



# AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM EDUCAÇÃO FÍSICA SOB A PERSPECTIVA DA DIMENSÃO CONCEITUAL<sup>1</sup>

*Margarida do Espírito Santo Cunha Gordo<sup>2</sup>*

*Renan Santos Furtado<sup>3</sup>*

*Maria Victoria da Luz Souza<sup>4</sup>*

## RESUMO

Este artigo tem como objetivo geral construir uma proposta de avaliação da aprendizagem para a área da Educação Física escolar, considerando a dimensão conceitual e tendo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como orientadora desse processo. Quanto aos objetivos específicos, a intenção é 1) Realizar uma revisão teórica sobre a avaliação da aprendizagem em Educação e na Educação Física, sob a perspectiva da dimensão conceitual; 2) Apresentar o protocolo de avaliação da aprendizagem construído no percurso da pesquisa, com o intuito de demonstrar as discussões teóricas que lhe deram sustentação. É essencial entender que a Educação Física tem como objeto de estudo a cultura corporal do movimento, por isso a atuação dos docentes deve superar a perspectiva tradicional e utilitária da disciplina. Essa superação traria mudanças significativas para a avaliação da aprendizagem em Educação Física, independentemente da dimensão (conceitual, procedimental e atitudinal) do conhecimento a ser trabalhada.

**Palavras-chave:** Avaliação da aprendizagem em Educação Física. Avaliação conceitual. Protocolo de avaliação. BNCC-Educação Física.

## LEARNING ASSESSMENT IN PHYSICAL EDUCATION UNDER THE PERSPECTIVE OF CONCEPTUAL DIMENSION

### ABSTRACT

This paper aims at building a proposal to learning assessment in the field of Physical Education at schools, considering the conceptual dimension, guided by the National

<sup>1</sup> O presente artigo é resultado de uma pesquisa realizada para o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da Universidade Federal do Pará (PIBIC/UFPA). "Avaliação na Educação Física escolar: quais as regras desse jogo?" é o título do projeto, que possui como um de seus objetivos estudar a avaliação da aprendizagem em Educação Física sob a perspectiva da dimensão conceitual.

<sup>2</sup> Pós-doutoranda em Educação. Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal do Pará – Escola de Aplicação. Grupos de Pesquisa: LABORARTE/UNICAMP; GPRAPE/UFPA e HISTEDBR UNICAMP/UFOPA. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9507-6726>. E-mail: margaridagordo@yahoo.com.br

<sup>3</sup> Doutorando em Educação. Mestre em Educação. Professor da Universidade Federal do Pará – Escola de Aplicação. Grupo de Pesquisa: CAÊ/UFPA. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-7871-2030>. E-mail: renan.furtado@yahoo.com.br

<sup>4</sup> Graduanda do Curso de Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal do Pará. Bolsista PIBIC 2019-2020 e 2021-2022. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-6332-872X>. E-mail: viquisouza@outlook.com



Common Curricular Base. Concerning the specific objectives, the intentions are: 1) procede with a literature review about learning assessment both in Education and in Physical Education, under the perspective of conceptual dimension; 2) present the protocol of learning assessment established along the process of the research, aiming at demonstrating the theoretical discussions in which they were based on. It is crucial to acknowledge that Physical Education's object of study is the body moviment culture, reason why the teacher's performance must overcome the traditional and practical perspective of the subject. This overcoming would bring meaningful changes to learning assessment in Physical Education, despite the body of knowledge to be considered, be it the conceptual, procedural, or attitudinal dimensions.

**Keywords:** Learning assessment in Physical Education. Conceptual assessment. Assessment protocol. BNCC - Physical Education.

## EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN FÍSICA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA DIMENSIÓN CONCEPTUAL

El objetivo general de este artículo es construir una propuesta para la evaluación de los aprendizajes en el área de Educación Física escolar, teniendo en cuenta la dimensión conceptual, teniendo como guía para este proceso la Base Curricular Común Nacional (BNCC). En cuanto a los objetivos específicos, se pretende 1) Realizar una revisión teórica sobre la evaluación de los aprendizajes en Educación y Educación Física, desde la perspectiva de la dimensión conceptual; 2) Presentar el protocolo de evaluación del aprendizaje construido en el transcurso de la investigación, con el fin de evidenciar las discusiones teóricas que lo sustentaron. Es fundamental comprender que la Educación Física tiene como objeto de estudio la cultura corporal del movimiento, por lo que la actuación de los docentes debe superar la perspectiva tradicional y utilitaria de la disciplina. Esta superación traería cambios significativos a la evaluación de los aprendizajes en Educación Física, independientemente de la dimensión del conocimiento a trabajar, siendo la conceptual, la procedimental y la actitudinal.

**Palabras clave:** Evaluación del aprendizaje en Educación Física. Evaluación conceptual. Protocolo de evaluación. BNCC-Educación Física.

### 1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa versa sobre a avaliação nas aulas de Educação Física, em especial, sobre o que a literatura especializada do campo da Educação tem denominado de avaliação conceitual. Nesses termos, intencionamos apresentar uma proposta de avaliação para a disciplina de Educação Física no Ensino Fundamental, considerando a problemática tradição da área com a seleção de conhecimentos a serem ensinados, bem como a primazia do fazer em detrimento da reflexão sobre este fazer (BRACHT, 2019). Este trabalho apresenta, como principal contribuição, a



possibilidade do acompanhamento das aprendizagens sobre o universo das práticas corporais que se expressam por via de conceitos. Isso certamente sinaliza um avanço para a Educação Física, que, historicamente, na escola, é tratada como uma disciplina de segunda classe e incapaz de produzir um discurso legítimo sobre o seu objeto de ensino (ALMEIDA, 2017).

De acordo com Rombaldi (1996), a avaliação da aprendizagem na escola é um tema de suma importância, que envolve professores e alunos, funcionando como parâmetro para o processo de aprendizagem. Sendo assim, ela proporcionará elementos que visam identificar se os objetivos propostos foram alcançados, bem como os déficits e os progressos dos alunos nas aulas. Afinal,

[...] a avaliação não seria tão somente um instrumento para aprovação ou reprovação dos alunos, mas sim um instrumento de diagnóstico de sua situação, tendo em vista a definição de encaminhamentos adequados para sua aprendizagem. Se um aluno está defasado não há que, pura e simplesmente, reprová-lo e mantê-lo nesta situação (LUCKESI, 1998, p. 81).

