

# Experiências avaliativas dos estudantes de Educação Física: a formação de professores nas universidades federais

<http://dx.doi.org/10.11606/1807-5509202000010145>

Matheus Lima FROSSARD\*  
Ronildo STIEG\*  
Amarílio Ferreira NETO\*  
Wagner dos SANTOS\*

\*Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil.

## Resumo

Este artigo objetiva analisar o modo como estudantes finalistas dos cursos de licenciatura em Educação Física de sete Universidades Federais brasileiras compreendem os processos avaliativos, tendo em vista sua atuação docente em momentos extracurriculares. Caracteriza-se como uma pesquisa quali-quantitativa, dialogando com 32 alunos. Utiliza, como fontes, questionário, grupo focal e entrevista individual. O cruzamento dos dados entre os questionários e as narrativas dos estudantes demonstrou como, o que e para que esses sujeitos têm avaliado em suas aulas. Assim, eles apresentam uma diversidade de possibilidades de materialização dos diferentes saberes trabalhados nas aulas em um saber-objeto, o que os auxilia na produção de um juízo de valor e tomada de decisão.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação Inicial; Processos Avaliativos; Profissionalidade Docente.

## Introdução

Este estudo se propõe indagar como as condições de atuação docente, em diferentes contextos, oferecem elementos para analisar o modo como a avaliação do ensino-aprendizagem tem sido trabalhado pelos cursos de formação de professores de Educação Física. Nesse sentido, buscamos identificar como os estudantes compreendem os processos avaliativos, tendo em vista sua atuação docente em momentos extracurriculares.

Temos entendido a avaliação como um ato político que se apresenta como parte do processo de tessitura de conhecimento, fundamentado no prospectivo, na heterogeneidade, sem modelos fechados previamente definidos<sup>1</sup>. Nesse sentido, a avaliação se constitui como uma prática indiciária<sup>2:96</sup> de interrogar, interrogando-se, que

[...] busca, por meio das pistas e indícios produzidos pelos praticantes, evidenciar os processos emergentes, em construção, que podem anunciar novas possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento (p.96)<sup>2</sup>.

Compreendemos, ainda, a importância de haver na formação inicial a constituição de um corpo de saberes e práticas que possibilite a produção de experiências para a atuação docente em Educação Física na Educação Básica. O nosso interesse em estudar a avaliação do ensino-aprendizagem no âmbito da formação inicial é por entendermos que ela se constitui de maneira orgânica por diferentes interfaces, ou seja, materializa-se nos processos pessoais, nas redes de relações que os sujeitos constroem, nos contextos da cultura e da profissionalidade docente<sup>3</sup>.

Dessa maneira, os saberes relativos à formação devem estar intimamente ligados à prática profissional, e a avaliação da aprendizagem se constitui como uma delas. Nesse ponto, HOFFMANN<sup>4:65</sup> salienta que o debate sobre avaliação é frequentemente

[...] discutido ou desarticulado da realidade do contexto educacional, reduzindo-se a um estudo superficial de modelos teóricos da avaliação e à análise crítica de seu caráter (p.65)<sup>4</sup>.

Nesse movimento optamos por dialogar com alunos da formação inicial inseridos em contextos escolares via estágios, projetos extracurriculares e com carteira assinada. A formação é potencializada na profissionalidade docente e o contexto do trabalho é assumido como lócus privilegiado da própria formação. Como diria NÓVOA<sup>5</sup>, não é apenas optar por uma deriva praticista, tampouco anti-intelectual na formação, mas, sim, abandonar a ideia de a formação de professores ser construída na transmissão de determinados saberes. O que caracteriza a profissão docente para o autor é um outro lugar, no qual as práticas são investidas do ponto de vista teórico e metodológico, originando a construção de um conhecimento profissional docente.

Neste caso, a prática docente é um momento decisivo e um dos mais significativos da formação dos professores e, em muitos casos, a primeira experiência dos alunos com a profissão<sup>6</sup>. O pesquisador MCDIARMID<sup>7</sup> defende a necessidade de a prática docente na formação existir por meio de parcerias entre universidade e escola, com professores colaboradores e supervisores. Além disso, essas parcerias devem assegurar que as experiências centradas na formação dos professores devem

proporcionar uma transição para o início da carreira docente<sup>8</sup>.

Estudos desenvolvidos na literatura internacional e no Brasil têm dado visibilidade à produção de experiências avaliativas nas Licenciaturas em Educação Física, com enfoque nas práticas dos professores<sup>9,10</sup>, no Estágio Supervisionado<sup>11</sup> e na ginástica<sup>12</sup>. Nesse mesmo contexto, observamos debates que: analisam as percepções dos alunos sobre a avaliação e suas implicações para a intervenção docente<sup>13,14</sup>; investigam as práticas avaliativas vividas por docentes de Educação Física durante a graduação<sup>15,16</sup>; dialogam com alunos concluintes da formação inicial para discutir sobre as suas experiências com a avaliação na Educação Básica<sup>17</sup>; abordam as experiências dos alunos com avaliação do ensino-aprendizagem na formação inicial<sup>18,21</sup>; discutem as práticas avaliativas de professores<sup>22,24</sup>.

Apesar do investimento no tema, não encontramos pesquisas que se dedicam a dialogar com um universo variado de universidades presentes em diferentes regiões brasileiras, nem trabalhos que analisam como estudantes finalistas do Curso de Licenciatura em Educação Física compreendem os processos avaliativos, tendo em vista sua atuação docente em momentos extracurriculares.

## Método

De natureza quali-quantitativa, a pesquisa possui, como sujeitos colaboradores, 32 alunos finalistas de Educação Física de sete Universidades Federais brasileiras. Para tanto, delimitamos as instituições seguindo os critérios: a) ser uma Universidade Federal; b) ter o curso de Licenciatura em Educação Física na modalidade presencial; c) ter em seu currículo uma disciplina obrigatória sobre avaliação de ensino-aprendizagem; d) manifestar interesse em participar do estudo.

Para a delimitação das instituições, buscamos, no *site* do e-MEC<sup>a</sup>, todas as Universidades Públicas Federais do Brasil. A partir desta primeira busca, entramos nos *sites* de 63 instituições e constatamos que 43 ofertavam o curso de licenciatura em Educação Física na modalidade presencial. Posteriormente, entramos nos currículos dos 43 cursos, mapeando aqueles que ofereciam uma disciplina obrigatória com o nome Avaliação da Aprendizagem. Analisamos também as ementas dessas disciplinas para observar sua relação com

a avaliação do ensino-aprendizagem no contexto escolar.

As nove universidades que atenderam aos critérios foram: Mato Grosso do Sul (UFMS) na Região Centro-Oeste; São Carlos (UFSCAR), Ouro Preto (UFOP) e Fluminense (UFF) na Região Sudeste; Alagoas (UFAL), Ceará (UFC), Pernambuco (UFPE), Rural de Pernambuco (UFRPE) e Piauí (UFPI) na Região Nordeste. Dentre essas, a UFC e UFPE não foram incluídas na pesquisa devido ao ano de implementação do novo currículo<sup>b</sup>. Assim, no momento da coleta dos dados, esses cursos ainda não apresentavam alunos finalistas.

Após definição das instituições, entramos nos seus *sites* em busca dos projetos de curso e planos das disciplinas. Os documentos nos deram pistas e indícios para compreendermos os autores utilizados como referências e as perspectivas epistemológicas tanto assumidas nas disciplinas como no próprio curso<sup>25</sup>. Posteriormente, buscamos contato com os coordenadores dos Cursos de Educação Física, via

e-mail, convidando-os para participar do estudo e solicitando o envio do Projeto de Curso e Plano de Disciplina.

Visitamos a UFOP, UFSCAR e UFF nos meses de outubro e novembro de 2014. A visita à UFPI, UFRPE e UFAL foi realizada no mês de abril de 2015 e à UFMS no mês de junho. O convite foi feito aos alunos finalistas que estivessem cursando os dois últimos semestres do curso, e a seleção dos participantes foi realizada de acordo com o interesse dos discentes.

Tivemos, como fontes, questionário, grupo focal e entrevista individual. Participaram da pesquisa 45 estudantes, contudo, para este estudo, selecionamos aqueles que atuavam como professores na educação básica. Desse modo, a amostra do estudo constituiu-se de 32 estudantes, conforme TABELA 1. Nela identificamos as universidades, a quantidade de homens e mulheres participantes, o número dos colaboradores, com a sequência de 1 a 32, e o semestre que os estudantes estavam cursando no momento da entrevista<sup>c</sup>.

TABELA 1 - Organização dos alunos entrevistados por universidade

Universidades	Homens	Mulheres	Total	Identificação dos colaboradores	Semestre
UFOP	3	2	5	De 1 a 5	Estudantes do 7° e 8°
UFSCAR	1	1	2	De 6 a 7	Estudantes do 8°
UFF	2	3	5	De 8 a 12	Estudantes do 7° e 8°
UFPI	3	1	4	De 13 a 16	Estudantes do 8°
UFRPE	3	3	6	De 17 a 22	Estudantes do 8°
UFAL	2	3	5	De 23 a 27	Estudantes do 6°
UFMS	0	5	5	De 28 a 32	Estudantes do 6° e 7°

Fonte: Elaboração dos autores.

