

A AVALIAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM RETRATO DA PRÁTICA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE MUNICIPAL DE CUIABÁ

Fábio Ferreira da Silva¹; Sarah Emanuelle Wanderlei Barboza de Moura¹;
Raquel Stoilov Pereira²

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo identificar a compreensão dos professores de Educação Física da rede municipal de Cuiabá em relação à avaliação da aprendizagem. A pesquisa caracteriza-se como do tipo descritiva com abordagem qualitativa e ocorreu em 54 escolas da rede pública municipal de Cuiabá, contando com a participação de 92 professores de Educação Física, que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como instrumento de pesquisa adotamos um questionário dividido em levantamento do perfil docente e perguntas voltadas a questão da avaliação da aprendizagem com 06 questões fechadas, sendo que 5 precisariam ser justificadas e 04 questões abertas, além do TCLE, autorizando a utilização dos dados informados pelos participantes. Dentre os principais resultados identificamos que embora 66% dos professores entendam o ato de avaliar como algo fácil e 75% reconheçam que os conhecimentos adquiridos durante a graduação, em relação a avaliação, foram suficientes ou parcialmente suficientes, notamos certos equívocos nas respostas dos professores, especialmente em relação ao conceito e função da avaliação da aprendizagem. Constatamos também que o instrumento de avaliação mais adotado pelos docentes é a observação, prevalecendo o domínio motor entre os elementos mais avaliados. Identificamos certo engessamento por parte da SME de Cuiabá em relação aos descritores de avaliação, culminando na realização de uma tarefa burocrático, mas não alicerçada ao processo ensino aprendizagem, o que merece atenção tanto por parte da própria SME em relação ao fomento de formações continuadas, quanto dos próprios professores no repensar de sua pratica docente.

Palavras-chave: Avaliação; Professores; Ensino Fundamental.

1 INTRODUÇÃO

Avaliação nossa de cada dia!

Durante o primeiro semestre de 2013, nossa orientadora, Professora Raquel convidou-nos a participar de um projeto de pesquisa voltado a avaliação nas aulas de Educação Física. Desde o início, nos interessamos pela oportunidade. Após o processo de seleção, nosso projeto foi aceito e hoje somos alunos de Iniciação Científica do Programa de Pesquisa do Univag – Centro Universitário de Várzea Grande.

Assim, a intenção deste estudo é identificar a compreensão dos professores de Educação Física da rede municipal de Cuiabá em relação à avaliação da aprendizagem.

De acordo com Pereira e Moreira (2011, p. 271):

¹ Acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física no UNIVAG – Centro Universitário de Várzea Grande.

² Professora Mestre do curso de Educação Física do UNIVAG – Centro Universitário de Várzea Grande.

A palavra avaliação está repleta de significados, na maioria das vezes, não muito agradáveis. Quando ouvimos expressões do tipo “Amanhã você será avaliado!” ou “Sua avaliação não foi muito boa!”, parece que nosso corpo é tomado por um imenso pavor. Não importa o tipo de avaliação que façamos (fazer a prova da escola de inglês; responder ao questionário de língua portuguesa; executar a manchete no jogo de vôlei; cozinhar pela primeira vez para o esposo e a família dele), pois a palavra avaliação, por si só carrega todo esse estigma, ou melhor, todo esse “desespero”.

Estudar a temática “avaliação na Educação Física escolar” se faz relevante à medida em que, de acordo com Hoffmann (2003), muitas vezes os professores compreendem a avaliação como uma simples decisão em aprovar ou reprovar os alunos, ou seja, uma ação meramente burocrática, que são obrigados a exercê-la da forma mais rígida e no menor tempo possível, sem a percepção da relevância e da função da avaliação na escola, com relação à aprendizagem do aluno. Afinal, existem outros conteúdos a serem trabalhados e não é possível “perder tempo” com um mesmo conteúdo até que os alunos tenham êxito na avaliação, mesmo porque, “Há um tempo de ensinar, um tempo de aprender, um tempo de provar. Tempos vivos e tempos mortos na sala de aula, distribuídos estática e arbitrariamente”. (SORDI, 2000, p. 233).

Mas antes de discutirmos as questões voltadas a avaliação no ambiente escolar, faz-se necessário compreender a palavra avaliação. De acordo com Luckesi (2014) o termo “avaliação” deriva do latim “a” e “valere”, que associados significam “atribuir valor a alguma coisa”, no caso, conferir qualidade a algo que foi realizado. Por sua vez, Wachowicz (2006) define avaliar a partir do prefixo da ortografia “a” significando não e “valiar” atribuir valor, ou seja, não valorar. Num primeiro momento podemos até pressupor certa divergência entre os teóricos. No entanto, com um olhar mais holístico para a concepção de ambos os autores quanto à avaliação, notamos que partilham da mesma ideia, pois admitem que a aprendizagem por ser um fenômeno, torna-se complexa, sendo incapaz de atribuí-la um valor, visto que é um processo contínuo.

A falta de compreensão sobre a avaliação culmina em alguns equívocos, especialmente quando as pessoas, inclusive alunos e professores que convivem de maneira próxima com a avaliação, entendem que essa esteja relacionada exclusivamente a notas, conceitos, boletim, recuperação, aprovação e, é claro, a provas (HOFFMANN, 2005). Essa dificuldade amplia-se quando os professores não sabem como e o que fazer para mudar, pois apenas ouviram falar, mas faltam-lhes conhecimentos e ferramentas para por em prática, ou mesmo, quando ainda não perceberam a necessidade da mudança, pois sentem-se a par desse processo. (VASCONCELLOS, 2005). Luckesi (2013c) esclarece bem essa questão, ao afirmar que a atribuição de notas e conceitos refere-se apenas ao registro de resultados e não a avaliação em si.

