricos em desenvolvimento, pois expressa uma perspectiva de mudança de classificação do processo educacional. Além disso, vai ao encontro da crítica de Davídov (1988, p. 95, tradução nossa) à nota como sinônimo de avaliação escolar. “Na prática escolar, normalmente, identifica-se, muitas vezes, a avaliação com a nota. Do ponto de vista psicológico, isto é incorreto”.

Soares *et al.* (1992) também discutem os instrumentos avaliativos, no entanto não realizam listagem de instrumentos, ou mesmo um “manual”, mas ressaltam sua importância quando articulados com o projeto pedagógico e sua finalidade. Esse aspecto da obra pode ser considerado outro elemento genético-teórico, tendo em vista que o instrumento não se reduz a um recurso avaliativo, mas é tomado como uma possibilidade de verificação da aproximação ou não ao projeto pedagógico, em outras palavras, auxilia no diagnóstico do processo pedagógico em relação ao PPP escolar.

A análise possibilitou evidenciar que as 12 obras desse grupo – cujo objetivo/fim da ação avaliativa possui indícios de articulação com a finalidade da atividade pedagógica – apresentam compromisso com o conteúdo teórico em relação à avaliação escolar, ainda que dentro de certos limites. Tais obras buscam compreender a avaliação articulada, de alguma forma, com a finalidade da atividade pedagógica.

### **5. Considerações finais**

A avaliação escolar constitui-se uma ação da atividade pedagógica e diagnóstica se o estudante se apropriou ou não do procedimento geral de solução da tarefa de estudo. A compreensão dessa função pelos professores é importante para que não se perpetue, como se observa atualmente, a avaliação seletiva, excludente e classificatória.

A análise das 32 obras de referência básica de 5 instituições de Ensino Superior do Sul catarinense nos permitiu sistematizá-las em 2 grupos. O primeiro – cujas ações avaliativas estão desarticuladas da finalidade da atividade pedagógica – reúne 20 obras (62,5%) que

expressam o objetivo/fim da avaliação escolar com o fim em si mesmo, pois a apresentam reduzida aos instrumentos, aos critérios orientadores e à medição de habilidades e capacidades motoras. Além disso, o conteúdo indicado a ser avaliado é o empírico, pois o objetivo/fim está desarticulado da finalidade da atividade pedagógica, isto é, o que é indicado a ser avaliado permite aos alunos realizarem a compreensão dos elementos imediatos da realidade com base em sua descrição ou classificação.

O segundo grupo – cujas ações avaliativas apresentam indícios de articulação com a finalidade da atividade pedagógica – congrega 12 obras (37,5%) que expressam o objetivo/fim da avaliação escolar com elementos genético-teóricos em desenvolvimento, pois propõem ações de avaliação articuladas com o debate que realizam em relação ao ensino e ao conteúdo do conhecimento do qual o estudante deveria se apropriar; logo, há indícios de uma sistematização articulada do processo avaliativo com a finalidade da atividade pedagógica.

O estudo dos currículos dos cursos de Licenciatura em Educação Física levou-nos a inferir um limite teórico na formação dos professores, o que pode impactar sua futura atuação docente. Ademais, a investigação forneceu indicações para defendermos a necessidade de um espaço específico de discussão sobre avaliação escolar nos cursos de formação inicial de professores em Educação Física. Isso porque a obra que mais se aproximou do conteúdo teórico de avaliação, Soares et al. (1992), encontra-se na bibliografia básica de somente dois cursos, e em apenas um deles o tema é organizado pela presença de disciplina curricular específica no PPC.

Apesar de as pesquisas em avaliação escolar estarem em ampliação, ainda conclamamos por mais estudos, principalmente em relação à especificidade do componente curricular Educação Física. Esses aumentariam os subsídios orientadores do tema para a formação inicial e, de forma consequente, para a educação básica.