O questionário foi construído com 7 questões fechadas, 32 abertas e 1 semiaberta, dividida em três categorias: 1) identidade dos estudantes; 2) experiências avaliativas com a Educação Física na educação básica; 3) atuação docente na educação básica, com foco nas práticas avaliativas. Esta última apenas para aqueles que já tinham experiência. Para análise dos questionários, utilizamos o programa estatístico SPSS Statistics V20.0, para produção dos cruzamentos presentes nas TABELAS de 1 a 5.

O grupo focal contou com a participação de seis a nove estudantes por universidade, tendo duração de 60 a 90 minutos, objetivando ser um momento de rememoração individual e coletivo. O grupo focal teve como tema *a avaliação na formação*

*inicial*, facilitando o diálogo sobre os entendimentos dos estudantes com relação à avaliação, às suas experiências na educação básica, na formação e nos momentos de práticas docentes, curriculares e extracurriculares. Buscamos, por meio dele, compreender os sentidos e as apropriações de cada estudante sobre o tema avaliação.

A entrevista individual foi realizada com dois estudantes de cada universidade, logo após o grupo focal, com duração em média de 30 minutos. Objetivamos aprofundar as narrativas, levantando novas questões. Usamos, como critério de escolha, o envolvimento no grupo focal, bem como o conteúdo das narrativas dos participantes em relação ao objeto de estudo.

## Resultados e Discussão

De um total de 45 estudantes entrevistados em 7 universidades, 32 (71,1%) responderam que atuam como professores na educação básica, sendo 18 mulheres e 14 homens. Na TABELA 2, demos visibilidade aos momentos de docência extracurricular dos estudantes por universidade e a sua natureza.

São quatro momentos extracurriculares (estágio

não obrigatório, carteira assinada, Pibid e PET) em que os estudantes têm exercido a docência. Dois são oferecidos pelos próprios cursos de formação, Pibid e PET. Verificamos que vinte estudantes atuam como professores na educação básica por meio do Pibid (15)<sup>d</sup> e PET (5)<sup>e</sup>, outros onze trabalham na escola em estágios não obrigatórios e um com carteira assinada.

Um dos objetivos do Pibid é desenvolver uma

política de incentivo à formação de docentes a partir da garantia e permanência dos licenciandos em tempo maior nas escolas de educação básica. Além disso, pretende-se, com esse programa elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições de ensino superior, proporcionando sua inserção no cotidiano de escolas da rede pública de educação básica. Neste caso, os estudantes da UFOP, UFSCAR, UFPI, UFRPE e UFAL destacaram estar atuando na educação básica por meio do Pibid.

O PET é um programa desenvolvido por grupos de estudantes, com tutoria de um docente, organizados a partir de formações em nível de graduação nas instituições de ensino superior e orientados pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa, extensão e educação tutorial. Visando a uma formação global dos seus integrantes, o PET é visto como um complemento à formação inicial de professores, garantindo aos estudantes oportunidades de vivenciar experiências não presentes na estrutura curricular do curso.

TABELA 2 - Atuação docente em momentos extracurricular

Universidades	Estágio não obrigatório	Carteira assinada	Pibid	Pet	Total
UFOP	0	0	5	0	5
UFSCAR	1	0	1	0	2
UFF	5	0	0	0	5
UFPI	2	0	2	0	4
UFRPE	2	1	3	0	6
UFAL	1	0	4	0	5
UFMS	0	0	0	5	5
Total	11	1	15	5	32

Fonte: Elaboração dos autores.

Com base na TABELA 2, percebemos que todos os estudantes atuantes no PET são da UFMS. Ao entrarmos no *site* do PET de Educação Física dessa universidade, identificamos que o programa tem um histórico de desenvolver atividades voltadas para a atuação docente na educação básica. Questão que pode ser observada nos objetivos do próprio projeto de curso, nos quais se anunciam o desenvolvimento de novas práticas e experiências pedagógicas, bem como a promoção e integração da formação acadêmica com a futura atividade profissional.

Em relação ao tempo de atuação na educação básica, obtivemos as seguintes informações: desde o ano de 2013 estão em exercício 12 estudantes; 17 desde o ano de 2014; e, em 2011, 2012 e 2015 um aluno em cada ano. Esses momentos de prática docente permitiram aos estudantes experiências

com práticas avaliativas do ensino-aprendizagem. Levando em consideração os conteúdos das fontes que compõem este estudo, organizamos os resultados em três categorias: a) o que os estudantes estão avaliando; b) como os estudantes estão avaliando; c) para que os estudantes estão avaliando. Ou seja, as categorias não foram elaboradas a priori, mas emergiram da análise das fontes produzidas para este estudo.

### O que os estudantes têm avaliado em suas aulas

Esta categoria foi organizada de acordo com as respostas dos estudantes ao questionário sobre o que avaliam em suas aulas. Assim, na TABELA 3<sup>f</sup>, agrupamos os aspectos que os alunos têm avaliado e suas universidades.

TABELA 3 - O que os estudantes avaliam em suas aulas

Aspectos avaliados pelos alunos	Quantidade de respostas	Universidades/Alunos
Participação nas atividades	14	UFOP (4); UFSCAR (6, 7); UFF (10, 11); UFPI (14); UFRPE (20); UFAL (25, 26, 27); UFMS (28, 30, 31, 32)
Compreensão e/ou aprendizagem e/ou apropriação do conteúdo	10	UFOP (1, 5); UFRPE (17, 18, 20, 22); UFAL (25, 27); UFMS (29, 32)

Fonte: Elaboração dos autores.

continua

continuação

Aspectos avaliados pelos alunos	Quantidade de respostas	Universidades/Alunos
Desenvolvimento/progresso dos alunos	7	UFOP (1); UFF (9, 10, 11); UFRPE (18); UFAL (23, 27)
Envolvimento dos alunos	3	UFOP (4); UFSCAR (7); UFAL (26)
Desenvolvimento nas discussões	3	UFSCAR (6); UFRPE (17); UFAL (23)
Execução dos movimentos/atividades	3	UFAL (26, 27); UFMS (30)
Assiduidade	2	UFSCAR (6); UFPI (14)
Aprendizado em nível de conhecimento da cultura corporal	2	UFRPE (17, 19)
Aprendizagem do movimento	2	UFOP (5); UFPI (15)
Participação em eventos da escola	1	UFPI (14)
Comportamento	1	UFOP (4)
Inclusão dos alunos	1	UFAL (24)
Esforço de cada aluno	1	UFF (10)
Aprendizagem de temas transversais	1	UFRPE (21)
Respostas das provas	1	UFAL (26)
Aptidão	1	UFOP (1)
Técnica	1	UFPI (16)

Dos 25 estudantes que responderam sobre o que avaliam em suas aulas, 17 sinalizaram mais de uma opção. Assim, eles apresentam 17 aspectos que são avaliados em suas aulas. Dentre eles, o mais citado foi à participação nas atividades (14 alunos). Esse aspecto foi indicado por estudantes de todas as universidades e apontado por dois da UFMS como único método<sup>8-26</sup> utilizado na hora da avaliação.

Ao analisarmos a produção acadêmica sobre a necessidade de avaliar a participação nas aulas de Educação Física, encontramos diferentes opiniões. Autores, como ROMBALDI e CANFIELD<sup>23</sup>, MATOS<sup>26</sup>, SIEBERT<sup>27</sup>, CEHELLA<sup>28</sup> e FERNANDES e GREENVILLE<sup>15</sup>, têm criticado o uso de métodos apenas para avaliar a presença, participação e assiduidade, destacando que o fato de o aluno estar presente e disposto a assistir à aula não pode servir de critério para a prática avaliativa. De acordo com os autores, o mínimo esperado do aluno passa a ser critério para sua aprovação. Entretanto, ROMBALDI e CANFIELD<sup>15:42</sup> salientam que os professores das disciplinas técnico-desportivas das instituições de ensino superior têm privilegiado “[...] os valores, atitudes, responsabilidade e cooperação [...]”. Além disso, é preciso considerar o que ressalta WASELFISZ<sup>29:59</sup> ao afirmar que

[...] a participação, como mera adjetivação metodológica do ato de avaliar, assume geralmente uma função instrumental, em que o

poder de decisão segue concentrado no avaliador que, como agente máximo, o outorga aos outros em alguns momentos do processo. Assim, a participação corre o risco de se converter em um mecanismo mais ‘eficiente’ de produzir materiais verbais que logo serão utilizados pelo avaliador para produzir seu informe ou tese. O que parecia como direito à palavra torna-se um procedimento mais eficiente para obter respostas (p.59)<sup>29</sup>.

Continuando em suas reflexões, o autor salienta a necessidade de não visualizarmos a avaliação participativa como um ritual de fim de curso, nem como mecanismo externo ou à margem do conjunto de práticas desenvolvidas pelo programa ou atividade em que estão sendo avaliados, nem mesmo como uma ação extraordinária, anterior, paralela ou posterior à prática propriamente dita, mas como “[...] uma parte solidária da totalidade representada por uma estratégia ou um estilo de gestão pedagógica que abre marcos de participação e decisão aos agentes direta ou indiretamente envolvidos no processo”<sup>29:60</sup>.