Hoffmann (2005, p. 46, grifos da autora) complementa tal consideração ao afirmar:

Julgo que conceber e nomear o “fazer testes”, o “dar notas”, por avaliação é uma atitude simplista e ingênua! Significa reduzir o processo avaliativo, de acompanhamento e ação com base na reflexão, a poucos instrumentos auxiliares desse processo, como se nomeássemos por bisturi um procedimento cirúrgico.

No entanto, a avaliação precisa ser definida, discutida, refletida e transformada coletivamente, num processo de paridade entre professor e aluno o

que, naturalmente, corresponde a uma tarefa complexa e contínua. Nesse sentido, pesquisas relacionadas a essa temática se fazem cada vez mais necessárias na intenção de melhor compreender o cotidiano escolar, com vistas a qualificar cada vez mais a prática docente, afinal, Krasilchik (2002) afirma que a avaliação oferece, ao docente, informações, dados, sobre o processo de ensino, permitindo a identificação das falhas, por que elas ocorreram, possibilitando que sejam retomadas e reconsideradas.

Esse apontamento nos remete a corroborar com Sant'Anna (1995), quando afirma que ao questionar diferentes docentes percebe que a avaliação é entendida como necessária, mas extremamente complexa, e, devido a isso não corresponde apenas à ação de “medir” o conhecimento do aluno com uma prova ou um teste. (HAIDT, 1994; LIBÂNEO, 1994)

Assim:

A avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos, dificuldade, e reorientar os trabalhos para as correções necessárias. (LIBÂNEO, 1994)

Nesse sentido, a avaliação não deve servir para “verificar o que o aluno absorveu do conteúdo” em uma perspectiva bancária de educação, mas deve proporcionar clareza tanto para o professor quanto para o aluno, em relação à aprendizagem alcançada. (OLIVEIRA, 2009, p. 66). No entanto, Sant'Anna (1995) ressalta que raramente os alunos são informados sobre a função da avaliação, de maneira a serem capazes de conhecer e compreender seus verdadeiros objetivos e intenções.

Melo (2008 apud Melo; Ferraz; Nista-Picolo, 2010) ao analisar periódicos e dissertações de mestrado sobre a avaliação da aprendizagem nas aulas de educação física, identificou nos discursos dos professores que a avaliação é realizada sem compromisso, crítica ou reflexão, repercutindo, diretamente na qualidade dessas aulas. Além disso, o professor tende muito mais a se balizar por questões inconscientes que conscientes, ou seja, as ações e compreensões de senso comum estão sobrepostas à compreensão crítica e científica das experiências. (LUCKESI, 2013b).

A avaliação deve estar intimamente relacionada com o objetivo ao qual se pretende alcançar, pois de acordo com Luckesi (2013a) a avaliação serve à ação, e esta corresponde ao alcance dos objetivos. Para tanto, a avaliação inicia-se na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP), o qual representa a identidade da escola e que indica meios de se alcançar um ensino de qualidade.

Bermudes e Ost, (2013) destacam que constantemente os professores se sentem perdidos pelo fato de não saberem se estão caminhando na direção correta. Isso se dá pela complexidade do ato de avaliar, que corresponde a uma ação humana e, portanto, carregada de ideais culturais, sociais, políticas, econômicas, afetivas e psíquicas (ROMÃO, 2003).

Dessa forma, a avaliação é uma prática, já que cumpre diferentes funções, apóia-se em múltiplas concepções e procedimentos e corresponde aos resultados de certos condicionamentos no ensino; portanto, definir avaliação não é uma tarefa simples. (SACRISTÁN, 1998).

A partir dessas dificuldades os professores têm cometido alguns equívocos com relação à avaliação, dentre eles: utilizar a avaliação como punição para alguns

alunos e prêmios para outros; confiar totalmente no seu “olhar clínico” e deixar de lado as verificações parciais no processo de ensino e aprendizagem; dispensar o método quantitativo e valorizar somente o qualitativo, uma vez visto que, a avaliação consiste no uso de ambas as partes. (LIBÂNEO, 1994).

Assim, Hoffmann (1998) pressupõem que a mudança desse pensamento está atrelada a um processo de formação docente acerca da compreensão das concepções em avaliação educacional, mesmo porque, Bermudes e Ost (2013) e Melo, Ferraz e Nista-Piccolo (2010) concordam que a graduação proporciona somente o básico para o professor, e que não sustenta o processo reflexivo ativo na ação pedagógica, pois seu espaço de tempo é curto.

Essa falta de compreensão justifica algumas práticas apresentadas por professores, que comumente avaliam a partir das experiências que tiveram quando alunos, num processo de imitação dos procedimentos que julgavam interessantes, sem ao menos se perguntarem se correspondem a processos adequados, ou não, (LUCKESI, 2013b).

Em específico, no caso da Educação Física, também identificamos essa reprodução de avaliação a partir das experiências enquanto aluno, tais como mencionam Pereira e Moreira (2011, p. 276):

- De acordo com a presença do aluno: se ele participar de todas as aulas no ano, ele terá nota 10, se participar da metade, tirará 5 e assim por diante.
- Estar devidamente uniformizado para as aulas: se o aluno estiver sempre uniformizado, “ganha” o direito de participar das aulas, caso contrário, fica de fora e ainda perde nota, muito semelhante ao exemplo anterior.
- Comportamento: observação da conduta da criança na aula (se conversa, se faz as atividades) sem nenhum tipo de registro, o olhar por olhar com posterior emissão de juízo de valor.
- Aplicação de testes físicos/ motores: se o aluno atingir os resultados excelentes, ele tem nota elevada, se for abaixo da expectativa, a nota será baixa.
- Provas práticas: cobrança da execução perfeita dos movimentos estereotipados. Realizou com perfeição, nota 10, se houve erros, haverá descontos.
- Aplicação de provas em que é cobrada a memorização de regras ou história de determinada modalidade trabalhada em sala.

