

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE CRITÉRIOS DE APRENDIZAGEM

*ASSESSMENT IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION: TEACHERS' CONCEPTIONS
ABOUT LEARNING CRITERIA*

Cassia Portela D'Oliveira

Mestra em Ciências

Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz). Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Ensino em Biociências e Saúde.
cassiaportela@gmail.com

Rachel Belmont

Doutora em Ciências

Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz). Docente no Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Ensino em Biociências e Saúde.

Laboratório de Educação em Ambiente e Saúde (LEAS).

rachelsbelmont@gmail.com

Júlio Vianna Barbosa

Doutor em Parasitologia Veterinária.

Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz). Docente no Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Ensino em Biociências e Saúde.

Laboratório de Educação em Ambiente e Saúde (LEAS).

jub@ioc.fiocruz.br

Resumo

Embora a avaliação seja fundamental ao processo educativo, muitos professores ainda apresentam dúvidas sobre como estabelecer critérios para realizá-la. Este estudo, com abordagem qualitativa, teve como objetivo conhecer as concepções dos professores de Educação Física que atuam no Ensino Fundamental sobre critérios de avaliação. A Teoria da Aprendizagem Significativa foi o principal referencial teórico utilizado. Foram entrevistados 11 professores de diferentes redes de ensino na cidade do Rio de Janeiro. As gravações em áudio das entrevistas foram transcritas e categorizadas por meio da análise temática. Os resultados apontam que a maioria dos docentes não entendia claramente o que são critérios de avaliação e a relação deles com o ato pedagógico. Os critérios, por vezes, foram confundidos com instrumentos de avaliação e relacionados aos conhecimentos prévios, presença nas aulas, utilização de uniforme, comportamento, entrosamento do grupo e utilização do inglês. Apenas três docentes apresentaram ideias relacionadas aos critérios de avaliação.

Palavras-chave: Educação Física; Aprendizagem Significativa; Avaliação; Ensino Fundamental.

Abstract

Although assessment is fundamental to the educational process, many teachers still have doubts about how to establish criteria for carrying it out. This qualitative study aimed to understand the conceptions of Physical Education teachers working in Elementary Education regarding educational assessment criteria. Meaningful Learning Theory was the main theoretical framework used. Eleven teachers working in different school systems in the city of Rio de Janeiro were interviewed. The audio recordings of the interviews were transcribed and categorized through thematic analysis. The results indicate that most teachers did not clearly understand what assessment criteria are and their relationship to the pedagogical act. At times, the criteria were confused with assessment instruments and associated with prior knowledge, class attendance, use of uniforms, behavior, group interaction, and the use of English. Only three teachers presented ideas related to assessment criteria.

Keywords: Physical Education; Meaningful Learning; Assessment; Elementary School.

1 INTRODUÇÃO

A avaliação é um dos elementos fundamentais do processo de ensino e de aprendizagem. Ao pensarmos no contexto educacional, ainda prevalecem práticas avaliativas que são prioritariamente voltadas à classificação e atribuição de notas, desconsiderando o percurso de construção do conhecimento do estudante ao longo do processo de aprendizagem.

Na abordagem tradicional, fundamentada na racionalidade técnica, a avaliação constitui somente o ato de examinar, sendo pontual, classificatória, seletiva, autoritária, com critérios pouco claros e centrada no produto (Luckesi, 2011; Méndez, 2002). Por outro lado, sob o paradigma construtivista, a avaliação se volta para o diagnóstico, busca de soluções, sendo processual, contínua, inclusiva e democrática (Luckesi, 2011; Méndez, 2002).

Embora muito discutida, a avaliação da aprendizagem é um conceito complexo que vai além do julgamento de valor ou mérito dos resultados de aprendizagem obtidos. Pode ser definida como “uma atribuição de qualidade, com base em dados relevantes da aprendizagem dos educandos para uma tomada de decisão” (Luckesi, 2011, p. 264). Ou seja, a avaliação está a serviço da aprendizagem dos alunos, por isso, deve considerar a complexidade da realidade. Além disso, é um momento de reflexão, tanto para os alunos como para o professor, que poderão utilizar seus resultados para verificar os avanços na aprendizagem e, caso necessário, intervir para corrigir os rumos da ação pedagógica (Luckesi, 2011).

Segundo Ausubel, Novak e Hanesian (1980), a avaliação deve ser processual e o *feedback* dado ao aluno durante o processo de aprendizagem confirma, esclarece e corrige o conteúdo estudado, além de identificar as áreas que carecem de mais atenção. Dessa forma, segundo os referidos autores, a avaliação oferece subsídios para verificar as facilidades e dificuldades de aprendizagem, identifica se o aluno captou os significados dos conceitos inerentes ao conteúdo e, se conseguiu aplicá-los a novas situações.