Ao analisarmos as respostas do questionário sobre o que têm avaliado, percebemos que 44% dos alunos destacam a participação. Neste caso, foi necessário analisar as narrativas do grupo focal sobre o uso da participação como critério de avaliação para compreendermos suas diferentes

interpretações. Para o Estudante 22 da UFRPE, o professor deve estimular “[...] para que o aluno venha, participe, possa interagir e, assim, essa participação de todos gere também inclusão [...]”. Assim como ele, a Estudante 11 da UFF, ao avaliar a participação, preocupa-se com a “[...] interação dele com outros alunos, a parte social que é muito presente na educação física, aí tem que observar se o aluno participa das aulas e possibilita a inclusão dos colegas”. Nesse movimento, apesar de assumirem a terminologia participação, os estudantes apresentam uma preocupação em relação ao interesse do aluno nas atividades, assim como o interesse de identificar se a participação está possibilitando a inclusão.

Ao analisarmos a natureza dos aspectos destacados pelos estudantes, percebemos que eles podem ser agrupados em quatro eixos: a) uma *avaliação do saber ser*, que são respostas referentes a comportamentos, atitudes, normas e/ou valores; b) *avaliação do saber sobre o fazer*, ligada a um saber teórico e conceitual; c) *avaliação do saber fazer*, relacionada com as respostas sobre uma avaliação voltada para o domínio corporal de uma atividade e/ou movimento; d) e a avaliação focada nos três eixos anteriores.

O eixo da *avaliação do saber ser* foi o mais citado (24 alunos) e com maior número de variações de respostas (7 aspectos). Os aspectos destacados neste eixo foram: a participação nas atividades, envolvimento, assiduidade, participação em eventos da escola, comportamento, inclusão dos alunos e o esforço dos alunos. Assim, a narrativa da Estudante 14 da UFPI entende que a Educação Física, além de proporcionar uma aprendizagem dos esportes e habilidades, privilegia as aprendizagens do saber ser que, para ela,

[...] vêm pra moldar o caráter da criança como pessoa e não somente como atleta ou ensinar habilidades motoras. Eu utilizo o conteúdo das aulas, por exemplo, o esporte, para ensinar questões do comportamento a elas. A importância da Educação Física é ajudar a criança a se relacionar, a entender que ela é diferente e tem suas limitações e nem por isso ela vai ser inferior às outras, assim, ajuda no processo de participação e inclusão de todos nas aulas (ESTUDANTE 14, UFPI).

Dessa forma, além de avaliar o *saber ser*, os estudantes têm evidenciado, como objetivo das

aulas de Educação Física, o ensino de valores e atitudes, por meio de conteúdos que proporcionem uma mudança de comportamento nas crianças. De maneira oposta ao narrado pelos estudantes, as pesquisas de KNIJNIK e TAVARES<sup>30</sup> evidenciam uma baixa sistematização da problematização e da reflexão para um ensino em valores, pois, para os autores, a maioria das orientações surge de acontecimentos eventuais que ocorrem durante as aulas, tendo poucas orientações conceituais e/ou metodológicas para sistematização do ensino na dimensão atitudinal. Já RODRIGUES e DARIDO<sup>31</sup> destacam que os professores não têm planejado antecipadamente quais valores serão trabalhados nas aulas de Educação Física, assim a dimensão atitudinal do conteúdo só tem sido trabalhada em momentos ocasionais.

O segundo eixo mais destacado pelos alunos foi a *avaliação do saber sobre o fazer*, com 17 respostas em 5 aspectos, que são: a compreensão, aprendizagem e apropriação do conteúdo; desenvolvimento nas discussões; aprendizado em nível de conhecimento da cultura corporal; aprendizagem de temas transversais; e respostas das provas. Ao analisarmos as respostas, percebemos que, para os Estudantes 17 e 19, da UFRPE, o conteúdo da Educação Física é a cultura corporal, o que evidencia também a perspectiva de formação do curso de Educação Física da própria universidade.

[...] eu não avalio a parte técnica, em hipótese alguma. Quando eu traço um objetivo para o meu aluno, eu quero, sim, que ele melhore em algum aspecto ou em alguma habilidade motora, mas isso vai ser consequência do trabalho que eu vou fazendo, eu não estou avaliando só isso. Eu avalio se ele avançou no que diz respeito ao conhecimento da cultura corporal, então, vou me preocupar muito mais em oferecer o conhecimento a ele e possibilitar mediar essa situação para que ele avance cada vez mais no seu nível de compreensão (ESTUDANTE 19, UFRPE).

A narrativa do Estudante 19 evidencia a valorização dada ao saber sobre o fazer em detrimento dos outros saberes com os quais a Educação Física tem trabalhado. Essa preocupação também esteve presente nas narrativas dos grupos focais da UFPI, UFAL e UFSCAR e, geralmente, estava relacionada com a inserção da disciplina Educação Física no Exame Nacional do Ensino

Médio (Enem). Nesse sentido, Beltrão<sup>32</sup> alerta para preocupação de a Educação Física não seguir os mesmos caminhos trilhados por outras disciplinas, pois sua inserção pode gerar implicações para o currículo e, principalmente, na seleção e tratamento de seus conteúdos. Assim, BELTRÃO<sup>32:836</sup> salienta que,

Historicamente privilegiamos a dimensão do fazer, dificultando a compreensão por parte dos alunos da totalidade dos conteúdos, por isso, alertamos que a possível influência do ENEM na direção de privilegiarmos os conceitos e fatos pode nos levar a problemas parecidos ao que vivemos hoje (p.836)<sup>32</sup>.

Além dessa questão, o Estudante 26 da UFAL relatou avaliar as respostas dos alunos nas provas. Esse momento tem sido realizado, em muitos casos, para verificar as aprendizagens sobre o conteúdo, entretanto pouco se tem feito a partir dos resultados obtidos, limitando-se ao ato de testar e medir. MORAIS<sup>33:252</sup> salienta a necessidade de a prova assumir uma função formativa. Segundo a autora, a prova

[...] é um instrumento para coletar dados sobre as aprendizagens, portanto o professor, ao corrigi-la, deve analisar o tipo de resposta apresentada pelo aluno, tentando entendê-la e não simplesmente corrigir emitindo certo ou errado. A correção deve servir para que o professor possa levantar o maior número de informações sobre a situação em que seus alunos se encontram e a partir disso chegar a conclusões sobre o que precisa ser feito diante de tais constatações para garantir que as aprendizagens sejam significativas (p.252)<sup>33</sup>.

No eixo da *avaliação do saber fazer*, tivemos a resposta de sete alunos em quatro aspectos: a execução dos movimentos/atividades, a aprendizagem do movimento, aptidão e a técnica. Esse movimento pode ser observado nas narrativas dos Estudantes 21 da UFRPE, 16 da UFPI e 30 da UFMS.

A Educação Física trabalha com corpo, o movimento. Se tenho como objetivo a aprendizagem do movimento, da técnica, isso também deve fazer parte do processo de avaliação (ESTUDANTE 21, UFRPE).

[...] faço uma avaliação prática, em que a gente busca perceber se o aluno assimilou aquela prática. [...] eu não posso deixar que eles saiam

de uma matéria sem saber sacar, sem saber dar um passe; eu preciso cobrar isso deles (ESTUDANTE 16, UFPI).

Eu vejo que a Educação Física escolar não está voltada para a formação de atleta; ela está mais voltada para aprimorar as habilidades motoras dos alunos e ampliar suas experiências corporais (ESTUDANTE 30, da UFMS).

Apesar de, na TABELA 3, termos sete respostas referentes a uma avaliação do saber fazer, ao analisarmos as narrativas dos estudantes, percebemos uma ampliação desse cenário, conforme salientado pelos Estudantes 21, 16 e 30, ao apresentarem suas preocupações em avaliar o saber fazer. Para eles, a Educação Física não deve estar voltada para formação de atletas, mas possibilitar a aprendizagem dos conteúdos que, no caso da Educação Física, muitas vezes, são expressos no corpo e no movimento.

SANTOS e MAXIMIANO<sup>17</sup> salientam que a forma de significar o lugar e as possibilidades de uso dos saberes compartilhados pela/na Educação Física no contexto escolar perpassa pelo entendimento de sua singularidade/diferenciação. Nesse ponto, compartilhamos das leituras de CHARLOT<sup>34</sup>, ao entender que o objetivo fundamental de uma educação que se pretende física, que visa ao corpo, é o próprio corpo, ou seja, a apropriação de regras e reflexividade vale quando elas oferecem suporte às práticas inscritas no corpo. Nesse ponto, CHARLOT<sup>34:243</sup> salienta:

[...] a Educação Física não é uma disciplina escolar 'como as demais' [...]. Não é igual às demais porque ela lida com uma forma do aprender outra que não a apropriação de saberes-enunciados. Em vez de tentar anular ou esconder essa diferença, dever-se-ia destacá-la e esclarecê-la. O fato de que é uma disciplina diferente não significa que tem menos legitimidade do que as demais disciplinas (p.243)<sup>34</sup>.

No último eixo de análise, tivemos sete respostas. O único aspecto destacado foi "[...] a avaliação do desenvolvimento/progresso do aluno". Percebemos que os estudantes têm privilegiado determinados saberes, dependendo do momento em que têm realizada a avaliação, entretanto eles não têm focado a avaliação apenas em um tipo de saber, como podemos ver nas narrativas do Estudante 22 da UFRPE, 10 da UFF e 26 da UFAL.

Dentro da Educação Física, o diferencial da avaliação é que, além de avaliar o conteúdo teórico, que o aluno assimilou, você também tem um termo totalmente prático que vai avaliar o desenvolvimento, o desempenho, o que o aluno melhorou, numa coordenação motora, de apropriação dos gestos [...] (ESTUDANTE 22, UFRPE).