3

Na escola, o papel da avaliação da aprendizagem não deve ser reduzido a uma mera ferramenta para sentenciar o aluno com a aprovação ou a reprovação. É necessário que seja entendida como um elemento que detecte a aprendizagem e a não aprendizagem, para que medidas sejam tomadas, com o intuito de possibilitar que o aluno consiga compreender e apreender o conteúdo ensinado (HOFFMAN, 2018).

Partindo da premissa de que avaliamos para potencializar aprendizagens e aspectos formativos, o processo que culminou com a exposição desta pesquisa buscou, a todo o momento, transitar pelo campo de uma avaliação oposta às prerrogativas do ensino tradicional, o qual possui preceitos excludentes e classificatórios, que ainda fazem parte das práticas avaliativas na Educação Básica e, na contemporaneidade, ganham uma nova roupagem, devido à primazia das avaliações de larga escala (FREITAS, 2014; HYPOLITO, 2019).



Tais aspectos se reverberam de modo intenso nas aulas de Educação Física, em que tradicionalmente os alunos que não alcançam os objetivos da aula acabam sendo excluídos dela ou se autoexcluem, por se acharem inferiores e incapazes em comparação com os alunos que possuem habilidades e capacidades físicas “mais desenvolvidas”.

Darido (2012, p. 128) fez um levantamento de como ocorria ou ainda ocorre a avaliação da aprendizagem em Educação Física em uma perspectiva tradicional: 1. Ênfase para os “testes físicos ou pelo seu desempenho nos esportes”; 2. Desinformação dos alunos sobre as notas atribuídas pelo professor, considerando que “alguns nem participavam das atividades das aulas, mas precisavam ter uma nota”; 3. A nota máxima era atribuída ao aluno que apresentasse melhor performance desportiva, “não importando o seu nível inicial, nem o seu conhecimento sobre questões conceituais do esporte, ou o desenvolvimento de suas atitudes e valores nas aulas”.

Ainda segundo Darido (2012), muitos foram os erros cometidos e as lacunas deixadas pela perspectiva tradicional de avaliação da aprendizagem em Educação Física, como, por exemplo, a aplicação de testes restritos ao desenvolvimento motor; à atribuição de uma nota cujo intuito de punição se sobreponha ao ato pedagógico; à medição e quantificação como meio e fim, ocasionando uma antipatia das aulas pelos menos aptos e menos habilidosos; e à adequação ao rígido sistema burocrático. Dessa forma,

A avaliação perde seu objetivo de revelar se a aprendizagem foi alcançada, visto que instrumentos como “cola”, estado emocional abalado e a atenção voltada em apenas um aspecto desta tornam-se insuficientes para que se tenha um diagnóstico mais preciso sobre o que o aluno apreendeu do conteúdo proposto (GORDO; FURTADO; NEWAR, 2021, p. 12).

É importante que a avaliação tenha como objetivo diagnosticar para informar sobre a aprendizagem. Sem esse instrumento, a avaliação perde as características formativas e cada vez mais converge para uma avaliação tradicional, que é excludente e não revela a aprendizagem alcançada.



Gordo, Furtado e Newar (2021, p. 4) alertam que “devemos estar atentos aos desdobramentos e nuances que transitam e permeiam a avaliação da aprendizagem na escola”.

Acreditamos na relevância deste estudo para o prosseguimento das discussões sobre a avaliação da aprendizagem em Educação Física na Educação Básica, tendo em vista que este é um terreno que necessita ser mais bem explorado e possui grande demanda de avanços concretos na escola. A partir da questão “de que forma o professor de Educação Física na escola realizaria o processo avaliativo da turma tendo em vista a concepção conceitual?”, estabelecemos como objetivo geral: construir uma proposta de avaliação da aprendizagem para a área da Educação Física escolar, considerando a dimensão conceitual e tendo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como orientadora desse processo.

Quanto aos objetivos específicos, a intenção é: 1) Realizar uma revisão teórica sobre a avaliação da aprendizagem em Educação e Educação Física, sob a perspectiva da dimensão conceitual; 2) Apresentar o protocolo de avaliação da aprendizagem construído no percurso da pesquisa, com o intuito de demonstrar as discussões teóricas que lhe deram sustentação.

Este artigo é composto pela seção introdutória, seguida de duas outras seções, que tratam, respectivamente: a) da discussão sobre as *bases conceituais da avaliação da aprendizagem em Educação e Educação Física*; e b) da apresentação do protocolo de avaliação, sob o título *protocolo de avaliação da aprendizagem em Educação Física escolar*.

## 2. METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa que, em termos gerais, encontra-se nos preceitos da abordagem qualitativa da ciência. Primeiramente, iniciamos com o estudo teórico sobre o tema da avaliação da aprendizagem, para, posteriormente, investigarmos as suas nuances na Educação Física escolar. Em seguida, apresentamos o protocolo avaliativo, construído na perspectiva da pesquisa-ação, que, de acordo com Tripp (2005, p. 445-446), enquadra-se como uma investigação que se propõe a “agir no campo da prática e



investigar a respeito dela”. Para que o ciclo da pesquisa-ação aconteça, é necessário que haja planejamento, implementação, descrição e avaliação da ação realizada na expectativa de “uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação” (TRIPP, 2005, p. 446).

No decorrer da pesquisa, que visou à criação do protocolo avaliativo, acompanhamos as quatro turmas do 9º ano de uma escola de educação básica na cidade de Belém, no estado do Pará, no período entre outubro de 2019 a janeiro de 2020, na disciplina de Educação Física, com o objetivo de observar as aulas juntamente com os procedimentos avaliativos do professor. A bolsista responsável registrava em um formulário, a cada aula, o conteúdo trabalhado, a recepção dos alunos a tal conteúdo, a metodologia aplicada, bem como as avaliações realizadas.

A unidade escolhida foi a Ginástica, considerando as competências e habilidades da BNCC para os anos finais do Ensino Fundamental, que é constituída pelas Ginástica de Condicionamento Físico e Ginástica de Conscientização Corporal. As competências e habilidades prescritas na BNCC visam sugerir o conhecimento que os alunos devem alcançar em cada etapa de escolarização e o que devem dominar em termos de aprendizagem.