Assim, ao pensarmos sobre o ato de avaliar, há a necessidade de visitar e revisitar as decisões pedagógicas tomadas ao longo do processo educativo, indo além da aferição do conhecimento sobre o conteúdo, a fim de criar possibilidades para a aprendizagem com significado.

A aprendizagem significativa ocorre quando o aprendiz, de forma não arbitrária (não aleatória) e substantiva (não literal), relaciona o novo conhecimento aos conhecimentos prévios existentes em sua estrutura cognitiva. Neste processo chamado assimilação, tanto a nova informação como as pré-existentes são modificadas e a estrutura cognitiva é ampliada. Por isso, os conhecimentos prévios específicos - subsunçores – que o aprendiz já possui, são considerados fundamentais à nova aprendizagem (Ausubel, 2003). Além disso, o professor deve elaborar um material de ensino potencialmente significativo, sem desconsiderar a intenção e a disposição do aprendiz para estabelecer as relações conceituais inerentes ao conteúdo estudado (Ausubel, 2003).

A avaliação é um componente do ato pedagógico, por isso deve estar integrada ao planejamento e a execução do ensino (Luckesi, 2011). Segundo Novak (2000), a avaliação é um dos cinco elementos da educação que interagem dialogicamente entre si, durante o ensino. Neste processo dinâmico e reflexivo, professor, aluno, conteúdo e contexto são constantemente avaliados, o que inclui estratégias e instrumentos de avaliação utilizados pelo professor.

É no planejamento que os objetivos educacionais são determinados e, portanto, os critérios que serão utilizados para avaliar os alunos (Luckesi, 2023). Segundo Luckesi (2011, p. 411) critérios podem ser definidos como “[...] padrões de expectativa com os quais

comparamos a realidade descrita no processo metodológico da prática da avaliação”. Para o autor, diagnosticar (avaliar) corresponde a qualificar a realidade. Tal qualificação ocorre pela comparação entre a realidade descrita e o critério determinado. Ou seja, embora relativo, quanto mais se atende ao critério, mais satisfatória é a qualidade do que se deseja avaliar. Por isso, os critérios, que normalmente são estabelecidos no planejamento, devem ser claros, definidos, conscientes e amparados pela teoria pedagógica escolhida. Se não há clareza sobre o que é necessário ensinar e aprender, não haverá entendimento sobre como os critérios devem ser estabelecidos para avaliar a aprendizagem. Portanto, os critérios também orientam a elaboração dos instrumentos de coleta de dados e fornecem indicadores sobre a qualidade da aprendizagem do aluno.

Compartilhar com os alunos os critérios avaliativos que serão utilizados contribui para que compreendam o que está sendo aprendido, de que forma a avaliação irá ocorrer, além de auxiliar na compreensão da relevância do conhecimento. Quando bem conduzida, essa prática pode estimular a autonomia do estudante e favorecer a construção de novos significados. Segundo Ausubel, Novak e Hanesian (1980) é fundamental que no processo avaliativo, os docentes comuniquem os objetivos educacionais aos alunos. No mesmo sentido, Méndez (2002), argumenta que a avaliação deve ser negociada e transparente em todo o seu percurso, com publicidade dos critérios que serão aplicados no processo formativo.

Verificar a ocorrência da aprendizagem significativa não é trivial, por isso, Ausubel (2003) propõe que os docentes busquem por evidências de aprendizagem significativa durante o processo de avaliação. Para isso, os instrumentos elaborados para auxiliar na avaliação devem apresentar critérios claros e ser elaborados de forma que os estudantes não consigam recorrer às ideias memorizadas para solucionar as questões/problemas (Ausubel; Novak; Hanesian, 1980).

Além disso, o professor pode se basear em diferentes estratégias para ensinar conteúdos, mas deve seguir uma sequência organizacional que seja lógica e baseada em fundamentos teóricos para auxiliar o aluno na construção do conhecimento. Nesta perspectiva, a avaliação será compreendida como processo, fornecendo ao professor informações essenciais sobre o avanço da aprendizagem dos alunos e as variáveis que nela interferem. Com base nessas informações, é possível identificar as dificuldades dos alunos, replanejar as estratégias de ensino e revisar os instrumentos avaliativos (Ausubel; Novak; Hanesian, 1980; Novak, 2000).

Embora autores apresentados tenham focado em disciplinas que ocorrem predominantemente em sala de aula, a Educação Física escolar (EFE), por ser um componente curricular, também está inserida neste contexto. Apesar do crescente interesse pela avaliação da aprendizagem na área, há poucos estudos acadêmicos, nos últimos anos, voltados à avaliação da aprendizagem no âmbito escolar (D'Oliveira; Belmont, 2023). Além disso, há importantes lacunas nas publicações sobre o tema avaliação, especialmente no que se refere à articulação entre teoria e prática pedagógica (Lacerda; Moura; Costa, 2021).