[...] a Educação Física trabalha com o corpo, o movimento. Então, além do teórico, você tem que avaliar o prático, a modalidade esportiva, a técnica, para ver se, no mínimo, está fazendo certo, não só o conhecimento da técnica pela técnica, mas que tenha o conhecimento [...] (ESTUDANTE 10, UFF).

[...] em algumas escolas, já temos a possibilidade de trabalhar a teoria. Além disso, você consegue ter um outro lado, o do âmbito racional, porque nem sempre o aluno vai estar tão disposto para fazer suas aulas, mas a Educação Física permite você perceber melhorias de relacionamento entre os alunos (ESTUDANTE 26, UFAL).

As narrativas têm revelado os diferentes tipos de saberes trabalhados nas aulas de Educação Física. Desse modo, os estudantes evidenciam que a Educação Física, como componente curricular, assim como as outras disciplinas, também tem um conteúdo teórico, entretanto ela estabelece, como estatuto privilegiado, o domínio de uma atividade e o saber do qual se apropria na relação com o outro e consigo mesmo. Ou seja, ao mesmo tempo em que a Educação Física opera com as lógicas e procedimentos que oferecem fundamento à forma escolar, ela não abre mão de seu estatuto epistemológico. Entendemos que a Educação Física valoriza a relação do “[...] corpo-sujeito com o mundo, um mundo compartilhado com outros, uma forma incorporada de ser dono de si mesmo e do seu ambiente”<sup>34:246</sup>, pela via das práticas.

### Como os estudantes têm avaliado em suas aulas

Na TABELA 4, abordaremos a categoria “como” os alunos têm avaliado. Foi organizado tendo como fonte o questionário e nele apresentamos os métodos avaliativos, as universidades e os estudantes.

TABELA 4 - Como os estudantes avaliam em suas aulas

Método usado pelos alunos	Quantidade de respostas	Universidades/Alunos
Diálogo com os alunos	12	UFOP (1, 4); UFSCAR (7); UFF (9, ); UFRPE (20); UFAL (23, 25, 27); UFMS (28, 29, 30, 32)
Observação	10	UFOP (1, 5); UFSCAR (6); UFF (9, 11); UFRPE (18, 22); UFAL (25, 27); UFMS (30)
Prova escrita	5	UFPI (14, 16); UFRPE (19); UFAL (25, 26)
Trabalho	4	UFF (10); UFPI (14); UFRPE (19, 20)
Questionário	4	UFRPE (22); UFMS (29, 30, 31)
Seminário	3	UFRPE (19); UFAL (25, 27)
Diário de campo	3	UFRPE (19); UFMS (29, 32)
Autoavaliação	2	UFSCAR (6); UFF (9)
Atividades no caderno	2	UFAL (25, 26)
Construção de materiais	1	UFRPE (20)
Desenho	1	UFOP (5)
Dever de casa	1	UFPI (14)

Fonte: Elaboração dos autores.

De acordo com a TABELA 4, observamos que 23 estudantes sinalizam como avaliam e 14 deles utilizaram mais de um método. O diálogo com os alunos foi a resposta mais destacada (12), em seguida tivemos a observação (10), a prova escrita (5), o uso de questionários e trabalhos (quatro estudantes em cada uma). Observamos também

que os estudantes da UFRPE citaram oito métodos avaliativos diferentes, os da UFAL evidenciaram cinco, já os da UFF e UFMS deram visibilidade a quatro e os estudantes da UFPI, UFOP e UFSCAR apresentaram três, respectivamente.

Ao analisar os métodos avaliativos destacados pelos estudantes, compreendemos sua relação com

os saberes ensinados na Educação Física como componente curricular. Além disso, buscamos, a partir das narrativas e do modo como eles usam esses métodos, analisar sua natureza, o que se pretende avaliar com seu uso e as concepções epistemológicas que têm fundamentado esses métodos.

Concordamos com HOFFMANN<sup>35:181</sup>, quando afirma que “[...] os melhores instrumentos de avaliação são todas as tarefas e registros feitos pelo professor que o auxiliam a resgatar uma memória significativa do processo, permitindo uma análise abrangente do desenvolvimento do aluno”. Contudo, cabe-nos questionar: como os usos dos métodos avaliativos utilizados pelos estudantes nos momentos de docência em Educação Física têm dado visibilidade ao estatuto epistemológico desse componente curricular?

Dessa maneira, observamos que, ao avaliar, os estudantes evidenciam uma diversidade de métodos avaliativos para dar visibilidade ao saber com o qual a Educação Física trabalha. As narrativas nos dão pistas para compreendermos como eles têm produzido e utilizado os métodos avaliativos:

[...] procuro sempre, em cada tema, uma avaliação diferente para o aluno se sair bem em alguma delas, porque tem uns que são melhores escrevendo, outros dançando, outros desenhando [...] (ESTUDANTE 6, UFSCAR).

[...] eu uso questionário, prova escrita, seminário, trabalho escrito. Com os menores eu já fiz oficina de construção de peteca. Isso aí valeu como o teste deles e eu registrei no diário de campo durante as aulas (ESTUDANTE 22, UFRPE).

Uma forma de avaliar que realizei no estágio no Cefet era usando a rede social, um blog, em que a professora lançava o que estava acontecendo em relação à atividade física, esportes, e os alunos faziam comentários e então ela avaliava (ESTUDANTE 4, UFOP).

[...] com as crianças nós avaliamos, através de brincadeiras, onde a gente dava várias figuras e eles tinham que contar como foi a aula através das figuras (ESTUDANTE 3, UFOP).

Eu sou do Pibid e, na minha experiência na escola a gente lê textos, constrói cartazes, os meninos apresentam, existem tantos tipos diferentes de avaliar [...] (ESTUDANTE 20, UFRPE).

[...] eu pedi para que eles fizessem cartazes ou desenhos que representassem aquilo que eles compreenderam daquele período (ESTUDANTE 21, UFRPE).

A gente usava trabalhos em grupos, portfólio, alguns testes no estilo mais de prova, trabalhos em dupla [...] (ESTUDANTE 23, UFAL).

As narrativas dos estudantes ampliam as possibilidades de métodos avaliativos para além do relatado na TABELA 4, não se prendendo à utilização de apenas um ou outro. Temos visto a possibilidade de utilização desses métodos em diversos momentos, para compreender as singularidades dos processos de aprendizagem de cada aluno. Além disso, revelam uma inventividade de métodos avaliativos que foram experimentados nos momentos de prática docente. Assim, a dedicação dos estudantes em inventariar diferentes formas de avaliar na Educação Física, sobretudo ao produzirem conhecimentos traduzidos em desenhos, construção de textos, cartazes e uso do portfólio para analisar os modos como os sujeitos se relacionam com os saberes, tem possibilitado a materialização desses saberes pelos métodos, dando visibilidade os sentidos que os seus alunos atribuem às aulas de Educação Física.

Esse cenário vem ao encontro do que SANTOS et al.<sup>21:215</sup>, salientam sobre as práticas avaliativas, como desenhos e diários dos alunos, sinalizando o potencial da linguagem escrita

[...] como meio de os alunos expressarem as formas particulares com as quais se implicam no processo de aprendizagem, como se percebem e veem o outro, [...] o modo como produzem saberes na relação consigo e com os demais sujeitos. Por sua vez, os registros imagéticos possibilitaram a compreensão de como os conteúdos são dominados corporalmente, configurando-se em instrumentos que permitem às crianças não apenas sistematizar uma explicação do que aprenderam em forma de enunciados, mas expressar a experiência vivenciada por meio de recursos visuais (p.215)<sup>21</sup>.

Entendemos que, ao lidar com as práticas culturalmente produzidas, a avaliação na Educação Física precisa dar visibilidade ao modo como os sujeitos atribuem sentidos às suas experiências corporais que, por estarem encarnadas no corpo e/

ou nas relações que se estabelecem consigo e com o próximo, nem sempre se traduzem em linguagem oral ou escrita<sup>21</sup>. Entretanto, os métodos avaliativos inventariados pelos estudantes nos momentos de prática docente têm possibilitado a materialização desse *saber-domínio* e *saber-relacional* em *saber-objeto*<sup>h,36</sup>.

Dessa maneira, compreendemos, como SANTOS et al.<sup>37</sup>, que o aluno consegue expressar o saber domínio em saber-objeto, por meio do desenho e do diário de Educação Física, a partir das experiências corporais que foram significativas, transformando as práticas encarnadas no corpo em saberes-objetos.

É preciso destacar que a ficha de autoavaliação, os registros iconográficos e o diário se apresentam como lugar de produção e registro do conhecimento de autoria do discente, espaço em que ele pode consolidar suas experiências. Neles, os alunos [...] registram a relação que estabeleceram com o saber. A experiência não se apresenta como algo exterior ao praticante, mas sinaliza uma interface entre interior e exterior [...]. Cabe à avaliação, entendida como prática de pesquisa, produzir pistas e indícios (GINZBURG, 1999) para que os praticantes interroguem e interroguem-se sobre os processos de ensino-aprendizado construídos, em construção e ainda não construídos, oferecendo elementos para se analisar a relação que os envolvidos estabelecem com o saber (p.175)<sup>37</sup>.