Todavia, a pesquisa não pôde cumprir todo o ciclo da pesquisa-ação, por conta da suspensão das aulas devido à pandemia do novo coronavírus. Após a criação do protocolo, este seria aplicado nas turmas do 9º ano que acompanhamos. Para que o protocolo fosse validado, o enviamos para os docentes de Educação Física da escola onde ocorreu a pesquisa, os quais avaliaram e emitiram parecer sugerindo alterações em alguns pontos e ratificando outros. Para atender às recomendações dos docentes que emitiram parecer sobre o protocolo avaliativo, criamos um plano de ensino



da unidade Ginástica. Vale ressaltar que todas as contribuições<sup>5</sup> foram pertinentes e aceitas.

O protocolo avaliativo foi criado através da perspectiva conceitual, na qual é priorizada a apropriação dos conteúdos por meio do aprendizado dos conceitos. É importante destacar que o protocolo deve ser aplicado ao final da unidade Ginástica, bem como sua correção deve ser compartilhada com os alunos, pois este protocolo visa auxiliar na aprendizagem e não ser o mero registro de uma nota. No Quadro 1, apresentamos o plano de ensino que orientou a nossa proposição do protocolo de avaliação como possibilidade para a avaliação conceitual nas aulas de Educação Física.

#### QUADRO 1: Plano de Ensino para o conteúdo ginástica

<p><b>IDENTIFICAÇÃO</b>  <b>Disciplina:</b> Educação Física  <b>Temática:</b> Ginástica de condicionamento físico e de conscientização corporal.  <b>Série:</b> 9º ano.  <b>Ementa:</b> Produção de conhecimento em conjunto com os discentes sobre o conteúdo da ginástica, bem como suas implicações à saúde e à qualidade de vida. O conteúdo da ginástica deverá ser trabalhado de forma acessível, participativa e inclusiva, de modo a conduzir o discente a associar e aplicar seus conhecimentos durante as aulas ou em situações-problema, em que conseqüentemente será possível visualizar o seu grau de aprendizagem e, se necessário, viabilizar novos meios de aprendizagem.</p>	
<b>OBJETIVOS</b>	<p><b>Objetivo geral:</b> produzir com os discentes uma construção relacional e dialógica sobre o conteúdo da ginástica, a importância da sua prática, os benefícios provenientes e a conscientização corporal, a fim de que eles levem estes conhecimentos para fora dos muros escolares e haja uma correção de erros que são vistos como senso comum.</p>
	<p><b>Objetivos específicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender a ginástica como elemento da cultura corporal do movimento;</li> <li>- Entender a base conceitual da Ginástica de Condicionamento Físico, bem como de Conscientização Corporal;</li> <li>- Compreender os benefícios provenientes da prática da Ginástica;</li> <li>- Entender a intencionalidade do movimento;</li> <li>- Reconhecer a importância da conscientização corporal.</li> </ul>
<p><b>CONTEÚDO PROGRAMÁTICO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Ginástica de condicionamento físico:</b> Origem da ginástica de condicionamento físico; Contextualização da ginástica; A importância da atividade física; Funcionamento musculoesquelético; Função do metabolismo e capacidades físicas.</li> <li>- <b>Ginástica de conscientização corporal:</b> Propriocepção corporal; Capacidades psicomotoras como coordenação motora global, organização temporal, organização espacial e lateralidade; Autoconhecimento corporal e identificação dos processos e</li> </ul>	

<sup>5</sup> As principais contribuições giraram em torno da escrita de um plano de ensino para nortear o processo avaliativo, o cuidado com os verbos usados nos objetivos, a metodologia de aplicação do protocolo avaliativo, entre outras.



movimentos corporais.
<b>RECURSOS:</b> Datashow, bolas de borracha e suíça, cordas, cones, bastões, colchonete, halteres, tornozeleiras, esteira ergométrica, bicicleta ergométrica, jump.
<b>METODOLOGIA:</b> Leitura, debates e seminários em sala de aula; Entrevistas e questionários; Trabalho em grupo e individual; Aplicação do conteúdo na prática na quadra esportiva e na sala de exercícios resistidos; Ferramentas didático-pedagógicas como: filmes e vídeos, gamificação e pesquisas em tempo real através de dispositivos móveis.
<b>AValiação:</b> Entre os vários instrumentos avaliativos, como observação diária, relatório, questionários, seminários, jogos de perguntas e respostas e portfólio, também será utilizada a metodologia do mapa conceitual, que será abordada através de uma atividade escolar proporcionada aos discentes sobre a organização conceitual dos tipos de ginásticas de conscientização corporal e sua relação com a ginástica de condicionamento físico, estabelecendo ligação entre os conceitos dos mais abrangentes aos mais específicos.

**Fonte:** os autores.

### 3. BASES CONCEITUAIS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA

O debate sobre a avaliação da aprendizagem no Brasil ocupa intelectuais de diferentes perspectivas. Em uma vertente crítica, a maior preocupação gira em torno de fazer com que a avaliação dialogue com um projeto educacional crítico, reflexivo e potencializador de aprendizagens. No sentido de Biesta (2012), no tempo em que a educação e, por consequência, a avaliação se baseiam quase sempre na mensuração e comparação de resultados, devemos buscar em finalidades mais amplas o real motivo da educação, que, para o autor, estaria ligada às funções de qualificação geral dos sujeitos em termos de habilidades e conhecimentos, à socialização a um determinado meio social e à subjetivação nos termos de formar o indivíduo em suas peculiaridades.

De acordo com Luckesi (2000, p. 3), a avaliação da aprendizagem se constitui de “dois processos articulados e indissociáveis: diagnosticar e decidir”, sendo que o diagnóstico é imprescindível para uma tomada de decisão, a qual deve ser efetivada após a coleta de informações ser concluída. Assinala ainda o autor que esse diagnóstico é formado por duas etapas distintas e complementares, que são a constatação e a qualificação do que se está avaliando, deixando claro que a avaliação deve iniciar pela constatação, pelo conhecimento do que se está avaliando, não havendo possibilidade de avaliar sem constatar; enquanto qualificar implica em



“atribuir uma qualidade, positiva ou negativa, ao objeto que está sendo avaliado”.

Porém, o que se há de fazer com as informações e com a atribuição de uma qualidade sob domínio? Há de se convir que todos esses atos invocam uma tomada de decisão, caso contrário, seriam letras mortas em um relatório natimorto. Assim,

[...] avaliar é um ato pelo qual, através de uma disposição acolhedora, qualificamos alguma coisa (um objeto, ação ou pessoa), tendo em vista, de alguma forma, tomar uma decisão sobre ela. Quando atuamos junto a pessoas, a qualificação e a decisão necessitam ser dialogadas. O ato de avaliar não é um ato impositivo, mas sim um ato dialógico, amoroso e construtivo (LUCKESI, 2000, p. 3).