Nas aulas de EFE, nas quais, historicamente a dimensão procedimental é predominante, a avaliação tem ocorrido pela simples presença do aluno durante as atividades, verificação da reprodução de movimentos padronizados ou pela observação de conduta, desconsiderando o contexto e as diferentes formas de saberes adquiridos durante o processo educativo (Mendes, 2010; Oliveira, 2016).

Acreditamos que o professor deve ter muito bem definido no planejamento, o conteúdo, objetivos, critérios e estratégias de ensino para que a participação discente vá além do “estar presente” nas aulas e resulte em aprendizagens com significado.

Considerando a importância da avaliação no processo pedagógico, o objetivo deste estudo é conhecer as concepções dos professores de Educação Física que atuam no Ensino Fundamental sobre critérios de avaliação.

Este estudo pretende contribuir para a produção do conhecimento na área de Ensino e da Educação Física a fim de ajudar os professores do Ensino Fundamental na reflexão e na realização de avaliações no processo pedagógico fundamentado tanto nos referenciais da Educação Física e da avaliação como nos princípios da Teoria da Aprendizagem Significativa.

2 METODOLOGIA

Este estudo, de abordagem qualitativa, assumiu a Teoria da Aprendizagem Significativa – TAS - (Ausubel; Novak; Hanesian, 1980; Ausubel, 2003; Novak, 2000) como principal referencial teórico.

Para a obtenção dos registros foi realizada uma entrevista semiestruturada (Rosa; Arnoldi, 2008) com 11 professores de Educação Física, três mulheres e oito homens com idades entre 33 e 44 anos, atuantes no Ensino Fundamental de escolas públicas e privadas da cidade do Rio de Janeiro. As entrevistas se deram de forma presencial e virtual.

A escolha dos professores seguiu a técnica conhecida como “bola de neve” (Merriam, 1998), na qual os próprios entrevistados indicam novos participantes. Para dar início às entrevistas foram selecionados três professores de Educação Física com, no mínimo, título de Mestre, sendo um de escola Municipal, um de escola Federal e um de escola particular. O contato com os docentes indicados foi feito por meio do aplicativo *WhatsApp*.

O tempo de formação dos professores variou entre nove e 22 anos. Dois docentes possuem título de doutor, três estão cursando o doutorado, outros três concluíram o mestrado, e três possuem pós-graduação *lato sensu*. Os docentes trabalham, em média, há nove anos com Educação Física na educação básica.

Todos os professores participaram do estudo de forma voluntária e, para preservar o sigilo, os participantes foram identificados aleatoriamente com a letra “P” seguida por número.

O roteiro de entrevista continha 22 questões, mas apenas as respostas à três delas serão apresentadas e discutidas nesta publicação. Os registros foram obtidos por meio das gravações em áudio das respostas que foram transcritas com o auxílio do Microsoft Word, utilizando recursos de ditado e transcrição automática, seguidas de revisão e descrição manual para assegurar a fidedignidade do material.

A análise dos dados foi fundamentada na técnica de análise temática, proposta por Fontoura (2011), que prevê a organização de categorias e subcategorias a partir dos núcleos de sentido das respostas. Assim, para a segunda e terceira questões apresentadas, foram criadas, uma categoria principal *a priori*, relacionada à pergunta realizada na entrevista, e subcategorias *a posteriori*, derivadas das respostas dos docentes.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto Oswaldo Cruz sob parecer nº. 6.529.680.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tradicionalmente, a avaliação na área da EFE esteve vinculada a critérios quantitativos, como desempenho motor, nível de aptidão física e execução de técnicas motoras. No entanto, este modelo tem sido amplamente criticado por ser excludente e restringir a compreensão da aprendizagem, pois prioriza estudantes que apresentam alto desempenho físico. Júnior e Junior (2020) destacam que a área vem passando por um movimento de superação do modelo conservador, no qual a avaliação está fortemente vinculada ao rendimento físico, para uma perspectiva mais qualitativa e processual. Neste sentido, Souza e Resende (2021) afirmam que a Educação Física tem procurado ampliar seus critérios avaliativos, superando a análise meramente vinculada à dimensão motora e incorporando outros aspectos importantes da aprendizagem.

Considerando esse contexto e para entendermos melhor as ações pedagógicas explicitadas durante a conversa, inicialmente, perguntamos aos docentes se haviam cursado alguma disciplina sobre avaliação da aprendizagem no percurso formativo. Seis dos 11 professores cursaram alguma disciplina que abordava o tema (P1, P2, P4, P9, P10 e P11), sendo quatro durante a graduação e dois, na pós-graduação. Cinco deles (P3, P5, P6, P7 e P8), relataram não ter tido contato com o tema em nenhum momento da formação.