Dentre os métodos avaliativos presentes nas narrativas, a utilização das redes sociais, destacada pela Estudante 4 da UFOP, revela uma aproximação da Educação Física com outras áreas de linguagem, favorecendo a relação dos alunos com o conteúdo e a avaliação. Assim como o uso das tecnologias para avaliar auxilia a relação dos jovens e adolescentes no processo de ensino-aprendizagem e de avaliação, a Estudante 3 da UFOP evidencia o uso de brincadeiras e figuras para avaliar. O desenho e a brincadeira, como possibilidades avaliativas, têm mobilizado diferentes sentidos e saberes em um único método. Esse movimento tem assumido o aluno como centro do processo de avaliação, possibilitando seu protagonismo na formação e não como mera reprodução do que foi ensinado.

O blog, o desenho e a brincadeira têm expressado outra concepção de avaliação, que vai além de

compreender o que o aluno aprendeu do que foi ensinado, ampliando o debate sobre os usos e as apropriações feitas pelos alunos no processo de ensino-aprendizagem, possibilitando ao professor saber o que o aluno faz com o que se aprende.

Estudos, como os de SANTOS<sup>2,38</sup>, SANTOS e MAXIMIANO<sup>17</sup> e SANTOS et al.<sup>21</sup>, têm discutido sobre os desafios para a Educação Física se adequar à lógica de avaliação presente no universo da escola e, ao mesmo tempo, anunciado, no diálogo com professores, outras perspectivas fundamentadas no modo como os sujeitos se apropriam e produzem sentidos às suas experiências com as práticas avaliativas.

Ao analisar os métodos avaliativos destacados pelos estudantes na TABELA 4, percebemos aqueles cuja natureza está relacionada com o professor, como o caso da observação e diário de campo. Esses métodos são utilizados pelo professor sem que haja necessidade de o aluno ter contato com ele. Temos também métodos avaliativos que necessitam da participação do aluno, como o desenho, roda de conversa e trabalhos. Nesses casos, apesar da participação do aluno, não há garantia de ele ser assumido como protagonista desse processo, pois, em alguns casos, a centralidade da avaliação continua no professor.

Dessa forma, é preciso compreender o objetivo e os usos que têm sido feitos desses métodos avaliativos, pois eles não podem ser compreendidos apenas na sua dimensão de ensino, em que o professor busca indícios do que o aluno é capaz de saber, mas eles também devem ser considerados dentro dos seus propósitos de aprendizagem, pois, como salienta CHARLOT<sup>36:68</sup>,

Aprender é uma atividade de apropriação de um saber que não possui, mas cuja existência é depositada em objetos, locais, pessoas. Essas, que já trilharam o caminho que eu digo seguir, podem ajudar-me a aprender, isto é, executar uma função de acompanhamento, de mediação (p.68)<sup>36</sup>.

Ao cruzarmos as categorias – como os estudantes têm avaliado, com o que e para que avaliam – são destacadas a observação e rodas de conversa como métodos utilizados para perceber a participação, a inclusão dos alunos nas aulas e para ter um feedback. Desse modo, os estudantes ficam sabendo se seus alunos estão gostando das aulas e acompanhando os conteúdos, conforme pode ser observado nas narrativas dos Estudantes 2 e 3:

No Pibid a gente fazia essa avaliação no final da aula, onde deixava eles notarem o que aconteceu, e fazerem uma avaliação do que poderia melhorar na aula, o que foi ruim, até mesmo para a gente também melhorar a nossa forma de ensinar e de dar aula (ESTUDANTE 2, UFOP).

[...] era uma avaliação após a aula, tínhamos um feedback do que eles gostaram da aula ou não gostaram, o que foi legal, o que eles acham que deveria ter. Era sentar e conversar mesmo (ESTUDANTE 3, UFOP).

As narrativas têm evidenciado o modo como os estudantes têm utilizado a observação e as rodas de conversa. Temos aqui duas questões: a primeira é a utilização da roda de conversa voltada para compreender o processo de ensino dos professores. Dessa forma, os professores têm apenas perguntado aos alunos se estão gostando da aula e/ou se ela foi legal. É preciso questionar se essa avaliação possibilita compreender também as aprendizagens dos alunos. Ou seja, a avaliação, neste caso, não tem dado visibilidade ao que os alunos aprendem, mas busca compreender o que foi ensinado e, ainda, se o que foi ensinado tem gerado interesse ou tem agradado os alunos.

Isso não significa que devemos desconsiderar as possibilidades de avaliação para o processo de ensino, que serve como ação orientadora da prática pedagógica, pois, como afirma ESTEBAN<sup>1:12</sup>,

Sua capacidade reconstrutiva do processo contribui para a reflexão sobre a ação pedagógica, possibilitando o desenvolvimento de um processo de avaliação da própria prática docente. A avaliação, como ato de reconstrução, se constitui em processo formativo para as professoras, articulando dialeticamente reflexão e ação; teoria e prática; contexto escolar e contexto social; ensino e aprendizagem; processo e produto; singularidade e multiplicidade; saber e não-saber; dilemas e perspectivas (p.12)<sup>1</sup>.

Outra questão presente nas narrativas dos Estudantes 2 e 3 de UFOP é o uso da observação como forma de averiguar a presença, interesse e a participação dos alunos nas aulas. FERNANDES e GREENVILLE<sup>15:128</sup> salientam que “[...] a participação não é nota, nem tampouco atributo para avaliação de aprendizado. A participação é obrigação dos alunos, enquanto entendimento da Educação Física

como componente curricular obrigatório, previsto, inclusive, em lei”.

Nesse movimento, destacamos que os estudantes têm apresentado diferentes usos e entendimentos da participação como critério avaliativo, não cabendo a nós julgá-los, mas, sim, tentar compreendê-los. Nesse sentido, os Estudantes 26 da UFAL e 5 da UFOP revelam um outro entendimento sobre a participação e a observação no processo avaliativo:

Eu acho que a questão da participação tem que ser analisada, porque acaba se criando uma Educação Física que só basta estar ali e pronto. Não é só fazer alguma atividade, é preciso avaliar o conteúdo. Por isso eu também faço os alunos escreverem, tem prova, trabalho. [...] assim consigo dizer para o resto da escola que a Educação Física também faz parte (ESTUDANTE 26, UFAL).

Então a observação também é uma boa forma de avaliar. Mas não é apenas partir da observação que você consegue perceber se o aluno teve aquisição do conhecimento ou não. Existem tantos outros instrumentos que podem ser utilizados também. Um exemplo: fazer um desenho ou ilustração do que ele aprendeu e como ele vai utilizar isso num momento diferente do da aula (ESTUDANTE 5, UFOP).

As narrativas dos Estudantes 26 da UFAL e 5 da UFOP nos levam a pensar sobre o uso da observação como única forma de avaliar. A Estudante 26 questiona o fato de avaliar apenas a participação, pois, para ela, não basta somente estar presente nas aulas. Dessa forma, entende a necessidade de o processo avaliativo ter como centralidade os conteúdos de ensino trabalhados nas aulas, e não apenas a participação em atividades. Assim, ela salienta a necessidade de os alunos pensarem sobre os saberes trabalhados nas aulas e traduzir em forma de escrita, entendendo-a como possibilidade de materializar as aprendizagens em *saberes-objetos*<sup>36</sup>, revelando às outras disciplinas o que se ensina na Educação Física, assim como sua importância dentro do projeto da escola.

O que está por trás desse movimento é a luta por um lugar de poder dentro do universo escolar, que se traduz em espaço no currículo e no projeto de escolarização. Desse modo, percebemos as táticas utilizadas pelos estudantes, pois eles entendem que a avaliação possibilita

materializar os saberes trabalhados pela Educação Física, proporcionando a essa disciplina igualdade com os saberes valorizados pela escola que, neste caso, se traduziram na escrita, nas provas e nos trabalhos.

Já o Estudante 5 da UFOP entende que a observação é uma boa forma de avaliar, porém ela sozinha não é capaz de expressar todas as aprendizagens dos alunos, principalmente aquelas não observáveis. Assim, ele salienta a importância da utilização de outros instrumentos avaliativos, como desenhos e ilustrações, que auxiliem o professor a perceber aquilo que o aluno adquiriu de conhecimento.

Para HAYDT<sup>39</sup>, a observação sistemática do aluno não serve apenas para a sua promoção ou classificação, mas também de feedback para a autoavaliação do professor, seja para alcançar os objetivos, seja para reorientar sua metodologia. Apesar de a observação possibilitar ao professor repensar suas metodologias, ela, em muitos casos, tem sido usada apenas para perceber as mudanças de comportamento, a correta execução dos movimentos para futura classificação e como mecanismo de controle, não se apresentando como instrumento que possibilite uma avaliação para a aprendizagem<sup>38</sup>.

Por fim, ao cruzarmos os métodos avaliativos usados pelos estudantes, como e o que têm avaliado, percebemos que por meio deles se têm materializados diferentes saberes trabalhados pela Educação Física, o que possibilita dar uma nota aos alunos, como podemos ver em uma discussão entre quatro alunos no grupo focal da UFAL:

[...] em relação à diversidade de instrumentos que a gente utiliza para avaliar, como portfólio, anotações, as observações, dentre outras coisas, a disciplina da Educação Física não foca só a teoria, é a prática, então, não só utilizar a prova para avaliar o aluno (ESTUDANTE 27, UFAL).

Você não dá conta de observar todos, de ver o desenvolvimento e o crescimento daquele aluno. É diferente de estar na sala de aula; lá o saber é exato,  $1+1=2$ , é fácil dizer se ele acertou ou errou. Outra coisa é você lidar com o corpo que lida com a subjetividade. Para quantificar é muito complicado, por isso, às vezes, a gente acaba indo como um sistema em colocar nota, ou fica fazendo só por frequência e pronto, passou (ESTUDANTE 26, UFAL).