Referente a observação, Haidt (1994) considera a observação assistemática e a observação sistemática. A assistemática tem como característica a casualidade, ou seja, “olhar por olhar”, devido ao fato do professor não estabelecer critérios que nortearão tal observação. Em contrapartida, na observação sistemática o professor define o que será observado e registra, validando as informações para um repensar das futuras aulas. (DARIDO, 2005).

Para Luckesi (2013c, p. 1) testes objetivos ou dissertativos, questionário, fichas de observação, redação de textos, seminários, provas, dentre outros “[...] propriamente não são instrumentos de avaliação, mas sim instrumentos de coleta de dados para a avaliação [...]”. Assim, por meio desses instrumentos os educadores podem analisar o caminhar em direção ao seu objetivo final, modificar e dar continuidade ao seu trabalho (PALMA et al., 2008).

Nesse sentido, não há instrumentos corretos ou errados. O que realmente prevalece é a “postura pedagógica”, do educador frente aos diversos instrumentos de avaliação. (LUCKESI, 2013c). Ou seja, mais do que avaliar é fundamental saber “o que” fazer com as informações levantadas. Nesse sentido, Fernandes (1998 apud Melo, 2011, p. 193) expõe que:

Se faz necessário diversificar os instrumentos de avaliação em vez de restringir-se a uma única técnica que limita a prática avaliativa a análises restritas de aspectos que interferem no processo avaliativo. Isso significa que o professor deve buscar identificar diferentes indicadores que propiciem a compreensão do todo que compõe o processo de ensino, usando diferentes técnicas avaliativas.

Assim, Hoffmann (2001, p. 13, grifos da autora) enfatiza que:

O grande dilema é que não há como “ensinar melhores fazeres de avaliação”. Esse caminho precisa ser construído por cada um de nós, pelo confronto de idéias (sic.), repensando e discutindo, em conjunto, valores, princípios e metodologias.

Sensibilizar os professores a uma perspectiva crítico reflexiva, e fomentar debates conceituais, no repensar de sua postura pedagógica e prática também é apontada por Hoffmann (1998) e Melo; Ferraz; Nista-Piccolo (2010), como forma de promoção de mudanças no cenário educacional.

Nessa busca de “formas de avaliar”, identificamos três possibilidades: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação somativa, sobre as quais discorreremos brevemente a seguir com base nas ideias de Sant’Anna (1998):

- Avaliação Diagnóstica: tem o objetivo de mostrar ao aluno e professor como está o processo de ensino aprendizagem. Busca, portanto, verificar se o aluno realmente está aprendendo, ou mesmo identificar o nível de conhecimento em relação ao assunto ou habilidade que se deseja desenvolver.

- Avaliação Formativa: a partir do diagnóstico realizado, os resultados obtidos servirão de base para corrigir erros/ falhas na aprendizagem ou enfatizar o sucesso para avançar a próxima etapa/ unidade de ensino. Assim, permite um repensar sobre o processo de ensino, com vistas a facilitar a aprendizagem.

- Avaliação Somativa: tem o propósito de analisar o rendimento e aproveitamento do aluno, objetivando a classificação, sendo que, geralmente nas instituições de ensino a avaliação utiliza-se quase que unicamente dessa função, sendo à base disso a nota (1 a 10) ou conceito (A, B, C...) obtidos pelos alunos.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa descritiva, pois: “[...] observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-lo; [além disso], procura descobrir, com a precisão possível, a frequência (sic.) com que um fenômeno ocorre, sua relação e conexão com outros, sua natureza e características.”(CERVO; BERVIAN,1996, p.49). A pesquisa adota como método à abordagem qualitativa, visto que não tem como intenção numerar ou medir durante a análise do problema. (OLIVEIRA, 2000).

Em um primeiro momento realizamos o levantamento de referenciais teóricos sobre a avaliação e a educação física escolar que sustém a análise e interpretação dos dados coletados junto aos sujeitos da pesquisa.

Em seguida, a partir de informações obtidas junto a Diretoria Geral de Gestão Educacional, da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Cuiabá, identificamos que existem 79 escolas urbanas da rede, as quais estão divididas em regiões (leste, oeste, norte e sul). Assim, entramos em contato com cada uma das escolas para verificarmos as que atendiam os anos iniciais do ensino fundamental, bem como levantar o número de professores de Educação Física que ministram

aulas a esses alunos, havendo uma estimativa inicial de 130 professores³, quantitativo também confirmado pela SME de Cuiabá.

Nesse momento, a pesquisa utilizou-se de uma amostra não-probabilística intencional, pois: “Os elementos que formam a amostra relacionam-se intencionalmente de acordo com certas características estabelecidas no plano e nas hipóteses formuladas pelo pesquisador”. (RICHARDSON et al., 1999, p.161). Nossa intenção era atingir todas as escolas e professores da rede. No entanto, nem todos os professores aceitaram participar do estudo, mas conseguimos, a participação de escolas de todas as regiões, de acordo com a divisão da SME, havendo a participação de 54 escolas.

Buscando o maior número possível de professores, adotamos a estratégia inicial de acompanharmos os encontros mensais, a chamada “roda de conversa”. Esses encontros ocorrem, em média, na última sexta-feira de cada mês, em que, um grupo de pesquisadores de instituições privada e pública de cursos de Educação Física reúnem-se a esses professores para tratar da matriz curricular proposta para o ensino da Educação Física nas escolas da rede pública municipal de Cuiabá. Ainda que não seja o foco deste estudo, esclarecer uma situação: essa matriz curricular foi elaborada conjuntamente pelos próprios professores da rede e um grupo de professores de IES da região, com o intuito de nortear o trabalho dos professores de Educação Física e melhorar a ação docente e qualidade das aulas.

Participamos de dois desses encontros (29/11/2013 e 11/04/2014): no primeiro apenas 31 aceitaram participar do estudo e no segundo 17. Todos os docentes da rede foram consultados, mas muitos não se interessaram em participar do estudo. Além disso, também visitamos as escolas, com o intuito de ampliar o número de professores participantes, sendo que ao total chegamos a 92 docentes.