Além disso, a fala do professor P1 nos chamou a atenção:

[...] Como foi na graduação, eu acho que o recorte, na época, que o professor deu, foi muito voltado para a Educação Física, numa perspectiva mais..., é, não que o tecnicismo seja ruim, mas a perspectiva que ele deu para o tecnicismo, de uma avaliação de performance. Eu acho que não foi muito condizente com aquilo que eu esperava dentro de uma avaliação de EFE, né? Não que ensinar a técnica do esporte seja uma coisa que eu abomine, mas, a forma que foi passado para gente que seria essa avaliação, na época, não me agradou muito. Talvez eu também não tenha entendido. A gente, na graduação, é muito inexperiente para entender as coisas. [...].

Melo, Ferraz e Nista-Piccolo (2010) acreditam que a redefinição das práticas avaliativas necessita de uma reflexão sobre a prática. Para os referidos autores, a graduação não fornece conteúdos suficientes para auxiliar os professores na realização do processo avaliativo.

A discussão sobre a formação docente não é o foco deste texto, no entanto, no decorrer da conversa com os professores, algumas lacunas inerentes à formação pedagógica para o magistério ficaram evidentes.

Os professores foram questionados sobre o que consideram importante avaliar nas aulas de EFE e o porquê (Quadro 1). As respostas a esta questão foram agrupadas segundo as dimensões conceitual, procedimental e atitudinal. De acordo com o PCN (Brasil, 1998) e a BNCC (Brasil, 2017), a participação e a relação do conteúdo com a vida estão inseridas na dimensão atitudinal (ou construção de valores e/ou protagonismo comunitário). A prática corporal e o desenvolvimento motor, estão relacionados à dimensão procedimental (ou experimentação e/ou uso e apropriação e/ou fruição). Já, a compreensão do conteúdo está relacionada à dimensão conceitual (reflexão sobre a ação e/ou análise e/ou compreensão).

Destacamos as falas inseridas nessa divisão: “[...] entender o esporte conceitualmente, entender a relação do esporte social, eu acho superimportante, né? Entender o que é uma técnica do esporte, como aquela técnica foi construída.” (P1); “[...] a participação dele nas aulas de Educação Física. A parte motora dele, também acho importante avaliar. Essa parte do movimento, especificamente. Acho importante o entendimento dele, do que ele tá fazendo ali,

do que esse jogo tá sendo importante para ele.” (P11). As duas falas nos remetem às três dimensões do conteúdo, como citado anteriormente.

As questões atitudinais chamaram atenção nas falas de P1, P5, P8 e P10: “[...] respeitar o gesto motor de cada um. Até porque eu falo, eu converso muito com eles que o nosso gesto não é algo que nasce com a gente, é uma construção, é cultural, baseado no capital cultural que a gente traz da nossa experiência de vida, né?” (P1); “[...] interesse deles pela atividade, né? A participação. Enfim, o que eles conseguiram levar para fora da escola.” (P5); “[...] o entrosamento dele com a turma. Se um aluno que é muito agressivo, com dificuldade de se relacionar, ele também conta negativamente.” (P8); “[...] o relacionamento interpessoal.” (P11). Essas falas evidenciam que os professores se preocupam com os alunos e seus relativos comportamentos e gerenciamento de condutas em aula, assim como a associação das atividades para o entendimento pessoal de cada um e seu contexto de vida.

Quadro 1. Considerações dos professores sobre o que é importante ser avaliado nas aulas de EFE

Categoria	Subcategoria
O que é importante avaliar nas aulas de Educação Física	A participação - P1, P2, P3, P4, P5, P11 A prática corporal/ Desenvolvimento motor - P1, P4, P6, P8, P10, P11 Compreensão do conteúdo - P1, P2, P6, P11 Relação do conteúdo com a vida - P1, P4, P5, P7, P8, P9, P10, P11
Por quê?	Para o aluno ter acesso ao conteúdo específico - P2 Para identificar a habilidade motora do aluno - P1, P5 Para que o aluno entenda sobre vida saudável - P9, P5, P7 Para que o aluno leve o conteúdo para a vida - P2, P5, P9 Para saber como o aluno lida com a tarefa proposta - P3, P4 Para que o aluno seja disciplinado/ mantenha a ordem – P10 Para que o aluno se sinta feliz - P7 Para que o aluno seja participativo e se envolva – P4, P6 Para chegar a um diagnóstico – P4, P11 Para ser uma aula inclusiva - P6 Para que o aluno entenda o porquê de executar as tarefas - P8, P11

Fonte: os autores.

Relacionando à questão de o porquê consideram importante avaliar os aspectos mencionados, percebemos que há um distanciamento entre algumas respostas pois, somente P4 e P11 descreveram que o motivo de realizar a avaliação é a busca de um diagnóstico, sendo parte de um processo: “[...] porque eu acho que faz parte do processo de aprendizagem dele.” (P11); “[...] porque eu vejo, por exemplo, um aluno que, assim, chega num diagnóstico.” (P4).