[...] Se a gente for avaliar só por observação, fica muito subjetivo, então, às vezes, os professores acabam utilizando só as provas mesmo, porque aí fica igual às outras matérias (ESTUDANTE 25, UFAL).

[...] era até isso que eu ia falar, que às vezes é muito mais fácil você quantificar o aluno pelo tecnicismo [...]. Quantificar o saber que a gente trabalha com o aluno nas aulas em uma nota é muito complicado (ESTUDANTE 23, UFAL).

Os estudantes, ao pensarem para que têm avaliado em Educação Física, destacaram a necessidade de dar uma nota aos alunos. Essa questão, muitas vezes, tem sido uma exigência da escola ou do sistema educacional. Ao analisarmos as narrativas, percebemos uma dificuldade dos estudantes em quantificar as aprendizagens dos alunos, devido aos diferentes saberes com os quais a Educação Física trabalha, como evidencia a narrativa da Estudante 26 da UFAL: “[...] por trabalhar com a expressão, com o corpo, com o movimento [...]”. Assim, os estudantes têm evidenciado que a utilização de diferentes métodos avaliativos permite compreender os diversos saberes ensinados pela Educação Física, possibilitando a materialização deles em um *saber objeto*.

A materialização das aprendizagens em um saber objeto tem auxiliado os professores em dois movimentos: um que é o julgamento de valor daquilo que o aluno aprendeu e, conseqüentemente, a tradução daquele aprendizado em uma nota ou conceito; e outro, que é a materialização dos saberes trabalhados nas aulas em saber objeto, possibilitando aos professores dizer o que tem sido feito nas aulas e justificar sua avaliação.

Portanto, para além do debate feito sobre a nota, é preciso compreender que implicações ela tem para o processo avaliativo do ensino-aprendizagem na Educação Física. Dessa maneira, percebemos como a avaliação é reveladora das aprendizagens e o que tem sido feito com a nota.

A avaliação não deve ter a preocupação de rotular ou classificar, mas, sim, identificar os “saberes”, os “não saberes” e os “ainda não saberes” em desenvolvimento. Essa compreensão requer novos olhares sobre a construção de conhecimentos, sinalizando, conforme ESTEBAN<sup>1</sup>, como uma perspectiva interessante para se repensar a avaliação: o abandono da classificação dos conhecimentos já consolidados e a busca dos

processos emergentes, em construção, que podem anunciar novas possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento.

Dessa maneira, a avaliação tem possibilitado aos estudantes um julgamento de valor, quantificado em nota e auxiliando uma tomada de decisão. A avaliação não é apenas para dar uma nota, mas para avaliar o aprendizado, objetivando adequar as ações do planejamento em virtude do nível de aprendizado. Dessa forma, a nota tem validade na medida em que é entendida para qualificar as ações em processos que potencializem as aprendizagens e orientem as práticas de ensino, oferecendo elementos para que se investigue e qualifique o fazer pedagógico. De acordo com ESTEBAN<sup>1,24</sup>,

Investigando o processo de ensino-aprendizagem, o professor redefine o sentido da prática avaliativa. A avaliação como um processo de reflexão sobre e para a ação contribui para que o professor se torne cada vez mais capaz de recolher indícios, de atingir níveis de complexidade na interpretação de seus significados e de incorporá-los como eventos relevantes para a dinâmica ensino-aprendizagem.

Investigando, refina seus sentidos e exercita/desenvolve diversos conhecimentos com o objetivo de agir conforme as necessidades de seus alunos, individuais e coletivamente considerados (p.24)<sup>1</sup>.

O uso da nota em Educação Física tem sido questionado por, geralmente, ser assumido apenas por sua obrigação legal, ou muitas vezes por tomar como referência a forma de avaliar dos outros componentes curriculares, trabalhando com os mesmos saberes e as mesmas lógicas. E, ainda, pelo sentido dado à nota, valorizando muito mais o juízo de valor e secundarizando a tomada de decisão. Dessa maneira, pouco tem sido pensado sobre o que se faz a partir da nota, tanto coletiva como individualmente.

### Para que os alunos têm avaliado em suas aulas

Na análise das fontes, com referência à questão para que os estudantes têm avaliado em suas aulas, de acordo com suas respostas no questionário, foi possível organizar a TABELA 5.

TABELA 5 - Para que os estudantes avaliam em suas aulas

Para que avaliam nas aulas	Quantidade de respostas	Universidades/Alunos
Avaliar o planejamento e/ou método utilizado	8	UFOP (1, 4); UFSCAR (6, 7); UFF (10); UFRPE (18, 20); UFAL (27)
Verificar a aprendizagem dos alunos	5	UFOP (1, 5); UFSCAR (7); UFPI (14); UFMS (29)
Verificar a proximidade com os objetivos	5	UFRPE (19, 20, 22); UFMS (30, 32)
Para ter um feedback	5	UFSCAR (6); UFAL (25); UFMS (29, 30, 32)
Avaliar o progresso dos alunos	3	UFF (10); UFRPE (21); UFAL (27)
Dar uma nota	3	UFAL (25, 26); UFMS (31)
Ajudar na formação do cidadão	3	UFOP (5); UFF (9); UFMS (31)
Verificar a aprendizagem dos esportes	2	UFSCAR (6); UFPI (16)
Dar importância à participação/socialização	1	UFAL (24)
Para ter um diagnóstico	1	UFAL (27)

Fonte: Elaboração dos autores.

Em relação ao para que avaliam, 22 estudantes responderam a essa questão e 12 deles sinalizaram mais de uma possibilidade. Observamos dez motivos apontados pelos alunos para avaliar e, ao analisarmos sua natureza, notamos que quatro estão voltados para o processo de ensino, cinco para a compreensão dos processos de aprendizagem e, ainda, um para dar nota. Em termos percentuais, a avaliação voltada para o ensino teve maior peso, com 19 (53%) respostas, enquanto a avaliação para compreender as

aprendizagem teve 14 (39%) e encontramos 3 (8%) respostas assinalando a necessidade de dar uma nota.

A avaliação realizada pelos estudantes tem privilegiado a compreensão dos processos de ensino. Uma pista para entendermos isso é o fato de estarem ainda na formação inicial e terem preocupação em adequar as metodologias de ensino e repensar seu planejamento. Dessa maneira, ganharam destaque: avaliar o planejamento e/ou método utilizado (8 estudantes); verificar a

proximidade com os objetivos (5 estudantes); ter um feedback (5 estudantes); ter um diagnóstico (1 estudante).

FREITAS<sup>40</sup> salienta que a organização do trabalho pedagógico envolve a existência de categorias que modulam o processo. Assim, apresenta quatro categorias que se interagem na forma de pares dialéticos, a saber: objetivos/avaliação e conteúdo/método. Esses pares dialéticos não têm todos peso igual dentro do trabalho pedagógico. Segundo o autor, o par objetivos/avaliação se configura central e orientador do par conteúdo/método. Dessa forma, a avaliação tem relação direta com os objetivos, conteúdos e métodos de ensino, revelando o que os professores têm ensinado e compreendido como mais importante de ser avaliado.

Entre os cinco motivos voltados para se compreender os processos de aprendizagem, ganharam destaque dois aspectos: verificar a aprendizagem dos alunos (5 estudantes) e avaliar o progresso dos alunos (3 estudantes). Esses dois motivos não nos permitem entender o que os estudantes têm compreendido como importante de ser aprendido e avaliado pelos alunos. Já nos outros três motivos, há uma preocupação em avaliar a formação do cidadão (3 estudantes), as aprendizagens dos esportes (2 estudantes) e a importância da participação e socialização (1 estudante).

SANTOS et al.<sup>21</sup> salientam a relevância de a avaliação estar voltada para a aprendizagem. Para isso o professor precisa apropriar-se da compreensão do aluno, eixo central do processo de avaliação, pois uma resposta diferente da esperada não significa ausência de conhecimento, mas pode ser uma solução criativa com a utilização das ferramentas e conhecimentos que ele possui.

Tivemos ainda três alunos que destacaram avaliar para dar uma nota. Essa questão nos remete à necessidade de uma discussão mais ampla sobre o papel que a avaliação vai assumindo dentro do espaço/tempo escolar, tendo como único ou principal objetivo dar uma nota, não auxiliando na compreensão do processo de ensino-aprendizagem.

As narrativas nos ajudam a compreender as questões presentes na TABELA 5 e ainda as ampliam, quando nos debruçamos sobre a avaliação voltada para o ensino-aprendizagem.

[...] para deixar eles fazerem uma avaliação do que poderia melhorar, o que foi ruim, até mesmo para melhorar a nossa forma de ensinar e de dar aula.

Nós avaliamos para saber se poderíamos mudar de conteúdo [...] (ESTUDANTE 2, UFOP).

O Pibid me influenciou diretamente no modo de fazer o meu plano de aula, pois, na medida que eu começo com uma turma, faço um diagnóstico dos alunos e estabeleço objetivos para saber onde quero chegar. E a avaliação me diz em que medida atingi o planejado (ESTUDANTE 22, UFRPE).

No estágio, eu avalio para perceber se aquilo que estou transmitindo gerou conhecimento e a partir disso você consegue traçar toda uma meta de objetivos. Ou seja, você utiliza a avaliação como forma de montar todo um planejamento (ESTUDANTE 5, UFOP).