É imprescindível que o diálogo faça parte do processo de avaliação da aprendizagem. Ele deve ser o fio condutor para uma prática avaliativa que venha romper com os ditames de uma educação tradicional que se resume em classificar – aprovar ou reprovar – sem se preocupar em buscar mecanismos para que a aprendizagem ocorra, não sendo nada acolhedora, tendo como resultado a seleção e a exclusão.

Como assinala Hoffmann (2018, p. 15-17), é necessário que a avaliação supere e rompa com características que lhes foram adicionadas ao longo dos anos, como seu “viés positivista e classificatório”. O autor ressalta ainda que “as práticas avaliativas classificatórias fundam-se na competição e no individualismo, no poder e na arbitrariedade presentes nas relações entre professores e alunos, entre os alunos e entre os próprios professores” (HOFFMANN, 2018, p. 17), destacando o diálogo como mediador de todo esse processo.

De acordo com Kraemer (2005), a avaliação da aprendizagem implica em atribuir valor ou mérito ao objeto em pesquisa, ou seja, qualificá-lo. É um instrumento indispensável na escola, o qual pode ser revelador de situações passíveis de tomadas de decisões que contribuam com o processo de aprendizagem. Kraemer (2005) evidencia ainda a importância da comunidade escolar para que o ato pedagógico obtenha sucesso.



No que diz respeito à área da Educação Física, Darido (2012) reconhece que a perspectiva tradicional de avaliação da aprendizagem vem perdendo espaço para a avaliação processual, assim, a atribuição de notas vem ocorrendo da seguinte forma:

[...] muitos professores de Educação Física têm preferido utilizar critérios mais relacionados à participação, ao interesse e à frequência do que, exclusivamente, aos resultados do desempenho dos alunos em testes físicos e habilidades motoras. Desse modo, muitos professores atualmente não atribuem nota ou avaliam os seus alunos pelo seu desempenho no jogo, mas sim por meio da observação da sua motivação e de seu interesse nas aulas. Consideramos que essa é uma mudança positiva, porém insuficiente para ajudar o aluno a aprender Educação Física e incorporá-la na sua vida (DARIDO, 2012, p. 129).

Como podemos observar, apesar de ainda insuficiente ou incompleto o processo avaliativo descolado do viés tradicional, representa uma mudança e um avanço significativos na avaliação da aprendizagem em Educação Física escolar. Para Carvalho et al. (2000, p.195), “a avaliação no âmbito da Educação Física deve ser analisada de maneira ampla, contextualizada e inserida no projeto político-pedagógico da escola e não restrita a métodos, procedimentos técnicos e aplicação de testes físicos”, que reduzem muitas vezes a avaliação a momentos isolados e desconectados dos outros elementos do trabalho pedagógico.

No contexto do que vem sendo apontado pelas atuais políticas de currículo, a BNCC, no que diz respeito à Educação Física no Ensino Fundamental – Anos Finais, traz como norte a incorporação de práticas corporais como mobilizadoras e integradoras de novos conhecimentos sobre si e sobre o mundo, oportunizando aos estudantes vivências com os diversos conteúdos da Educação Física, compreendendo a origem cultural; os valores e as condutas sociais; as emoções e as relações entre exercícios e desempenho físico, entre cultura corporal, mídia e consumo, fomentando um viés crítico a essas questões e a outras, tais como preconceito, violência, estereótipos etc. (BRASIL, 2017). A BNCC ressalta ainda que

a Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das



possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo (BRASIL, 2017, p. 213).

Para dar conta de toda essa dinâmica e práticas pedagógicas da Educação Física escolar, a BNCC aponta oito dimensões que devem ser trabalhadas e atendidas nas competências e habilidades, são elas: experimentação, uso e apropriação, fruição, reflexão sobre a ação, construção de valores, análise, compreensão e protagonismo comunitário (BRASIL, 2017).

Contudo, como é de característica das políticas de currículo, o que temos na BNCC são apontamentos gerais sobre o conjunto de competências, habilidades e finalidades que o conhecimento do universo das práticas corporais possui na escola. Entretanto, não temos, no documento, apontamentos tão decisivos sobre os aspectos do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, segue colocado o desafio histórico que a discussão contemporânea tem levantado para a Educação Física, ou seja, como articular os saberes conceituais em um componente curricular notoriamente conhecido pela expressão corporal? Quais conceitos podem estar presentes nas aulas de Educação Física? Como realizar a avaliação desse tipo de aprendizagem sem desprestigiar o corpo e a experiência?

No que diz respeito à avaliação da aprendizagem em Educação Física na dimensão conceitual, que é o objeto de estudo deste artigo, podemos destacar que:

Na dimensão conceitual, o aluno aprende fatos e conceitos, desde os níveis de análise biomecânico e fisiológico até os níveis de análise sociocultural e psicológico que regulam o movimento. Obviamente, deve-se considerar a profundidade e sequenciação desses conhecimentos em função do ciclo de escolarização e das características de crescimento e de desenvolvimento do aluno (FERRAZ; FLORES, 2004, p. 49).

Para a área da Educação Física, mais importante do que apenas construir um saber fazer, segundo os clássicos trabalhos de Betti (2007) e Bracht (2014), importa a consideração de que, nas aulas de Educação



Física, deve-se, ao mesmo tempo, produzir-se e socializar um saber sobre este fazer, que muitas vezes pode ser expresso por via de conceitos. Em termos práticos, o jogo, o esporte, a ginástica, as lutas, as práticas corporais de aventura etc. não são somente um conjunto de técnicas corporais isoladas, mas sim fenômenos sociais, que, para serem devidamente tematizados na escola enquanto conteúdos, precisam de elementos teórico-epistemológicos sólidos que os tornem possíveis de serem compreendidos de modo complexo no tempo e espaço da educação escolar.