Os professores P1, P4, P6, P8, P10 e P11 relataram, na primeira pergunta, a importância de avaliar a parte motora, porém, após questionados sobre o porquê, somente P1 e P5 respondem que é para identificar as habilidades motoras dos alunos: “[...] então, alguns têm uma experiência motora muito mais satisfatória do que outros, que faz com que um seja mais habilidoso do que outro. Então, é para a gente identificar, que na aula, a gente quer o mais e o menos habilidoso também.” (P1); “[...] para mim, a prática de atividade física está relacionada muito com a saúde mesmo.” (P5). O número de professores que considera importante avaliar as habilidades motoras, no sentido de destreza, neste estudo é pequena se compararmos com as

questões atitudinais que aparecem em maior quantidade. Ao analisarmos ambas as falas, notamos que o professor P1 apresenta maior preocupação com o desenvolvimento das habilidades motoras do que com a execução da técnica em si. Já P5 parece associar a importância da atividade física com a saúde, uma outra perspectiva dentro da Educação Física.

Além disso, oito dos onze entrevistados consideraram questões atitudinais, ou seja, acreditam ser importante avaliar a participação, relações interpessoais e a relação do conteúdo com a vida. Isso nos leva a entender que a visão sobre o ensino da EFE vem sofrendo alterações, passando a incorporar novas teorias de avaliação, mais amplas e menos seletivas (Souza; Resende, 2021). Zabala (1998) destaca que as atitudes em sala de aula, como o respeito entre alunos e professores, resolução de conflitos em conjunto e a participação do aluno, devem ser considerados ao realizarmos a avaliação.

Assim, podemos identificar nas respostas dos docentes que a avaliação atitudinal teve maior destaque. A avaliação da dimensão procedimental ainda está presente nas avaliações, porém aparece em conjunto com as demais dimensões.

Cabe ressaltar que nenhum dos professores relatou avaliar para acompanhar o desenvolvimento individual do aluno. Além disso, a necessidade de ajustar o material, revisar os métodos de ensino e métodos avaliativos, com o intuito de atender as demandas e necessidades dos alunos não foram citadas. Também não houve menção à aprendizagem de habilidades motoras específicas, capacidades coordenativas ou ao termo “critério” de avaliação. Na perspectiva da TAS, entendemos que o professor, além de orientar o aluno, deve se autoavaliar, considerar a avaliação do processo para reorientar o ensino e a aprendizagem.

Na sequência, os professores de EFE foram questionados com a seguinte pergunta: “Me fale um pouco sobre os critérios que você utiliza para avaliar?”. Esta questão está relacionada à anterior, por isso, algumas respostas foram semelhantes. Foi possível identificar que a maioria dos docentes se distanciou do significado do conceito de critério de avaliação e sua relação com o ato pedagógico (Quadro 2).

Quadro 2. Critérios de avaliação que os professores de Educação Física dizem utilizar

Categoria	Subcategorias
Critérios para avaliar	Comportamento - P8, P10 Entendimento do aluno sobre o conteúdo - P7, P8 Entrosamento com o grupo - P8 Leva em consideração os conhecimentos prévios do aluno – P1 O caminho percorrido pelo aluno/ evolução do aluno em certa atividade - P1, P3, P4, P6 Participação - P1, P2, P3, P7, P5, P8, P9, P10 Participação com roupa adequada para atividade física - P2, P10 Se o aluno consegue desenvolver verbalmente o tema – P2 Utilização do inglês nas aulas - P7, P11

Fonte: os autores.

Oito dos 11 professores disseram utilizar a participação como critério avaliativo. Mesmo que a participação esteja presente como conteúdo atitudinal nas aulas de Educação Física (Darido, 2012), as falas dos docentes nos remetem ao sentido de “estar presente” na aula, ou seja, somente realizar ou não as atividades propostas: “[...] participação nas aulas. Fazer as aulas efetivamente.” (P2); “[...] quando o aluno não quer participar ou porque tem alguma questão física, alguma vergonha e tudo, aí, eu combino com a direção da escola que ele vai fazer relatórios sobre as atividades.” (P5).

Apesar de a participação ser inerente às atividades da disciplina, as falas dos professores nos levam a uma compreensão restrita do significado de participação, que também é encontrado em outras pesquisas (Aguiar, 2014; Oliveira et al., 2006).

Matsumoto e Ayoub (2018) descrevem que a participação é frequentemente utilizada como critério de avaliação, sendo vista por professores e alunos como mera “presença”. No entanto, Fernandes e Greenville (2007) relatam que a participação, por si só, não garante a aprendizagem, sendo necessário considerar outros elementos. Além disso, os referidos autores argumentam que, por lei, a participação do aluno nas aulas é obrigatória devido a Educação Física ser um componente curricular. Além disso, embora a participação dos alunos tenha sido mencionada nas duas questões (Quadros 1 e 2), tais respostas não foram exatamente dos mesmos docentes, o que reflete falta de clareza sobre a relação entre o que deve ser ensinado e os critérios determinados.