Nesses dias dos encontros e das idas as escolas, entregamos aos docentes uma carta apresentando-nos como acadêmicos do curso de Educação Física do Univag. No verso dessa carta, havia uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE que ficou de posse dos docentes. Havia também uma segunda folha composta pela segunda via do TCLE, a qual foi devolvida devidamente assinada pelos docentes que aceitaram participar do estudo, junto ao questionário preenchido.

O instrumento de pesquisa utilizado corresponde a um questionário dividido em levantamento do perfil docente, composto por 09 questões abertas e 01 fechada e perguntas voltadas a questão da avaliação da aprendizagem com 06 questões fechadas, sendo que 5 precisariam ser justificadas e 04 questões abertas.

O questionário foi elaborado de acordo com as informações que os pesquisadores entendiam serem necessárias para o alcance dos objetivos almejados sem, contudo, pautar-nos em instrumentos validados anteriormente. Importante ressaltar que buscando garantir a clareza das questões elaboradas, realizamos um estudo piloto com a aplicação do questionário a 5 professores da rede pública municipal de Cuiabá que atuam com a Educação Infantil.

Optamos por analisar os dados a partir da categorização das respostas. Gil (2008, p. 157) afirma que:

As respostas fornecidas pelos elementos pesquisados tendem a ser as mais variadas. Para que essas respostas possam ser adequadamente

³ Esse quantitativo baseou-se no número de docentes no ano de 2013. A coleta permaneceu no período de 2014, mas consideramos apenas os professores que já pertenciam ao quadro de professores da SME de Cuiabá em 2013.

analisadas, torna-se necessário, portanto, organizá-las, o que é feito mediante o seu agrupamento em certo número de categorias.

De acordo com o autor, esse processo de definição de categorias deve considerar dois princípios importantes: o número de categorias criadas deve ser suficiente para incluir todas as respostas identificadas e uma mesma resposta não pode ser classificada em mais de uma categoria. Caso isso ocorra, o processo de categorização deve ser revisto. Nesse sentido, o número de categorias varia de acordo com o agrupamento de respostas realizado pelos pesquisadores.

3 APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Iniciamos com a apresentação do perfil dos professores (formação: ano, local, especialização; tempo de atuação, dentre outros), favorecendo a identificação do nível de formação profissional dos participantes da pesquisa.

Identificamos que esses professores têm em média 36 anos; 79 formaram-se em Licenciatura Plena em Educação Física e 12 em Licenciatura em Educação Física⁴, entre os anos de 1982 e 2013 (média 2003), sendo que 80 em Instituições de Ensino Superior (IES) de Mato Grosso (FAUC, UNED, UNEMAT, UNIC, UNIVAG e UFMT) e 10 em IES de outros estados⁵ (ESEFA, FEPAR, FIFASUL, UNESP, UUNIMAR, UFP); atuam, em média, a 10 anos como professor de Educação Física na Educação Básica e a 08 anos na rede municipal de Cuiabá.

Do total de professores, 60 possuem especialização, nas áreas listadas a seguir⁶: Ciências da educação (01), Ciências do Movimento Humano (02), Educação Física Escolar (22), Educação Física Especial (09), Educação de Jovens e Adultos (02), Educação Infantil (05), Esporte de Rendimento (01), Filosofia para Crianças (02), Fisiologia do Exercício (07), Gestão Escolar (03), Ginástica (01), Lazer e Recreação (02), Metodologia da Educação Física (02), Nutrição Esportiva (01), Pedagogia do Esporte (02), Personal Trainer (01), Psicopedagogia (04), Saúde e Envelhecimento (01), Treinamento Desportivo (02).

Essa informação é relevante, pois evidencia que os professores deram continuidade a sua formação inicial. Os professores precisam conscientizar-se de que sua formação não se encerra com o término da graduação. É fundamental manter-se atualizado, flexível às mudanças, tendo como principal função aprender, inovar, diversificar, rever conceitos, entre outros, para melhor atender às necessidades dos alunos, melhorando a qualidade do ensino. (PAIM; LORO, 2008).

Essa importância é ainda mais evidenciada ao percebermos que, de maneira geral, as áreas da especialização relacionam a área escolar, foco de atuação do grupo pesquisado.

Não identificamos relação entre o tempo de formação e a realização da especialização, já que temos professores recém-formados e com tempo de formação sem especialização (1986, 1988, 1990, 2006, 2007, 2009, 2010, 2012, 2013).

Buscando melhor compreensão dos dados coletados, apresentaremos e discutiremos questão a questão, com o intuito de responder ao objetivo do presente estudo que é identificar a compreensão dos professores de Educação Física da rede municipal de Cuiabá em relação à avaliação da aprendizagem, sem preocuparmos com a comparação entre um professor e outro ou entre uma escola e outra, buscando apresentar um panorama geral da realidade estudada.

⁴ 02 docentes não responderam a essa questão.

⁵ 03 docentes não responderam a essa questão.

⁶ 10 professores realizaram mais de uma especialização.

Na **questão 1** perguntamos aos professores: “Para você, o que é avaliação da aprendizagem?”. Por ser uma pergunta aberta, categorizamos as respostas e identificamos 02 categorias, sendo que 02 professores não responderam a questão.

MANIFESTAÇÕES DOS PROFESSORES	FREQUÊNCIA
É o processo que visa obter o conhecimento/entendimento do aluno	36
É julgar se os objetivos foram alcançados	04

TABELA 1 – Definição da avaliação da aprendizagem, na concepção dos professores.

Na tabela 1, observamos que 90% dos professores definem a avaliação da aprendizagem como o processo que visa obter o conhecimento/entendimento do aluno e 10% afirma que é julgar se os objetivos foram alcançados.