### **Referências**

ALVES, P. A. M. Esportes Coletivos com Bola. In: SCARPATO, M. (Org.). **Educação física: como planejar as aulas na educação básica**. São Paulo: Avercamp, 2007, p. 77-108.

BARBOSA, C. L. A. **Educação Física escolar: da alienação à libertação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

BECKER, F. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

BHERING, E; FÜLLGRAF, J. Avaliação na Educação Infantil: velhas tendências e novas perspectivas. In: VAZ, A. F.; MOMM, C. M. (Orgs.). **Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas**. Porto Alegre: Nova Harmonia, 2012, p. 157-185.

BORSARI, José Roberto. **Voleibol: aprendizagem e treinamento**. Um desafio constante. 3 ed. São Paulo: E.P.U., 2001.

BRASIL. **Lei 9.396/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –Brasília. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais: ética**. 2 ed. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

CAMPOS, L. A. S. **Didática da Educação Física**. Várzea Paulista: Fontoura, 2011.

DARIDO, S. C.; SOUZA JÚNIOR, O. M. **Para ensinar Educação Física: possibilidades de intervenção na escola**. Campinas: Papirus, 2007.

DAVÍDOV, V. V. Desarrollo psíquico en el escolar pequeño. In: PETROVSKI, A. V. (Org.). **Psicología evolutiva y pedagógica**. 2 ed. Moscú: Progreso, 1985, p. 80-119.

DAVÍDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica teórica y experimental**. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. São Paulo: Scipione, 1997.

FREIRE, J. B. **Pedagogia do futebol**. Campinas: Autores Associados, 2003.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995.

FUZII, F. T. **Formação de professores de Educação Física e avaliação: investigando a reestruturação curricular dos cursos de licenciatura**. 198 f. 2010. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade). Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. 3 ed. São Paulo: Phorte, 2005.

GORLA, J. I.; ARAÚJO, P. F.; RODRIGUES, J. L. **Avaliação Motora em Educação Física Adaptada**: teste KTK. 2 ed. São Paulo: Phorte, 2009.

HENSLEY, L. D. Avaliação alternativa. In: MORROW JR., J. R. (Org.). **Medida e Avaliação do Desempenho Humano**. 2 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2003, p. 126-143.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

HOFFMANN, J. **A Avaliação na Pré-escola**: um olhar sensível e flexível sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 1996.

KRAMER, S. *et al.* **Com a Pré-Escola nas Mãos**: uma alternativa curricular para a Educação Infantil. São Paulo: Ática, 1993.

KRUG, D. F.; MAGRI, Pa. E. F. **Natação**: aprendendo para ensinar. São Paulo: All Print, 2012.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, Conciencia y Personalidad**. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre, 1978.

LIBÂNIO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNIO, J. C. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2017.

MALHEIROS, B. T. **Didática Geral**. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. Livro I. 16 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

MAXIMIANO, F. L. **Avaliação dos processos de ensino e aprendizagem na formação inicial em Educação Física**: implicações para a docência. 86 f. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Centro de Educação Física e Desporto, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

MENDES, O. M. **Formação de professores e avaliação educacional**: o que aprendem os estudantes das licenciaturas durante sua formação. 214 f. 2006. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

MENEZES, L. A. **Formação inicial de professores para avaliar na educação básica**: Pré e pós reforma curricular na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), no município de Sobral (CE). 252 f. 2014. Tese (Doutorado em Educação Brasileira). Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

MIRAS, M; SOLÉ, I. A evolução da aprendizagem e da evolução no processo de ensino e aprendizagem. In: COLL, C.; MARCHESI, A; PALACIUS, J. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação**: psicologia da educação. 2 vol. Porto Alegre; ArtMed, 1996, p. 374-384.

MORAES, S. P. G. **Avaliação do Processo de Ensino e Aprendizagem em Matemática:** contribuições da teoria histórico-cultural. 260 f. 2008. Tese. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

PANDINI, C. M. C. **Didática I:** livro didático. 3 ed. Palhoça: UnisulVirtual, 2011.