Os professores P2 e P10 mencionaram a utilização da roupa adequada como critério: “[...] estar com roupa própria para atividade física.” (P2); “[...] uso de uniforme.” (P10). Apesar da vestimenta adequada ser importante para as aulas práticas, não está diretamente relacionada aos objetivos de aprendizagem. O uniforme, caso seja obrigatório na escola, deve ser exigido de outras formas e desvinculado da nota. Luckesi (2011) chama a atenção para o que é essencial ser avaliado no processo de aprendizagem e explica que a avaliação deve estar voltada aos conteúdos fundamentais ensinados, caso contrário, estará voltada à classificação e disciplinação dos estudantes.

Assim, a priorização da participação e do uso do uniforme como parte do critério avaliativo nos remete à herança histórica da EFE tradicional, ou seja, quando a avaliação está mais associada ao controle do comportamento do que à aprendizagem dos alunos.

O comportamento, entrosamento com o grupo e a utilização do inglês nas aulas, no caso das escolas bilíngues, também foram mencionados pelos professores. O pensar, sentir e o fazer são inerentes ao processo educativo (Novak, 2000), por isso, o bom entrosamento com os colegas e com o professor pode contribuir para experiências positivas de aprendizagem. No entanto, apesar do comportamento/entrosamento estar relacionado à dimensão atitudinal do conteúdo, devendo ser planejado e avaliado (Darido; Rangel, 2005), não deve servir como instrumento disciplinar e tampouco substituir a avaliação da aprendizagem conceitual e procedimental.

Sobre a língua inglesa, os professores não mencionaram os critérios utilizados para avaliar a compreensão do idioma nas aulas. Não foram apresentados os conhecimentos linguísticos ou conceituais que deveriam ser expressos pelos estudantes durante as atividades de aula. Sob a ótica da aprendizagem significativa, a ausência de critérios claros pode limitar a identificação de evidências de atribuição de significados, comprometendo o potencial diagnóstico e formativo que a avaliação deve oferecer (Moreira, 2012).

As respostas também nos mostraram que alguns professores pareciam não compreender a diferença entre abordagem de ensino, instrumento e critério de avaliação. Esta confusão se deu nas respostas dos docentes P11 e P7 quando explicam: “[...] a rubrica é o principal que a gente usa aqui.” (P11); “[...] que eu faço muito é o TGFU¹ (*Teaching Games for Understanding*)”. Entendemos que os critérios irão auxiliar pedagogicamente a prática docente, pois estando alinhados ao conteúdo e aos objetivos de aprendizagem, irão definir o que será

¹ O TGFU é uma abordagem de ensino baseada na Pedagogia do Esporte, que foca na compreensão da lógica e tática dos jogos (Bolonhini; Paes, 2009).

avaliado. Já, os instrumentos devem ser elaborados com base nos critérios, sendo o meio pelo qual o professor obtém informações para realizar avaliação (Luckesi, 2011).

Quatro professores (P1, P3, P4 e P6) entendem que considerar o caminho que o aluno percorre são questões importantes e consideram como critério para realizar a avaliação: “[...] o critério de valorizar o conhecimento do estudante, avaliar esse conhecimento que ele tem, né? e o quanto a gente consegue avançar e o quanto ele consegue ir além do que ele chegou na aula.” (P1); “[...] Eu procuro muito focar na evolução.” (P3); “[...] acho que uma certa medida é uma melhora, um desenvolvimento. [...]” (P4); “[...] por exemplo, nesse ano da dança, eu tinha combinado com eles que eu iria montar uma coreografia junto com eles. Ver o que eles aprenderam no processo da coreografia. [...]” (P6). Sem apresentar critérios, os docentes mencionaram adequadamente a importância da avaliação para verificar o avanço dos alunos, no entanto, a qualidade dessa verificação ocorre mediante a critérios alinhados ao conteúdo, definidos no planejamento. Segundo Ausubel, Novak e Hanesian (1980, p. 502) “somente depois de formular o que esperamos realizar mediante os nossos esforços educacionais, estamos numa posição adequada para determinar racionalmente o conteúdo e os métodos de instrução e avaliar os resultados de tal instrução”.

Percebemos também que os professores demonstraram preocupação em compreender a aprendizagem para além de resultados pontuais ou classificatórios. Tal perspectiva se aproxima da avaliação formativa, compreendida como prática contínua, de acompanhamento e regulação do processo educativo (Perrenoud, 1999; Luckesi, 2011).

O professor P1 relatou:

[...] critério de você estar sempre buscando dar significado àquela avaliação, [...] valorizar o conhecimento do estudante, avaliar esse conhecimento que ele tem, né? e o quanto a gente consegue avançar e o quanto ele consegue ir além do que ele chegou na aula. É aquele diagnóstico que a gente faz no começo, né? e que a gente fala que é a cultura de entrada e a cultura de saída. Isso é um critério para mim importante. Qual o caminho que o estudante percorre, isso é um dos critérios que eu utilizo bastante para avaliar.