Cabe ainda dizer que aprender conceitos é imprescindível para o desenvolvimento mental e intelectual de crianças e jovens, ou seja, para ocorrer a aprendizagem. É importante destacar que existem dois caminhos que formam os conceitos, o que se aprende informalmente no dia a dia e o que se aprende na escola. Este último faz parte de uma construção mais elaborada e está no campo da ciência (VIGOTSKY, 2001). Assim,

por conceitos espontâneos entendem-se os conceitos construídos na experiência pessoal e concreta das crianças, à medida que observam e manipulam os objetos que fazem parte de sua vivência. Já os conceitos científicos não estão diretamente relacionados à observação e à ação imediata da criança, pois é necessário ir além da observação para conseguir sua apropriação. Esses conceitos são os conhecimentos sistematizados adquiridos por meio da instrução escolar (VIEIRA; SFORNI, 2010, p. 51).

12

Os conceitos espontâneos e os científicos, apesar de distintos, imbricam-se. O primeiro serve de base para o segundo, enquanto este atribui refinamento para o primeiro, ambos imprescindíveis para o desenvolvimento intelectual da criança. Dessa forma,

se o conceito não é algo isolado e só existe em relação com outros conceitos, ele não pode ser avaliado fora do sistema do qual faz parte. Isso significa que é necessário verificar a apropriação de conceitos estabelecendo-se relações com outros conceitos (VIEIRA; SFORNI, 2010, p. 52).

Com isso, podemos aferir que, para haver apropriação intelectual, ou seja, para a aprendizagem se concretizar, é necessário que a apreensão de um conceito fuja da mera descrição verbal ou escrita do objeto estudado.



#### 4. PROTOCOLO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

As quatro turmas do 9º ano observadas apresentaram uma visão tradicional sobre a disciplina e sobre a avaliação. No que diz respeito às aulas, uma forte tendência ao esporte, principalmente o futsal, com muita resistência à vivência de outros conteúdos inerentes à Educação Física. Quanto à avaliação, parte dos alunos se interessou em saber como seria e se teria prova escrita. Os demais alunos não se interessavam em saber sobre a avaliação. Observamos também alunos que aproveitavam a aula de Educação Física para cumprirem com tarefas escolares de outras disciplinas.

Houve troca de docentes nessas turmas no período da observação, então, tivemos a oportunidade de vivenciar as aulas de dois professores diferentes, que denominaremos de Professor 1 e 2. Quanto ao Professor 1, observamos uma aula corriqueira, descompromissada e sem importância, elegendo o futsal para os meninos e a queimada para as meninas como padrão de aula. Solicitamos plano de aula e o Professor 1 respondeu que havia esquecido em casa. Observamos também que as poucas vezes que o professor 1 propôs a tematização de outros conteúdos da Educação Física, houve resistência de grande parte dos alunos. Quanto à avaliação, observamos que era composta pela frequência, comportamento, aptidão e participação nas aulas. Nos termos do recente debate pedagógico da Educação Física, o Professor 1 pode ser identificado com a chamada “prática do desinvestimento pedagógico”, ou seja, uma atividade que ocorre sem objetivos e metas previamente estabelecidos e observáveis (BRACHT, 2018).

O Professor 2 demonstrou nas aulas o interesse em não se limitar em apenas um conteúdo da Educação Física, pois trabalhou com outros conteúdos no período da observação, proporcionando um conhecimento diversificado do universo das práticas corporais. Ademais, o Professor 2 seguia o plano de ensino e possuía plano de aula. Durante as aulas, ressaltava a importância da interação e participação dos discentes, tanto em conteúdos que gostavam quanto em conteúdos que não tinham



afinidade. Os instrumentos avaliativos utilizados foram questionários, portfólio, seminários, produção de texto e a utilização de mapas conceituais. Em contraponto à prática do Professor 1, o Professor 2 pode ser identificado como um professor inovador, pois existe articulação da sua aula com os elementos do planejamento e com uma concepção mais propositiva de Educação e Educação Física (BRACHT, 2018).

O plano de ensino apresentado anteriormente traz alguns instrumentos avaliativos, como relatório, questionários, seminários, jogos de perguntas e respostas, portfólio e o mapa conceitual. Elegemos este último instrumento para que seja abordado.

De acordo com Moreira (1983), essa metodologia possibilita uma hierarquização do conhecimento conforme o seu nível de abrangência, dos mais gerais aos mais específicos. O discente se encarrega de fazer uma ligação coerente sobre os pontos principais do conteúdo, além de fazer ligação com outros conceitos relativos, e, por último, realizar uma explicação sobre o seu mapa. Alerta o autor que não existe um mapa conceitual errado, no entanto, é necessário atentar para a coerência na ligação entre os conceitos feitos pelo aluno (MOREIRA, 1983). Os mapas conceituais são demonstrações de pontos de vista diferentes da interpretação de determinado conceito. Os mapas conceituais

são recursos para a representação de conhecimento que se constituem numa rede de nós, representando os conceitos ou objetos, conectados por arcos com rótulos descritores das relações entre pares de nós. Eles têm sido utilizados para o mapeamento dos conteúdos previstos ou estabelecidos em projetos educacionais e, portanto, ligados a propostas pedagógicas, e a interpretação dos mesmos é deixada para os professores ou para os especialistas (humanos) em educação (ARAÚJO; MENEZES; CURY, 2002, p. 50).

Assim, podemos entender que os mapas conceituais compõem uma gama de recursos para se avaliar a aprendizagem, a qual funciona como a construção de uma trama conceitual sobre o objeto estudado.

Araújo, Menezes e Cury (2002) destacam que, para utilização dos mapas conceituais, existem dois pontos relevantes que necessitam ser observados: sua construção e sua interpretação. Eles esclarecem que o



mapa pode ser construído diretamente pelo aluno; indiretamente pelo professor ou por um sistema, tendo as respostas dos alunos como base para esta construção. Os autores alertam ainda que

não se pode considerar que um mapa conceitual seja a representação completa dos conceitos e proposições relevantes que o estudante conhece, mas podemos afirmar que é uma aproximação com a qual se pode trabalhar a avaliação (ARAÚJO; MENEZES; CURY, 2002, p. 52).

Os autores destacam que, para além de ser uma ferramenta de avaliação da aprendizagem, os mapas conceituais podem revelar ao professor a apropriação incorreta de alguns conceitos, o que pode acarretar lacunas na aprendizagem; a forma de processamento do conteúdo pelo aluno, que carrega consigo a “hierarquização, diferenciação, discriminação e integração dos conceitos” (ARAÚJO; MENEZES; CURY, 2002, p. 52); a evolução dos conceitos de um determinado objeto; a aprendizagem significativa que o aluno adquiriu, entre outras importantes respostas que os mapas conceituais conseguem desvelar.