Nesse sentido, entendemos que de certa forma os professores se aproximam do conceito de avaliação defendido por Libâneo (1994) - verificar juntamente com os alunos se os objetivos propostos foram alcançados. No entanto, se analisarmos com maior profundidade fica a dúvida se os professores conseguem relacionar a avaliação com os objetivos de ensino. Temos a impressão de que o conceito defendido pelos professores aproxima-se muito mais de um simples diagnóstico dos saberes do que da verificação de todo o processo de aprendizagem.

Na **questão 2** indagamos: “Para você, qual a função da avaliação nas aulas de educação física? Explique”, encontramos 06 categorias.

MANIFESTAÇÕES DOS PROFESSORES	FREQUÊNCIA
Realizar as intervenções necessárias, servindo também como diagnóstico para novos planejamentos	26
Acompanhar o desenvolvimento de cada aluno na aprendizagem	10
Identificar o nível de desenvolvimento motor do aluno	04
Verificar se o conteúdo desenvolvido está adequado	02
Identificar o nível de desenvolvimento cognitivo do aluno	02
Identificar o nível de desenvolvimento afetivo social do aluno	02

TABELA 2 – Função da avaliação nas aulas de Educação Física.

Na tabela 2, constatamos que 57% relatam como função da avaliação, que, realizar as intervenções necessárias, servindo também como diagnóstico para novos planejamentos, 22% acompanhar o desenvolvimento de cada aluno na aprendizagem, 9% identificar o nível de desenvolvimento motor do aluno, 4% verificar se o conteúdo desenvolvido está adequado, 4% identificar o nível de desenvolvimento cognitivo do aluno e 4% identificar o nível de desenvolvimento afetivo social do aluno.

O resultado encontrado na questão 2, reforça as considerações já apresentadas na questão 1, ou seja, a forte relação da avaliação da aprendizagem com o diagnóstico. Sant’Anna (1998) afirma que a Avaliação Diagnóstica tem o objetivo de mostrar ao aluno e professor como está o processo de ensino aprendizagem. Busca, portanto, verificar se o aluno realmente está aprendendo, ou mesmo identificar o nível de conhecimento em relação ao assunto ou habilidade que se deseja desenvolver.

Assim, o diagnóstico é fundamental (LIBÂNEO, 1994), mas também precisamos ir além, pois se pararmos no diagnóstico nossa análise será superficial.

Além disso, verificamos certa confusão por parte dos professores em relação ao conceito e função da avaliação. Por repetidas vezes os professores apresentaram a mesma resposta nas questões 1 e 2. De acordo com Hoffmann (1998) isso acontece pelo fato de que, muitas vezes, os professores desconhecem o verdadeiro sentido do ato de avaliar.

Na **questão 3** ao perguntarmos: “Você avalia seus alunos nas aulas de Educação Física? Por que?”. Unanimemente os professores responderam Sim, havendo 02 categorias para as justificativas apresentadas, sendo que 04 professores não responderam a essa questão.

MANIFESTAÇÕES DOS PROFESSORES	FREQUÊNCIA
Para diagnosticar o aprendizado do aluno	46
Repensar a metodologia e material pedagógico	18

TABELA 3 – Se o professor de educação física avalia seu aluno.

Na tabela 3, identificamos que 72% avaliam para diagnosticar o aprendizado do aluno e 28% para repensar a metodologia e material pedagógico.

Referente aos dados apresentados na tabela acima notamos que os professores novamente trazem em suas respostas o diagnóstico com relação à avaliação, como já discutido nas questões 1 e 2.

A partir da **questão 4**: “Qual(is) instrumento(s) de avaliação você utiliza?”, identificamos 13 categorias, sendo que 02 professores não responderam a questão.

MANIFESTAÇÕES DOS PROFESSORES	FREQUÊNCIA
Observação assistemática	18
Observação da participação nas aulas	17
Relatório	17
Observação do desenvolvimento motor	14
Prova escrita	11
Prova prática	09
Observação das dificuldades dos alunos	07
Ficha de avaliação	05
Roda de conversa	04
Trabalho escrito	04
Através de desenhos	02
Questionário	02
Auto-avaliação	01

TABELA 4 – Instrumentos de avaliação utilizados nas aulas de Educação Física.

Ao analisarmos a tabela 4, verificamos que os instrumentos de avaliação utilizados são: 16% observação assistemática, 15% observação da participação nas aulas, 15% relatório, 12% observação do desenvolvimento motor, 10% prova escrita, 8% prova prática, 6% observação das dificuldades dos alunos, 5% ficha de avaliação, 4% roda de conversa, 4% trabalho escrito, 2% através de desenhos, 2% questionário e 1% auto-avaliação.

É interessante considerar que os professores pontuam diferentes instrumentos, no entanto, a observação prevalece. No caso, identificamos tanto a observação sistemática como a assistemática, já pontuadas por Haidt (1994) e Darido (2005) no referencial teórico deste trabalho.

Aos professores que adotam a observação assistemática, pelo fato de não relacionarem a avaliação com os objetivos traçados, acabam por tornar a avaliação algo vago, uma vez que se perderá ao longo das aulas. O mesmo ocorre nos casos da observação da participação dos alunos, pois é demasiadamente subjetivo, já que o aluno pode estar de corpo presente, mas não ativo efetivamente nas atividades, como afirmam Pereira e Moreira (2011).

Os autores consideram ainda que o foco deve ser os objetivos traçados e a partir deles quanto mais variados forem os instrumentos de avaliação, melhor, assim como o trato pedagógico que será dado pelos professores a cada um desses instrumentos de coleta de dados, como afirma Luckesi (2013c).

Na **questão 5** ao perguntarmos: “Você costuma mudar o(s) instrumento(s) de avaliação durante o ano?”, 53% dos professores assinalaram Sim e 47% Não.