O professor P1 não mencionou objetivamente os critérios de avaliação, mas acredita na importância dos conhecimentos prévios do aluno para a nova aprendizagem. Embora os conhecimentos prévios, isoladamente, não sejam critérios de avaliação, eles devem ser considerados para elaborá-los. Eles são condições essenciais para a ocorrência da aprendizagem significativa, sendo fundamental ao (re)planejamento do ensino. Essas informações irão auxiliar o professor na construção das orientações pedagógicas e do material de ensino para favorecer o processo de assimilação de novos conceitos pelos alunos. Embora exista preocupação com o percurso formativo dos estudantes, ainda há dificuldades em sistematizar pedagogicamente critérios avaliativos alinhados aos objetivos de ensino e às aprendizagens esperadas.

Os professores P7, P8 e P2, apesar de terem mencionado superficialmente os critérios que utilizam, nos remetem também a alguns pressupostos da aprendizagem significativa e ao entendimento da avaliação como processo, já que consideram importante o que os alunos entendem, discutem e como verbalizam essas informações durante as interações na sala de aula: “[...] se eles cumprem os critérios sobre aquela discussão. Então o critério do tipo: as questões sobre o feminino e o masculino, se conseguiram desenvolver o tema falando sobre os preconceitos que existem.” (P2). “[...] entra o entendimento de regras. O entendimento do histórico do esporte. Se ele sabe, o que se envolve ali.” (P7); “[...] a capacidade reflexiva, de refletir sobre determinado tema social, usando o esporte, o exercício como pano de fundo ao considerarem o entendimento do aluno sobre o conteúdo trabalhado.” (P8). Dentre todas as

falas, embora não objetivamente, esses três docentes expressaram critérios de avaliação relacionados ao conteúdo a ser aprendido a fim de obter indicadores sobre a aprendizagem dos alunos.

A avaliação da aprendizagem significativa requer a identificação de evidências que envolvem relações conceituais e para tal, há a necessidade de que ocorra modificações da estrutura cognitiva do aprendiz (Ausubel; Novak; Hanesian, 1980). Dessa forma, os critérios avaliativos precisam contemplar as relações entre os conceitos inerentes ao conteúdo estudado na disciplina.

4 CONCLUSÃO

Percebemos que a maioria dos professores entrevistados teve pouco ou nenhum contato com disciplinas sobre avaliação da aprendizagem durante a formação, o que pode limitar sua compreensão e realização na prática docente. A falta de discussões específicas sobre o tema na formação inicial e permanente dos professores pode levá-los à reprodução das práticas avaliativas que vivenciaram enquanto alunos. Isso tem reflexo direto no conhecimento teórico-prático, pois reforça o modelo tecnicista de avaliação, que se distancia das abordagens construtivistas de ensino.

As falas dos docentes sugerem que a relação entre o que deve ser avaliado e a elaboração de critérios não está clara. No processo avaliativo, a maioria dos entrevistados priorizou os aspectos atitudinais do conteúdo quando comparados aos procedimentais e conceituais. É importante que a avaliação não se limite somente à mensuração do desempenho físico ou à reprodução de gestos motores, como ainda se observa em práticas influenciadas por modelos tradicionais, no entanto, é fundamental que o ensino seja contextualizado e haja equilíbrio entre os conteúdos nas três dimensões. A avaliação deve contemplar os saberes e suas relações de forma crítica e reflexiva para auxiliar tanto alunos como professores no processo educativo.

A compreensão dos critérios de avaliação e sua relação com os objetivos educacionais também não está clara para a maioria. Alguns mencionaram práticas disciplinares e estratégias pedagógicas realizadas com os alunos ao invés dos critérios elaborados com base no conteúdo e nos objetivos educacionais. A participação se destacou como principal elemento e critério a ser avaliado, porém é entendida, na maioria das vezes, como “estar presente nas aulas”. Neste caso, a mera presença além de não garantir a aprendizagem, se mostra insuficiente para identificar indícios da reorganização cognitiva e atribuição de significados ao conteúdo pelo aluno.

Também houve confusão entre critérios e instrumentos de avaliação, o que compromete a coerência entre o que se pretende ensinar, como avaliar e os resultados que se espera alcançar.

Nenhum professor relatou revisitar os critérios de avaliação a partir do (re)planejamento pedagógico. A ausência dessa prática impede que estratégias e instrumentos avaliativos sejam adequadas às demandas do aluno e do contexto, podendo dificultar o favorecimento da aprendizagem significativa, que pressupõe constante (re)avaliação do processo de ensino e de aprendizagem.

Por outro lado, alguns docentes destacaram a importância de considerar os conhecimentos prévios e o progresso dos alunos, o que se aproxima dos pressupostos de Ausubel (2003).

Também foram observadas falas de professores que parecem valorizar a capacidade reflexiva dos estudantes, sinalizando possíveis tentativas de relacionar os critérios de avaliação ao pensamento crítico e à compreensão dos conteúdos.