Podemos conferir que esse é um instrumento avaliativo que pode trazer dados importantes para o professor, por isso, a preocupação com sua interpretação. De acordo com Turn e Atman (2000 apud ARAÚJO; MENEZES; CURY, 2002, p. 52), existem duas formas para se interpretar ou avaliar o mapa construído pelo aluno: a forma quantitativa, verificando-se “o número de conceitos representados, o número de ligações entre conceitos, o número de ligações cruzadas, o número de níveis hierárquicos e o número de exemplos citados”; e a forma qualitativa, que “é feita a partir de uma comparação do mapa conceitual do aluno com um ou mais mapas construídos por especialistas ou por um sistema com base no conteúdo de um livro”. Importante ressaltar que

uma abordagem interessante e muito enfatizada por vários autores é pedir aos estudantes para construírem mapas conceituais na primeira semana de um curso. Estes mapas podem ser muito úteis para preparar os estudantes para uma sessão de aprendizagem, tornando-os conscientes das suas idéias (*sic!*) a respeito do assunto a ser discutido e para fornecer ao professor uma visão dos conceitos já conhecidos pelos estudantes e do seu nível de entendimento (ARAÚJO; MENEZES; CURY, 2002, p. 53).



Essa é uma forma interessante de interpretação dos mapas conceituais para que o docente possa saber se houve a aprendizagem de um determinado conteúdo pelo aluno, pois ela indica se houve evolução no entendimento dele. Importante atentar-se para observar que

a estrutura do mapa conceitual do estudante possibilita a identificação de erros conceituais e do estado de percepção do estudante, possibilitando ao professor preparar correções didáticas no momento correto e soluções para remediar os erros (ARAÚJO; MENEZES; CURY, 2002, p. 53).

A avaliação da aprendizagem em Educação Física escolar é uma problemática a ser resolvida pelos docentes e pela comunidade escolar, pois a necessidade de encaminhamento dessa questão é urgente, haja vista a complexidade que a avaliação acarreta. Freire (2009, p. 174) destaca a seguinte preocupação: “como avaliar um aluno ao final de um processo de aprendizagem, isto é, como saber se o aluno aprendeu, e quanto e como aprendeu a respeito dos conteúdos apresentados?”.

Silva e Bankoff (2010, p. 71) sugerem que a avaliação da aprendizagem tenha um viés participativo, que seja realizada de forma contínua, dando ênfase para “os aspectos qualitativos e quantitativos abordados no processo de aquisição de conhecimentos, habilidades, promovendo esforço criativo e crítico nos alunos, de forma que possam superar os conflitos que ocorrem no cotidiano da prática pedagógica”. Mas, caso o aluno não tenha apreendido determinado conteúdo, o que fazer: dar nota baixa? Reprovar? Este talvez seja um dos maiores problemas da avaliação da aprendizagem, o que fazer com os dados de aprendizagem ou não aprendizagem do aluno. Hoffman (2018) assinala que é preciso ensinar até os alunos aprenderem, usando métodos diferenciados, propositivos e motivadores.

Pensando em proporcionar um caminho para a avaliação da aprendizagem em Educação Física no que diz respeito à dimensão conceitual, com base nas competências e habilidades da BNCC, nos pareceres dos docentes da escola em que o estudo se deu e no que nos dizem as pesquisas, construímos um protocolo avaliativo.



Importante frisar que a avaliação conceitual, inserida no contexto da disciplina Educação Física, não se limita apenas à apreensão dos conteúdos nas aulas expositivas, é fundamental aplicá-la durante a vivência e a experimentação dos conteúdos para que o docente possa se certificar se ocorreu o aprendizado. Sendo assim, a avaliação conceitual está atrelada à avaliação procedimental, ou seja, elas se imbricam e se complementam. Todavia, neste protocolo avaliativo, o objetivo é apresentar uma possibilidade para avaliar a aprendizagem conceitual nas aulas de Educação Física.

Este protocolo, que foi direcionado para a unidade Ginástica, mais especificamente Ginástica de Condicionamento Físico e de Conscientização Corporal, é composto por dezoito perguntas ou questões, que os professores precisam responder com o intuito de averiguar se ocorreu o entendimento e a aprendizagem conceitual do aluno. O docente deverá preencher os espaços com as seguintes respostas: SIM; NÃO; PARCIALMENTE. Há também um espaço para anotações em todo o verso da página do protocolo, no qual o docente deverá registrar: ocorrências, intercorrências, entre outros fatos que julgar necessários. Expomos o protocolo no quadro 2.

**QUADRO 2:** Protocolo avaliativo conceitual

<b>Aluno:</b>	<b>Turma:</b>	
<b>Professor:</b>		
<b>CONTEÚDO: GINÁSTICA</b>	<b>Ginástica de Condicionamento Físico</b>	<b>Ginástica de Conscientização Corporal</b>
1. O aluno compreendeu o objetivo da prática da ginástica na escola e na sociedade em geral para melhora da saúde e qualidade de vida?		
2. O aluno compreendeu o conceito de capacidades físicas e qual sua aplicação na escola e no seu cotidiano?		
3. O aluno compreendeu o conceito de flexibilidade e sua aplicação no cotidiano?		
4. O aluno contextualizou a ginástica do passado com a ginástica atual? Usou senso crítico e reflexivo?		
5. O aluno compreendeu a importância da conscientização corporal para sua qualidade de vida?		
6. O aluno compreendeu os conceitos de lateralidade e localização espacial referentes aos		



movimentos realizados e suas aplicações para sua vida?		
7. O aluno compreendeu como ocorre o processo de obtenção e de gasto energético para a realização de movimentos e a aplicação para sua vida?		
8. O aluno compreendeu como ocorre o processo da respiração durante os exercícios físicos e o relaxamento e a aplicação para sua vida?		
9. O aluno entendeu a importância do exercício físico, seja para condicionamento, seja para conscientização corporal ou para qualidade de vida para si e para os outros?		
10. O aluno entendeu o funcionamento dos principais grupos musculares e sua relação com os exercícios físicos, assim como a importância desse aprendizado para sua vida?		
11. O aluno contextualizou e compreendeu a relação da ginástica com suas vivências e sua realidade socioeconômica?		
12. A discussão sobre os serviços ofertados pelas academias de ginástica, quem pode e quem não pode pagar pelo serviço, foi entendido e contextualizado pelos alunos?		
13. Por meio da tarefa sobre a criação de um mapa conceitual, o aluno obteve uma organização conceitual coerente sobre a ginástica?		
14. A explicação do discente sobre o mapa conceitual evidenciou o aprendizado do conteúdo?		
15. O aluno se expressou de forma autêntica, instigando a imaginação, a criatividade, a reflexão e a análise crítica sobre o conteúdo ensinado?		
17. O aluno compreende que a prática da ginástica deve ser realizada por todos sem distinção de classe social, raça, gênero e idade?		
18. O aluno compreende e contextualiza a relação entre Ginástica e Meio Ambiente?		
<b>Anotações:</b>		

Fonte: os autores .