Ainda na questão 5, pedimos aos professores que justificassem sua resposta, momento em que identificamos as seguintes categorias:

JUSTIFICATIVA DOS PROFESSORES QUE MUDAM O(S) INSTRUMENTO(S) DE AVALIAÇÃO DURANTE O ANO	FREQUÊNCIA
Para melhor verificar a aprendizagem da turma/aluno	26

TABELA 5 – Justificativa dos professores que mudam os instrumentos de avaliação durante o ano.

JUSTIFICATIVAS DOS PROFESSORES QUE NÃO MUDAM O(S) INSTRUMENTO(S) DE AVALIAÇÃO DURANTE O ANO	FREQUÊNCIA
Sigo o PPP da escola	04
Não vejo necessidade	03
Dificulta a comparação do desenvolvimento/dados	02
Sigo o proposto no planejamento anual	02
Falta de tempo para conhecer aluno por aluno	01
Trabalho com linhas fixas de avaliação	01
Utilizo os conteúdos nos PCN'S	01

TABELA 6 – Justificativas dos professores que não mudam os instrumentos de avaliação durante o ano.

Notamos na tabela 5, que todos os professores que responderam que mudam os instrumentos de avaliação durante o ano, o fazem para melhor verificar a aprendizagem da turma/aluno. Diante disso Fleudi (1986 apud Oliveira, 2009) diz que, como todo instrumento tem limitações, é fundamental que o professor diversifique ao máximo, para não tornar vago o processo. Assim percebemos também que o instrumento pode ser modificado de acordo com o objetivo a ser alcançado. Corroborando com isso Moreira (2011), lembra que se pensamos em formar um indivíduo autônomo, crítico e participativo, os instrumentos de avaliação devem constantemente serem repensados e alterados, afim de atender as diferentes potencialidades e limitações do alunos.

Por outro lado, os professores que não mudam os instrumentos de avaliação alegam que: 28% seguem o PPP da escola, 21% não veem necessidade, 15% porque dificulta a comparação do desenvolvimento/dados, 15% segue o proposto no planejamento anual, 7% por falta de tempo para conhecer aluno por aluno, 7% por trabalhar com linhas fixas de avaliação e outros 7% porque utiliza os conteúdos nos PCN's.

A partir desses dados, entendemos que os professores não compreendem que os planejamentos anuais e planos de aulas são flexíveis e estão sujeitos a modificações durante o ano letivo, e que isso envolve também a avaliação (LIBÂNEO, 1994). Permanecermos rígidos a avaliação é sermos contrários a questão diagnóstica. Ora, se identificamos nas questões 1 a 3 a forte relação estabelecida pelos professores entre avaliação da aprendizagem e diagnóstico, é contraditório os professores não alterarem os instrumentos de avaliação. Se pretendo diagnosticar para, com base nas informações levantadas repensar o processo de ensino, precisamos estar prontos a alterar, inclusive a avaliação, já que ela nos responderá se estamos, ou não, no caminho certo.

Assim, corroboramos com a ideia de Fernandes (1998 apud Melo, 2011, p. 193) de que precisamos sim diversificar os instrumentos de avaliação se pretendemos compreender a processo de ensino aprendizagem como um todo.

Na **questão 6** indagamos: “O que você avalia em seu aluno?”, em que identificamos 07 categorias e 02 professores não responderam a questão.

MANIFESTAÇÕES DOS PROFESSORES	FREQUÊNCIA
Habilidades motoras (agilidade, coordenação, equilíbrio, flexibilidade, força, gesto técnico, lateralidade, noção espaçotemporal, peso e altura, ritmo e velocidade)	117
Habilidades Sociais e afetivas (companheirismo, cooperação, criar laços de amizade, disciplina, liderança, relação professor aluno, respeito e socialização)	76
Habilidades Cognitivas (atenção, autocontrole, autoestima, autonomia, concentração, criatividade, organização, responsabilidade, solução de situações-problemas e tomada de atitude)	38
Participação e interesse nas aulas	35
Frequência e pontualidade	08
Conhecimento do corpo e seus limites	01
Estar com vestimenta adequada para as aulas	01

TABELA 7 – O que os professores avaliam em seus alunos.

Verificamos que 42,4% dos professores avaliam em seus alunos habilidades motoras, 27,5% habilidades sociais e afetivas, 13,7% habilidades cognitivas, 12,7% participação e interesse nas aulas e 2,9% frequência e pontualidade; as categorias conhecimento do corpo e seus limites e estar com vestimenta adequada para as aulas, obtiveram 0,4% cada.

Entendemos que os aspectos relacionados às habilidades motoras ainda são vistos com maior relevância pelos professores. Esses dados nos remetem a compreensão de que ainda há certo predomínio motor nas aulas de Educação Física, distanciando-se da compreensão do aluno como sujeito integral.

Ao pensarmos em itens como a participação e interesse nas aulas caímos em situações muito subjetivas e complexas para aferir, reforçando os resultados encontrados e discutidos na questão 4.

Sobre a frequência e pontualidade Melo (2011, p. 215) considera que: “[...] possa servir como elemento de referência para a tomada de medidas pelo professor e pela escola no sentido de detectar os problemas que estejam dificultando a permanência do aluno nas aulas ou proporcionar novos métodos de ensino”. Portanto, podem auxiliar na compreensão de outros elementos, mas não como instrumento de avaliação único.

Em continuidade a pergunta anterior, na **questão 7**: “Há algum critério para a definição do que será avaliado? Descreva esse(s) critério(s)”, 81% dos professores responderam Sim e 19% Não. No caso da descrição dos critérios, identificamos 06 categorias apresentadas a seguir.

MANIFESTAÇÕES DOS PROFESSORES	FREQUÊNCIA
De acordo com o objetivo da aula	08
De acordo com o conteúdo da aula	03
De acordo com o planejamento	03
De acordo com a Matriz Curricular de Educação Física da SME de Cuiabá	03
De acordo com os critérios da SME (descritores)	02
De acordo com o PPP da escola	01

TABELA 8 – Descrição dos critérios para a definição do que será avaliado.