Não adianta eu só cobrar como na prova do Enem, por exemplo, e no dia seguinte eles não lembrarem de nada. Você tem que ensinar para os alunos a aprenderem e isso tem que fazer sentido para o aluno (ESTUDANTE 6, UFSCAR).

Percebemos, nas narrativas dos Estudantes 2 da UFOP e 22 da UFRPE, a preocupação em compreender o ensino realizando uma avaliação para saber como melhorar os planos de aula, avaliando em que medida atingiram os objetivos e quando poderiam mudar de conteúdo. Já a narrativa do Estudante 5 da UFOP indica se o que foi ensinado gerou aprendizagem, tomando como referência o ensino para, a partir dessa avaliação, repensar os planejamentos.

De forma diferente das narrativas dos Estudantes 2, 22 e 5, a Estudante 6 da UFSCAR tem um entendimento do processo avaliativo a partir do princípio de que o professor tem que ensinar o aluno a aprender e a avaliação deve ser capaz de compreender o que o aluno tem feito com o que tem sido ensinado, ou qual o sentido dado por ele ao que aprendeu.

Ao analisarmos para que os estudantes têm avaliado em Educação Física, é preciso também discutir o que tem sido entendido como aprender, pois, em muitos casos, eles têm assumido o aprender como reflexo do ensino. CHARLOT<sup>41:96</sup> salienta a contradependência do ensino do professor e a aprendizagem do aluno. O autor ressalta que

O trabalho do professor não é ensinar, é fazer o aluno aprender. A própria definição de professor não é ensinar, é permitir ao aluno

aprender. Ensinar não é a mesma coisa que fazer aprender, ainda que, muitas vezes, para fazer o aluno aprender, o professor tenha que ensinar. Neste sentido, acho que a eficácia das práticas do professor depende dos efeitos desta sobre a prática do aluno (p.96)<sup>41</sup>.

Assim, entendemos que, para compreender as aprendizagens dos alunos, não basta entender o que foi ensinado, mas sim o que o aluno faz com o que aprendeu. CHARLOT<sup>41</sup> revela que o que importa é constatar se o trabalho do professor ajudou o aluno a desenvolver uma atividade intelectual e qual foi o sentido dessa situação para o aluno. Dessa maneira, enfatiza a necessidade de se compreender a relação que o aluno estabelece com o saber, que é a relação com o sentido.

Os dados evidenciaram que, apesar de alguns estudantes utilizarem uma avaliação que proporciona autonomia e emancipação dos sujeitos, ao avaliarem em suas aulas, estão assumindo como referência o outro, ou seja, a preocupação está em compreender o que o aluno reproduz do que foi ensinado. Esse movimento não tem possibilitado analisar os usos, as apropriações<sup>42</sup> e as criações dos alunos sobre aquilo que aprenderam. Pensar a avaliação a partir da produção de sentido que os alunos dão ao que foi ensinado permite pensar as aprendizagens em outros contextos, criando outras possibilidades de usos. Há nesse caso, uma mudança que sai do processo de reprodução e de memorização do que é ensinado, para um processo de compreensão dos usos e das apropriações.

Por fim, identificamos, nas narrativas dos estudantes em relação a *o quê, como e para que avaliam*, indícios das perspectivas de avaliação que fundamentam sua prática, como podemos constatar na narrativa da Estudante 20 da UFRPE:

Bom, eu uso diferentes instrumentos, mas o que tenho em mente é que a Educação Física tem um conteúdo específico, a cultura corporal, que é a dança, esporte, ginástica e a luta. E esse conhecimento numa perspectiva, que eu acredito, a gente vai trazer a história e como é que se desenvolve hoje. Além das técnicas daquela modalidade, a gente vai tentar contextualizar aquele conteúdo com a realidade do aluno. O objetivo é que o aluno avance além do conteúdo, que ele tenha um pensamento crítico sobre aquilo ali para transformar sua realidade. Então avalio a partir disso (ESTUDANTE 20, UFRPE).

A narrativa da Estudante 20 da UFRPE é um exemplo de como eles têm articulado as perspectivas de formação e de avaliação com a prática avaliativa. Ao analisarmos os projetos de curso da UFRPE e da UFAL, percebemos uma aproximação nas perspectivas de formação assumidas como crítica, compreendendo a Educação Física a partir da cultura corporal de movimento. Essa análise se dá a partir dos referenciais teóricos usados pelas disciplinas de avaliação, que apresentam uma predominância de autores que assumem a teoria crítica. Dessa maneira, RESENDE<sup>43</sup> e SOARES et al.<sup>44</sup> autores presentes no referencial dos cursos, salientam que a avaliação deve contribuir para uma apropriação ativa e crítica dos conteúdos e habilidades, favorecendo a emancipação dos alunos como sujeitos críticos e autônomos.

Os estudantes da UFRPE e da UFAL não foram os únicos a evidenciar, em suas narrativas, as perspectivas de avaliação associadas à de formação dos cursos. Essa questão foi observada também nas narrativas dos estudantes da UFSCAR, que relacionaram a necessidade de avaliar levando em consideração a proposta do livro didático do Estado de São Paulo<sup>1</sup>. Esse tem se fundamentado nos conceitos de cultura de movimento e se-movimentar, a partir das teorizações de Elenor Kunz<sup>1</sup>. Tem sido entendido como cultura de movimento o conjunto de significados/sentidos, símbolos/códigos que se produzem e reproduzem nas dinâmicas dos esportes, jogos, danças, lutas, ginástica etc., os quais influenciam, delimitam, dinamizam e/ou constroem o se-movimentar dos sujeitos e as relações que ele estabelece com o mundo, com os outros, com a cultura e com sua história de vida.

A partir do entendimento de Educação Física baseado na cultura corporal de movimento e no se-movimentar, a UFSCAR propõe uma avaliação integrada ao processo de ensino-aprendizagem que favoreça aos estudantes gerar informações ou indícios qualitativos e quantitativos, verbais e não verbais, que serão interpretados pelos professores nos termos das competências e habilidades.

Os estudantes da UFMS evidenciaram, em suas narrativas, que a disciplina Avaliação em Educação Física Escolar foi dividida em duas partes, uma voltada para a avaliação da aprendizagem e outra com maior ênfase às medidas antropométricas. O mesmo procedimento se evidencia no quantitativo de obras utilizadas no plano de disciplina: de 26 obras, 16 estão relacionadas com uma avaliação como medida.

As narrativas dos Estudantes 29, 30 e 32 também nos ajudam a perceber essas questões. A Estudante 32 disse: “[...] eu posso fazer uma avaliação com medidas antropométricas com crianças, dentro da escola. Isso pode ajudar a prevenir doenças, com foco na saúde da criança [...]”. Já o Estudante 30 revelou uma dificuldade encontrada por ele ao avaliar, pois “[...] nas redes [de ensino], não tem o adipômetro, balança, nem fita, então o professor tem que ir atrás. Aqui a educação ainda é um pouco precária para o profissional de Educação Física”. O Estudante 29 afirmou que “[...] o professor de Educação Física pode fazer uma parceria com o programa de saúde na escola, aí eles levam os instrumentos básicos [...]”.

As narrativas dos alunos da UFMS nos dão pistas para compreender como os estudantes estão avaliando, porém é preciso salientar também que existiram outras narrativas que evidenciaram uma avaliação educacional. Assim, assumem como referência CIPRIANO LUCKESI<sup>45</sup>, focando em um diagnóstico constante do processo de ensino-aprendizagem.

Nas narrativas dos estudantes da UFOP, observamos uma preocupação em avaliar os usos e os sentidos dados pelos alunos às aprendizagens, entretanto não foi possível perceber o uso de um referencial que chamasse maior atenção, assim como na UFF e UFPI onde também não notamos uma única perspectiva de avaliação.

Por fim, buscamos, a partir dos resultados deste estudo, entender como os alunos em formação inicial compreendem os processos avaliativos, tendo em vista sua atuação docente em estágios, Pibid, PET e com carteira assinada. Dessa forma, percebemos a importância da atuação docente

na formação para a constituição de um corpo de saberes e práticas avaliativas.

Além disso, ao analisar o modo como os estudantes têm avaliado, nos momentos de docência, em espaços extracurriculares, percebemos a articulação com os aprendizados da formação inicial. Eles fortalecem a ideia do cotidiano escolar como espaço de produção de conhecimento e de construção de relações que qualifica a formação no contexto do trabalho. Dessa maneira, os estudantes demonstraram como, o que e para que têm avaliado em suas aulas.

Ao evidenciarem o “como”, eles apresentam uma diversidade de métodos avaliativos, sinalizando possibilidades de materializar os diversos saberes trabalhados nas aulas em um *saber-objeto*, auxiliando-os na produção de um juízo de valor e tomada de decisão. Sobre “o quê”, os estudantes têm privilegiado uma avaliação que compreenda o saber ser, seguida pelo saber sobre o fazer e, por fim, uma avaliação do saber fazer. Em relação ao “para quê”, os estudantes salientaram avaliar o ensino na medida em que buscavam formas de repensar seus planejamentos. Além disso, mostraram uma preocupação em avaliar a aprendizagem. Nesse movimento, chamamos a atenção para a necessidade de se assumir uma avaliação para a aprendizagem, possibilitando tanto ao aluno como ao professor uma tomada de decisão com a finalidade de melhorar os processos de formação.