Importante destacar que as questões levantadas visam criar um conjunto de dados de aprendizagem ou não, que precisam ser interpretados pelo professor para acompanhamento e possíveis inferências, além de instigar, no aluno, a compreensão acerca da importância da disciplina Educação Física para sua vida, estando para além da oferta de conteúdos isolados e exclusivos da escola, bem como provocar seu senso crítico,



reflexivo e sua consciência político-social ao fazê-lo pensar e contextualizar sua realidade. Afinal de contas,

tratar desse sentido/significado abrange a compreensão das relações de interdependência que jogo, esporte, ginástica e dança, ou outros temas que venham a compor um programa de Educação Física, têm com os grandes problemas sócio-políticos atuais como: ecologia, papéis sexuais, saúde pública, relações sociais do trabalho, preconceitos sociais, raciais, da deficiência, da velhice, distribuição do solo urbano, distribuição da renda, dívida externa entre outros. A reflexão sobre esses problemas é necessária se existe a pretensão de possibilitar ao aluno da escola pública entender a realidade social interpretando-a e explicando-a a partir dos seus interesses de classe social. Isso quer dizer que cabe à escola promover a apreensão da prática social (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 62-63).

Então, pensar e trabalhar a Educação Física na escola não deve ser algo limitado aos conteúdos esportivos, à formação e seleção de atletas, à organização de festas juninas e jogos escolares; ela precisa ser entendida como cultura corporal que traz para si conteúdos como jogos, esportes, ginástica, dança, lutas, práticas corporais de aventura, tendo seu entendimento e seus conceitos construídos pela consciência social, que o Coletivo de Autores (1992, p. 62) denomina de “significações objetivas”, pois “desenvolve um sentido pessoal que exprime sua subjetividade e relaciona as significações objetivas com a realidade de sua própria vida, do seu mundo e das suas motivações”.

Darido (2012, p. 127) destaca que a avaliação da aprendizagem está para além de atribuição de notas e de contar os aprovados e os reprovados; ela deve funcionar como um instrumento de coleta de dados sobre a aprendizagem do aluno, com o intuito de auxiliá-lo nesse processo, “mesmo porque cada aluno chega à escola e às práticas corporais com certo nível de conhecimento, carregando experiências anteriores e com características pessoais”. O autor ressalta ainda que, “para a Educação Física avaliar, implica ajudar o aluno a perceber as suas facilidades, as suas dificuldades e, sobretudo, pretende ajudá-lo a identificar os seus progressos de tal modo que tenha condições de continuar avançando” (DARIDO, 2012, p. 127).



De acordo com o Coletivo de Autores (1992, p. 98), a avaliação da aprendizagem em Educação Física se concretiza mais no sentido de “a) atender as exigências burocráticas expressas em normas da escola; b) atender a legislação vigente e c) selecionar alunos para competições e apresentações”. Os autores sublinham também que a forma como a avaliação acontece, quando esta acontece, “geralmente é feita pela consideração da presença em aula [...], reduzindo-se a medidas de ordem biométrica [...] execução de gestos técnicos [...]” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 99). Então, muitas são as negligências e falhas que podem ocorrer no processo de aprendizagem, caso a Educação Física não mude o seu rumo, pois uma

[...] negligência grave é a desconsideração da reflexão a respeito do papel que a avaliação assume enquanto elemento constitutivo de um projeto pedagógico. Essa função, na escola, tem servido para selecionar, segregar, retardar ou eliminar o aluno, seja para a equipe, para a apresentação ou demonstração, para a série seguinte, para o mercado de trabalho (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 99).

Como podemos observar, a avaliação da aprendizagem é uma rede complexa que visa coletar e interpretar dados – de forma sistemática, clara e responsável – sobre a aprendizagem do aluno, considerando a compreensão e o entendimento das várias dimensões dos conteúdos trabalhados na escola. Por isso, não há espaço para negligências.

Desta forma, concordamos com Santos, Mathias, Matos e Viera (2015, p. 207) quando pontuam que, para a avaliação da aprendizagem, “não é o instrumento que determina a sua concepção, mas a intencionalidade do avaliador”. De nada adianta uma gama de instrumentos avaliativos se a intenção do professor não fugir do escopo das práticas excludentes, ainda muito presentes nas escolas.

## 5. CONCLUSÃO

Ao finalizar esta pesquisa, constatamos a importância da avaliação da aprendizagem como instrumento no processo de ensino-aprendizagem. Discutimos, neste artigo, a avaliação da aprendizagem em Educação Física, na dimensão conceitual, apresentamos um protocolo avaliativo como um



instrumento norteador da prática docente e da avaliação. É de fundamental importância o docente articular a avaliação como um processo, de modo que acompanhe a evolução da aprendizagem do seu aluno e formule novas práticas pedagógicas para que, compreendendo as dificuldades dele, proponham novas abordagens sobre o conteúdo trabalhado.

Conforme Hoffmann (1995, p. 21), “a avaliação deixa de ser o momento terminal do processo educativo [...] para se transformar na busca incessante de compreensão das dificuldades do educando e na dinamização de novas oportunidades de conhecimento”. A avaliação da aprendizagem, em sua essência, possui caminhos que podem beneficiar o discente no que diz respeito à apreensão do conhecimento. Entretanto, se os docentes sustentarem sua prática avaliativa tradicional, são inúmeros os prejuízos que podem ser causados na sua vida escolar.

De acordo com a BNCC, o conteúdo da Educação Física visa o estudo da cultura corporal do movimento, ou seja, a Educação Física tem como objeto de estudo as formas de representação do mundo por meio do corpo. Porém, nas aulas de Educação Física, frequentemente se observa o ensino de práticas esportivas, dando ênfase para o futsal. Esta realidade implica na criação de uma visão utilitarista da Educação Física e contribui com a exclusão dos alunos e a evasão das aulas.