Constatamos que 40% dos professores avaliam de acordo com o objetivo estabelecido para a aula, 15% de acordo com o conteúdo da aula, 15% de acordo

com o planejamento, 15% de acordo com a Matriz Curricular de Educação Física, 10% de acordo com os critérios da SME (descritores), e 5% de acordo com o PPP da escola.

Corroboramos com as ideias de Libâneo (1994) e compreendemos que são os objetivos que definem a avaliação, ou seja, o que será avaliado e o como será avaliado. Nesse sentido, causa-nos estranheza os professores que responderam que partem dos conteúdos para definir os critérios de avaliação.

De certo modo, os professores que responderam que partem do PPP da escola e do planejamento, aproximam-se da ideia do autor supracitado, mas efetivamente, apenas 08 professores relacionaram, efetivamente, a avaliação ao objetivo.

No caso dos professores que responderam ser de acordo com a matriz curricular (apresentada brevemente na metodologia da pesquisa deste estudo), entendemos como compreensível e positivo, uma vez que se trata de uma elaboração coletiva e vigente. No entanto, poucos foram os relatos, o que merece ser considerado e revisto.

Os professores que responderam ser de acordo com os critérios da SME, analisaremos junto a questão 11.

Na **questão 8** ao perguntarmos: “Após a avaliação, o que você faz com os dados/ informações/ resultados levantados?”, identificamos 11 categorias e 01 professor não respondeu a questão.

MANIFESTAÇÕES DOS PROFESSORES	FREQUÊNCIA
Considera no momento de planejar futuras aulas	28
Entrega aos coordenadores	19
Elabora portfólio/ relatórios para consultas futuras	14
Analisa e classifica conforme os níveis de aprendizagem	12
Criar metodologia para auxiliar os alunos nas suas dificuldades	08
Registra no sistema da SME	08
Arquiva	06
Discuti com outros professores	05
Socializa os resultados com os alunos	04
Apresenta e discuti na reunião com os pais	04
Compara os resultados com outros bimestres para ver se houve evolução	03

TABELA 9 – Explicação dos professores sobre o que fazem após a avaliação.

Identificamos, portanto quatro grandes grupos nessas categorias:

- avaliação utilizada como diagnóstico para o planejamento futuro (45%), em que adota a característica da avaliação formativa: consideram os resultados obtidos na avaliação para planejar futuras aulas; elaboram o portfólio/relatório para consultas futuras; criam metodologias para auxiliar os alunos nas suas dificuldades.

- avaliação somativa (13,5%): analisam e classificam conforme os níveis de aprendizagem; comparam os resultados com outros bimestres.

- avaliação discutida por todos (11,7%): discutem com outros professores; socializam os resultados com os alunos; apresentam e discutem na reunião com os pais.

- avaliação como cumprimento de tarefa - realiza e arquiva (29,7 %): entregam aos coordenadores; registram no sistema da SME; e arquivam.

Entendemos como significativo os professores que utilizam os resultados coletados em situações futuras, mas também que precisamos ir além da simples aferição, como aponta Bento (1998, p. 180) em que a avaliação:

Não se limita a análise do ensino a uma comparação do objetivo e do resultado, a uma análise do rendimento, mas que inclua também a análise

das condições determinantes de sucessos e insucessos, de rendimentos e falta de rendimentos.

Da mesma forma, também é muito interessante os professores que partilham a avaliação com todos os envolvidos no processo, tornando-a coletiva, como sugerido por Hoffman (2005). O ideal seria que essa prática estivesse presente na resposta de todos os professores.

Preocupamo-nos, em demasia com os docentes que adotam apenas uma das situações supracitadas e aqueles que compreendem a avaliação como ação meramente burocrática. É preciso ir além!

Na **questão 9**: “Ao avaliar, você se baseia em suas experiências da época em que era aluno na educação básica? 33% responderam Sim e 67% Não.

Ainda na questão 9, pedimos aos professores que justificassem sua resposta, em que identificamos as seguintes categorias:

JUSTIFICATIVAS DOS PROFESSORES QUE RESPONDERAM SIM	FREQUÊNCIA
Pois o método já está sistematizado	08

TABELA 10 – Justificativas dos professores que responderam basear-se em suas experiências da época em que eram alunos na educação básica.

JUSTIFICATIVAS DOS PROFESSORES QUE RESPONDERAM	FREQUÊNCIA
São épocas diferentes, com pensamentos e alunos diferentes	34
Só jogava futsal e as aulas eram para os mais habilidosos	05
Baseia-se no que aprendeu durante a graduação	04
Raramente participava das aulas e era avaliado.	02
O projeto político pedagógico das escolas são diferentes	01

TABELA 11 – Justificativas dos professores que responderam não basear-se em suas experiências da época em que eram alunos da educação básica.

Todos os professores que responderam basear-se em experiências da época em que eram alunos, justificam, pois o método já está sistematizado. No caso, entendemos como método, os instrumentos de avaliação.

Entre os professores que responderam não basear-se nas experiências da época da educação básica, 74% justificaram em razão de serem épocas diferentes, com pensamentos e alunos diferentes; 11% por apenas jogarem futsal e as aulas serem para os mais habilidosos; 9% apenas se baseiam pela graduação; 4% declararam raramente participarem da aula e serem avaliados; e 2% justificam que o PPP das escolas são diferentes.

Notamos que entre as justificativas dos professores que não consideram as experiências da época de aluno, existe o relato de algo negativo, como não participar das aulas, ou apenas ter futsal, ou a aula ser para os mais habilidosos. Logo, essas experiências foram determinantes para a conscientização de uma nova prática pedagógica, o que entendemos como significativo.