Por fim, sinalizamos a necessidade de estudos futuros que analisem as perspectivas de avaliação e de formação de cada Universidade Federal Brasileira que possuem em seu currículo uma disciplina específica de avaliação.

## Notas

- a. A busca foi feita no ano de 2014: <http://emec.mec.gov.br/>.
- b. Na UFPE foi implementado no ano de 2012 e na UFC em 2013.
- c. Os colaboradores foram identificados por números para preservar suas identidades.
- d. O Pibid está vinculado à Diretoria de Educação Básica presencial (DEB) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).
- e. O PET é gerido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), na Secretaria do Ensino Superior (SESu).
- f. Para a construção de todas as tabelas, consideramos apenas as respostas dos questionários, correlacionando-as com as universidades e os sujeitos.
- g. Utilizamos o termo método avaliativo compreendendo-o, assim como Domingos Fernandes (2008), ser mais adequado para uma avaliação para as aprendizagens.
- h. Charlot (2000) salienta que as figuras do aprender se configuram em uma apropriação do saber que existe dentro dos

- objetos, chamado de saber-objeto. Na relação entre o sujeito e o mundo, em que o aprender é o domínio de uma atividade, denominado saber-domínio, aprender que se configura nas relações com os domínio de uma atividade, denominado saber-domínio. O aprender que se configura nas relações com os outros e consigo mesmo chamando saber-relacional.
- i. Foi elaborado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, com colaboração de Maria Fini, Adalbertos dos S. Souza, Jocimar Daolio, Luciana Venâncio, Luiz S. Neto, Mauro Betti e Sergio R. Silveira.
  - j. Conceitos assumidos dos livros: *Transformação didático-pedagógica do esporte e Educação física crítico-emancipatória*.

## Abstract

### Experiences Evaluatives Of Physical Education Students: The Teacher Formation In The Federal Universities

This article aims to analyze how students, from undergraduate courses in Physical Education in seven Federal Universities Brazil, comprise the evaluation processes with a view to their teaching practice in extracurricular time. It is characterized as a qualitative and quantitative research, dialoguing with 32 students. Use as sources, questionnaire, focus groups and individual interviews. The comparison of data from the questionnaires and the narratives of students demonstrated, how, what and for what these students have evaluated in their classes. They present as outcomes, a multitude of possibilities materialization of knowledge worked in classes in a knowledge-object, assisting them in making a value judgment and decision making.

**PALAVRAS-CHAVE:** Initial Formation; Evaluative Processes; Teacher Identity.

## Referências

1. Esteban MT, Zaccur E. A pesquisa como eixo de formação docente. In: Esteban MT, Zaccur E, organizadores. *Professora pesquisadora: a construção de uma práxis*. Rio de Janeiro: Cortez; 2002.
2. Santos W. Currículo e avaliação na educação física: práticas e saberes. In: Schneider O, et al., organizadores. *Educação física esporte e sociedade: temas emergentes*. São Cristovão: Editora da UFS; 2008;2:87-106.
3. Nóvoa A. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa; 2004.
4. Hoffmann J. *Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista*. 27a ed. Porto Alegre: Mediação; 1999.
5. Nóvoa A. Para una formación de profesores construída dentro de la profesión. *Revista de Educación*. 2009;350:203-218.
6. Chepyator-Thomson JR, Liu W. Preservice teacher's reflections on student teaching experiences: lessons learned and suggestions for reform in PETE programs. *Physical Educator*. 2003;60:2-12.
7. Mcdiarmid GW. Challenging prospective teachers' beliefs during early field experience: A quixotic undertaking? *Journal of Teacher Education*. 1990;3(41):12-20.
8. Hill G, Brodin KL. Physical education teachers perceptions of the adequacy of university course work in preparation for teaching. *Physical Educator*. 2004;61(20):75-87.
9. Lund JL, Veal ML. Measuring pupil learning: how do student teachers assess within instructional models? *Journal of Teaching in Physical Education*. 2008;27(4):487-511.
10. Penney D, et al. Curriculum, pedagogy and assessment: three message systems of schooling and dimensions of quality physical education. *Sport, Education and Society*. 2009;14(4):421-442.
11. Santos RG, Souza AL, Barbosa FNM. Estágio supervisionado I: o desafio da avaliação nas aulas de educação física escolar. *Pensar a Prática*. 2013;16(2):320-602.
12. Gorini MAG, Souza NA. Avaliação da aprendizagem: a construção de uma proposta em educação física. *Estudos em Avaliação Educacional*. 2007;18(36):181-193.
13. Goc-Karp G, Woods M. Preservice teacher's perceptions about assessment and it's implementation. *Journal of Teaching*

- in *Physical Education*. 2008;3(27):327-346.
14. Lorente-Catalán E, Kirk D. Student teachers' understanding and application of assessment for learning during a physical education teacher education course. *European Physical Education Review*. 2015;22(1):1-17.
  15. Fernandes S, Greenville R. Avaliação da aprendizagem na educação física escolar. *Motrivivência*. 2007;28:120-138.
  16. Mendes EH, Nascimento JV, Mendes JC. Metamorfoses na avaliação em educação física: da formação inicial à prática pedagógica escolar. *Movimento*. 2007;13(1):13-37.
  17. Santos W, Maximiano FL. Memórias discentes em educação física na educação básica: práticas avaliativas. *Revista Movimento*. 2013;19(2):79-101.
  18. Veal ML, et al. The North Carolina PEPSE project. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*. 2002;73(4):19-23.
  19. Williams L, Rink J. Teacher competency using observational scoring rubrics, *Journal of Teaching in Physical Education*. 2003;22:552-572.
  20. Kirk D. *Physical education futures*. London: Routledge; 2010.
  21. Santos W, et al. Avaliação na educação física escolar: reconhecendo a especificidade de um componente curricular. *Movimento*. 2015;21(1):205-218.
  22. Fensterseifer A. Desvendando a realidade da avaliação: reflexões e discussões sobre o tema avaliação: concepções, equívocos e contradições. *Motrivivência*. 1998;11:163-176.
  23. Rombaldi RM, Canfield MS. A formação profissional em educação física e o ensino da avaliação. *Revista Kinesis*. 1999;21:31-46.
  24. Batista MAM. Avaliação: um intervir sobre a população do conhecimento. *Pensar a Prática*. 2000;3:65-71.
  25. Ginzburg C. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das letras; 1989.
  26. Matos SS. Educação física escolar, cidadania e o procedimento metodológico da avaliação. *Revista Brasileira de Ciência do Esporte*. 1993;14(2):65-70.
  27. Siebert RSS. Avaliação em educação física: uma produção da verdade disciplinar. *Revista Brasileira Ciência do Esporte*. 1995;16(3):151-157.
  28. Cechella JC. A avaliação em educação física: uma nova perspectiva. *Revista Kinesis*. 1991;8:65-76.
  29. Waiselfisz J. *Avaliação participativa*. Idéias, São Paulo: FDE. 1998;8:59-66.
  30. Knijnik JD, Tavares OG. Educating Copacabana: a critical analysis of the Second Half, an Olympic education program of Rio 2016. *Educational Review*. 2012;64(3):353-368.
  31. Rodrigues HA, Darido SC. As três dimensões dos conteúdos na prática pedagógica de uma professora de educação física com mestrado: um estado de caso. *Revista da Educação Física/UEM*. 2008;19(1):51-64.
  32. Beltrão JA. A educação física na escola do vestibular: as possíveis implicações do Enem. *Movimento*. 2014;20(2):819-840.
  33. Moraes DA, Foletto. Prova: instrumento avaliativo a serviço do ensino e da aprendizagem. *Estudos em Avaliação Educacional*. 2011;22(49):233-258.
  34. Charlot B. Ensinar a educação física ou ajudar o aluno a aprender o seu corpo-sujeito? In: Dantas Júnior HS, Kuhn R, Ribeiro SDD. *Educação física, esporte e sociedade: temas emergentes*. São Cristóvão: Editora da UFS. 2009;3:231-246.
  35. Hoffmann J. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação; 2001.
  36. Charlot B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul; 2000.
  37. Santos W, et al. Avaliação na educação física escolar: construindo possibilidades para a atuação profissional. *Educação e Revista*. 2014;30(4):153-179.
  38. Santos W. *Currículo e avaliação na educação física: do mergulho à intervenção*, Vitória: Proteoria; 2005.
  39. Haydt RCC. *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. 6a ed. São Paulo: Ática; 1997.
  40. Freitas LC. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas, SP: Papyrus; 1995.
  41. Charlot B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: Pimenta SG, Ghedin E, organizadores. *Professores reflexivos no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez; 2008. p.89-110.
  42. Certeau M. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 15a ed. Petrópolis, RJ: Vozes; 2002.

43. Resende HG. Princípios gerais de ação didático-pedagógica para avaliação do ensino-aprendizagem em educação física escolar. *Motus Corporis*. 1995;3(4):4-15.
44. Soares CL, et al. Metodologia do ensino de educação física. São Paulo: Cortez; 1992.
45. Luckesi CC. Avaliação da Aprendizagem Escolar. 17a ed. São Paulo: Cortez; 2005.

ENDEREÇO DE CORRESPONDÊNCIA:

Wagner dos Santos  
Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário Goiaberas  
Vitória – ES – BRASIL  
CEP: 29075810  
E-mail: wagnercefd@gmail.com

Submetido: 08/08/2016

Aceito: 29/03/2018