Para Betti (1995), os problemas existentes na Educação Física, segundo o relato de alunos, são relacionados à falta de diversificação de conteúdos, postura do professor e metodologia de ensino. De acordo com a autora, os alunos apontam que sempre jogam “a mesma coisa”. Ela afirma que, a partir do 5º Ano, o conteúdo é basicamente esportivo, mesmo assim, apenas algumas modalidades são apreciadas, de modo consequente, contribuindo para a ausência de interesse e para a evasão das aulas.

É essencial entender que a Educação Física tem como objeto de estudo a cultura corporal do movimento, assim, a atuação dos docentes deve superar a perspectiva tradicional e utilitária da disciplina. Essa superação traria mudanças significativas para a avaliação da



aprendizagem em Educação Física, independentemente da dimensão (conceitual, procedimental e atitudinal) do conhecimento a ser trabalhada.

Entender, compreender e contextualizar os conceitos dos conteúdos trabalhados em Educação Física é de grande relevância para a aprendizagem. Por isso, a criação deste protocolo. Destacamos que o protocolo proposto possui indicações de um caminho que pode ser seguido, mas que, impreterivelmente, necessita ser questionado, testado e transformado. É de fundamental importância entender que este protocolo é um meio, um instrumento de apoio para a avaliação da aprendizagem; não é o fim, tampouco um aglomerado de perguntas que venham intensificar as desigualdades e a exclusão dos alunos.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. Educação física escolar e práticas pedagógicas inovadoras: uma revisão. **Corpoconsciência**, Cuiabá-MT, vol. 21, n. 03, p. 7-16, set./dez., 2017.

ARAÚJO, A. M. T.; MENEZES, C. S.; CURY, D. Um ambiente integrado para apoiar a avaliação da aprendizagem baseado em mapas conceituais. In: **XIII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação – SBIE – UNISINOS**, p. 49-59, 2002. Disponível em: <https://br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/164/150>. Acesso: 20 maio 2020.

BETTI, I. C. R. O que ensinar? A perspectiva discente. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, suplemento 1, 1995.

BETTI, M. Educação física e cultura corporal de movimento: uma perspectiva fenomenológica e semiótica. **Revista da Educação Física/UEM Maringá**, v. 18, n. 2, p. 207-217, 2007.

BIESTA, G. Boa educação na era da mensuração. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n.147 p.808-825 set./dez., 2012.

BRACHT, V. **A educação física escolar no Brasil**: o que ela vem sendo e o que ela pode ser (elementos de uma teoria pedagógica da educação física). Ijuí: Ed. Unijuí, 2019.

BRACHT, V. **Educação física & ciência**: cenas de um casamento (in)feliz. 4. ed. Unijuí, 2014.



BRACHT, V. Entre a inovação e o desinvestimento pedagógico na educação física no Brasil. In: BRACHT, Valter; ALMEIDA, Ueberson; WENETZ, Ileana (orgs.). **A educação física escolar na América do sul: entre a inovação e o abandono/desinvestimento pedagógico**. Curitiba: Editora CRV, 2018.

BRASIL, MEC. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**, versão aprovada pela CNE, novembro de 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução**. Brasília: MEC/ SEF, 1997.

CARVALHO, M. H. C. et al. **Avaliar com os pés no chão: reconstruindo a prática pedagógica no ensino fundamental**. Pernambuco: UFPE, 2000.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

DARIDO, S. A avaliação da educação física na escola. In: Universidade Estadual Paulista. Prograd. **Caderno de formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 16, p. 127-140, fev., 2012.

FERRAZ, O. L.; FLORES, K. Z. Educação física na educação infantil: influência de um programa na aprendizagem e desenvolvimento de conteúdos conceituais e procedimentais. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 47-60, jan./mar., 2004.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014.

GORDO, M. S. C.; FURTADO, R. S.; NEWAR, C. L. M. Dimensão procedimental na avaliação da aprendizagem em educação física escolar. **Revista Êxitus**, Santarém-PA, v. 11, p. 01-25, 2021.

HOFFMAN, J. **Avaliação mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 16 ed. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1995.

HOFFMAN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 17 ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.

HYPOLITO, Á. BNCC: agenda global e formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./maio 2019.

KRAEMER, M. E. P. Avaliação da aprendizagem como construção do saber. In: **V Colóquio Internacional sobre gestão universitária em America del Sur**. Mar del Plata, 8, 9 e 10 de dezembro de 2005. Disponível em:



<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/96974/Maria%20Elizabeth%20Kraemer%20-%20Avalia%C3%A7%C3%A3o%20da%20aprendizagem%20como%20con.pdf?squence=3&isAllowed=y> Acesso: 20 jun. 2020.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LUCKESI, C. C. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? **Pátio**. Porto Alegre: ARTMED. Ano 3, n. 12 fev./abr. 2000.

MOREIRA, M. A. **Uma abordagem cognitivista ao ensino da física**: a teoria de aprendizagem de David Ausubel como sistema de referência para a organização do ensino de ciências. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1983.

ROMBALDI, R. M. A avaliação e sua importância In: CANFIELD, M. S. **Isto é educação física**. Santa Maria: JTC, p 33- 49, 1996.

SANTOS, W.; MATHIAS, B. J.; MATOS, J. M. C.; VIEIRA, A. O. Avaliação na educação física escolar: reconhecendo a especificidade de um componente curricular. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 205-218, jan./mar. de 2015.

SILVA, J. F.; BANKOFF, A. D. P. Métodos de avaliação em educação física no ensino fundamental. **Conexões** (Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP), Campinas, v. 8, n. 1, p. 54-76, jan./abr. 2010.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set.-dez., 2005.

VIEIRA, V. A. M. A.; SFORNI, M. S. F. **Avaliação da aprendizagem conceitual**. Programa de Desenvolvimento Educacional. Maringá-PR, 2009.

VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

#### DADOS DO REVISOR

Elizier Junior Araujo dos Santos  
Graduado em Letras – Língua Portuguesa (UFPA)  
Professor e revisor de texto  
Mestre em Estudos Literários (PPGL-UFPA)  
E-MAIL: [eliziersantos8@gmail.com](mailto:eliziersantos8@gmail.com)

Recebido em: 17 de março de 2022.

Aprovado em: 19 de maio de 2022.

Publicado em: 09 de junho de 2022.