Na perspectiva da TAS, o aprendiz deve estabelecer relações conceituais e, por isso, os critérios também devem ser pensados, no planejamento, como princípios que atendam a tais relações.

Assim, notamos que, embora haja a preocupação com aspectos processuais, ainda é necessário que os docentes avancem em relação à compreensão e fundamentação teórica inerente ao ato pedagógico, aos elementos da educação e, especificamente, aos critérios de avaliação. Os critérios devem ser elaborados de acordo com o conteúdo, estar relacionados aos objetivos de aprendizagem, além de orientar as estratégias de ensino e a construção dos instrumentos avaliativos. A clareza nesse processo é fundamental para a ocorrência de uma avaliação integrada ao ato pedagógico, sendo formativa e somativa, a fim de auxiliar na aprendizagem com significado.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, L. F. **A avaliação nas aulas de educação física nas turmas de ensino médio de uma escola pública do interior de Goiás**. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014. 35f. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/handle/ri/4588>
- AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2003.
- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- BOLONHINI, S. Z.; PAES, R. R. A proposta pedagógica do Teaching Games For Understanding: reflexões sobre a iniciação esportiva. **Pensar a Prática**. v, 12, n. 2, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rpp.v12i2.5694>
- BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto**. Secretaria de Ensino Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>
- D' OLIVEIRA, C. P.; BELMONT, R. S. Avaliação na Educação Física escolar e a Teoria da Aprendizagem Significativa. In: ENCONTRO NACIONAL DE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA (ENAS), 8, 2023. **Anais eletrônicos do VIII Encontro Nacional de Aprendizagem Significativa**. 2023. Disponível em: <https://www.apsignificativa.com.br/anais>
- DARIDO, S. C. 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.127-140, v. 16.
- DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.
- FERNANDES, S.; GREENVILLE, R. Avaliação da aprendizagem na educação física escolar. **Motrivivência**, v. 19, n. 28, p. 120–138, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/6473>
- FONTOURA, H. A. **Tematização como proposta de análise de dados na pesquisa qualitativa**. In: FONTOURA, H. A. (Org.). Formação de professores e diversidades culturais: múltiplos olhares em pesquisa. Niterói: Intertexto, 2011, p. 61-82.
- JÚNIOR, R. A. A.; JUNIOR, A. S. A. O avaliar na educação física escolar. **Motricidades: Revista da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana**, v. 4, n. 2, p. 180-189, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.29181/2594-6463-2020-v4-n2-p180-189>

LACERDA, G. S.; MOURA, D. L.; COSTA, L. G. T. Avaliação em Educação Física Escolar: uma revisão sistemática da produção científica. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 54, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/4056>

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, C. C. **O ato pedagógico: planejar, executar, avaliar**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2023.

MATSUMOTO, M. H.; AYOUB, E. Avaliação na Educação Física escolar: entre o prescrito e o vivido. **Pro-Posições**, v. 29, n. 3, p. 229-253, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0031>

MELO, L. F.; FERRAZ, O. L.; NISTA-PICCOLO, V. L. O portfólio como possibilidade de avaliação na Educação Física Escolar. **Revista da Educação Física**, v. 21, n. 1, p. 87-97, 2010. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/7090>

MENDES, E. H. A avaliação da aprendizagem em Educação Física escolar. In: BRANDL, C. E. H. (Org.). **Educação física escolar: questões do cotidiano**. Curitiba: CRV, 2010.

MÉNDEZ, J. M. A. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MERRIAM, S. B. **Qualitative research and case study applications in education**. 2. ed. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1998.

MOREIRA, M. A. **O que é Afinal Aprendizagem significativa?** Porto Alegre: Instituto de Física da UFRGS, 2012. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueeafinal.pdf>

NOVAK, J. D. **Aprender, Criar e utilizar o conhecimento: mapas conceituais como ferramentas de facilitação nas escolas e empresas**. Lisboa: Plátano, 2000.

OLIVEIRA, J. M. S. Caminhos e descaminhos da avaliação em educação física escolar: afinal, o que mudou? **Temas em Educação Física Escolar**, v. 1, n. 1, p. 30-52, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.33025/tefe.v1i1.629>

OLIVEIRA, L. R.; MOLINA NETO, V.; WITTIZORECKI, E. S.; BOSSLE, F. Avaliação nas aulas de educação física da rede municipal de ensino de Porto Alegre: um estudo de caso. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, v. 11, n. 97, 2006. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd97/avalia.htm>

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

ROSA, M. V. F. P. C.; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa: Mecanismos para a validação dos resultados**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SOUZA, I. R.; RESENDE, M. S. Avaliação em educação física escolar: novos ou velhos parâmetros? **Caderno de Educação Física e Esporte**, v. 19, n. 3, p. 43-49, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.36453/cefe.2021.n3.27499>

ZABALA, A. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.