PITANGA, F. J. G. **Testes, medidas e avaliação em Educação Física e esportes.** 5 ed. São Paulo: Phorte, 2008.

RODRIGUES, H. A.; DARIDO, S. C. **Basquetebol na escola:** uma proposta didático-pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2012.

SANCHES NETO, L. A brincadeira e o jogo no contexto da Educação Física na escola. In: SCARPATO, M. (Org.). **Educação Física:** como planejar as aulas na educação básica. São Paulo: Avercamp, 2007, p. 109-130.

SCARPATO, M. A importância do planejamento de ensino na prática docente. In: SCARPATO, M. (Org.). **Educação Física:** como planejar as aulas na educação básica. São Paulo: Avercamp, 2007, p. 31-38.

SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do ensino de Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, S. L. **A avaliação para as aprendizagens, institucional e em larga escala em cursos de formação de professores:** limites e possibilidades de interlocução. 331 f. 2014. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília.

SOUSA, S. M. Z. L. Avaliação escolar e democratização: o direito de errar. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Erro e fracasso na escola:** alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997, p. 125-140.

TENROLLER, C. A. **Handebol:** teoria e prática. 2 ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.

VEAL, M. L. Avaliação para professores de Educação Física. In: TRITSCHLER, K. A. (Org.). **Medida e avaliação em Educação Física e esportes.** 5 ed. São Paulo: Manole, 2003, p. 657-681.

VIEIRA, V. A. M. A. **Avaliação da aprendizagem conceitual:** concepções, práticas e perspectivas. 140 f. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: L. A. *et al.* **Psicologia e pedagogia:** bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Centauro, 2005.

WINNICK, J. P. **Educação Física e esportes adaptados.** São Paulo: Manole, 2004.

ZAPORÓZHETS, A. V. Estudio psicológico del desarrollo de la motricidad en el niño preescolar. In: SHUARE, M. (Org.). **La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS**: Antología. Moscú: Editorial Progreso, 1987, p. 71-82.

## Notas

---

<sup>i</sup> Este artigo é um recorte de dissertação de mestrado que abordou as bases teóricas acerca da avaliação escolar em cursos de licenciatura em Educação Física. Recebeu financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

<sup>ii</sup> Atividade Pedagógica, de acordo com Moura (2017), é a unidade entre a atividade de ensino, que é do professor, e a atividade de estudo, que é do estudante.

<sup>iii</sup> Disciplinas com a palavra avaliação no título: 'Avaliação na Educação Física'; 'Medidas e avaliação em Educação Física'; 'Medidas e avaliação'; 'Avaliação motora' e; 'Avaliação Física'.

<sup>iv</sup> Não aprofundaremos a Teoria da Atividade e sua estrutura neste artigo. Indicamos a leitura da obra *O desenvolvimento do psiquismo*, de Leontiev, publicado pela Editora Progresso, de Lisboa, 1978.

## Sobre os autores

### Viviane Ribeiro Pereira

Graduada em Educação Física pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (2016) e mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela mesma Universidade (2019). Atualmente professora nas redes públicas municipais do município de Criciúma-SC e Forquilha-SC. Professora no Centro Universitário Barriga Verde (UNIBAVE) no curso de Educação Física. E-mail: [vivianeribeiro@hotmail.com](mailto:vivianeribeiro@hotmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8595-1299>.

### Vidalcir Ortigara

Graduado em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (1990) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2002) com realização de Estágio Sandwich junto a Università di Urbino-Itália. Em 2017 realizou Estágio de Pesquisa Pós-doutoral junto a Facultad de Psicología da Universidad de La Habana, Cuba. Professor da Universidade do Extremo Sul Catarinense. Atualmente atua no Ensino Superior, como docente e pesquisador em estudos do ensino desenvolvimental e a ontologia crítica. E-mail: [vdo@unes.net](mailto:vdo@unes.net). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0232-2164>.

Recebido em: 03/07/2023

Aceito para publicação em: 24/08/2023