Na **questão 10**: “Ao avaliar seus alunos nas aulas de Educação Física”, os professores tinham três opções para resposta: você sente dificuldades, sente facilidades, realiza essa tarefa como outra qualquer.

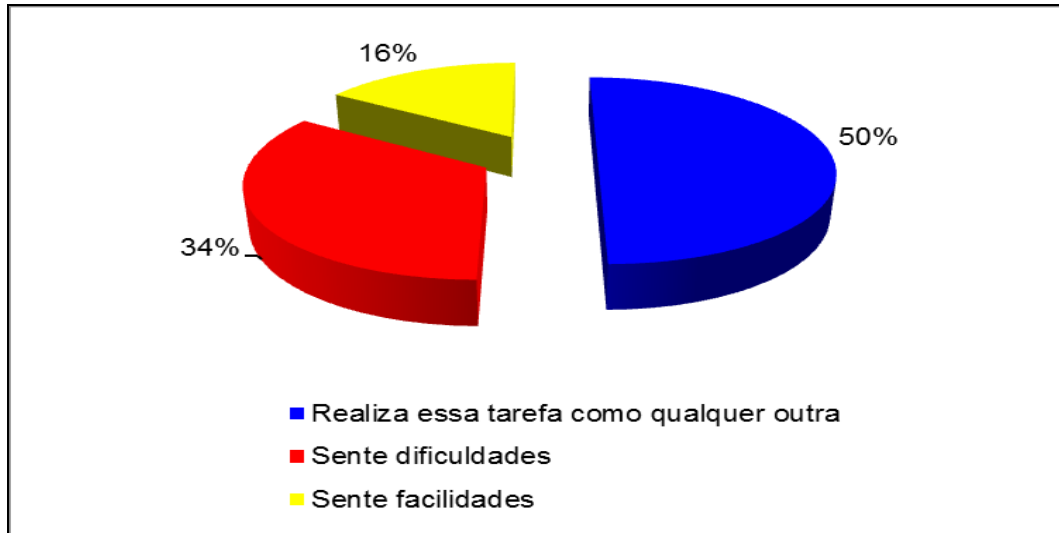


FIGURA 1 – Percepção dos professores ao avaliar seus alunos.

Chama-nos a atenção o fato de 34% dos professores reconhecerem que sentem dificuldades no processo avaliativo, o que não é ruim, pois, Romão (2003, p. 47) afirma que “Avaliar não é simples e exige domínio de conhecimentos e técnicas, além de experiências em processos concretos de avaliação”. Preocupa-nos, no entanto, os 50% que responderam cumprir essa tarefa como qualquer outra, apesar de apresentarem dificuldades e equívocos ao descreverem conceito, função e instrumentos avaliativos utilizados nas aulas.

Por fim, na **questão 11**: “Você entende que os conhecimentos oferecidos durante sua graduação em relação à avaliação foram suficientes para o desenvolvimento dessa etapa na intervenção pedagógica”, havia três opções para resposta Sim, Não, Em partes.

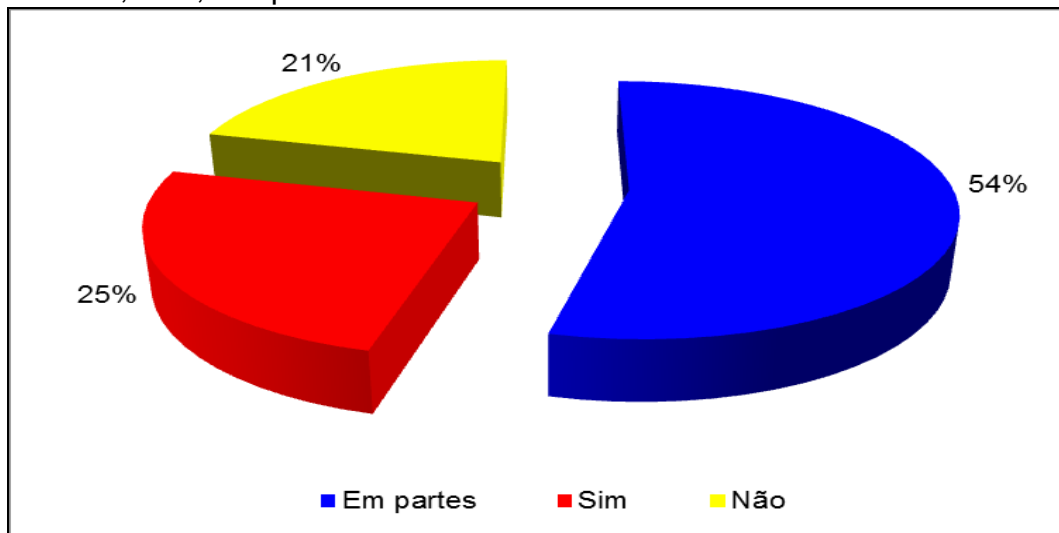


FIGURA 2 – Se a graduação contribuiu em relação aos conhecimentos sobre avaliação.

Entre as justificativas para a resposta na questão 11, identificamos as seguintes categorias:

JUSTIFICATIVAS DOS PROFESSORES QUE CONSIDERAM OS CONHECIMENTOS SUFICIENTES	FREQUÊNCIA
Aprendeu com profundidade as questões sobre a avaliação.	07
Principalmente nas disciplinas de estágio	02
Aprendi que avaliar nem sempre é tarefa fácil	02

TABELA 12 – Justificativas dos professores que consideram suficientes os conhecimentos.

JUSTIFICATIVAS DOS PROFESSORES QUE CONSIDERAM OS CONHECIMENTOS INSUFICIENTES	FREQUÊNCIA
Pouco se discutia sobre avaliação	08

TABELA 13 – Justificativas dos professores que **consideram insuficientes** os conhecimentos.

JUSTIFICATIVAS DOS PROFESSORES QUE CONSIDERAM OS CONHECIMENTOS PARCIALMENTE SUFICIENTES	FREQUÊNCIA
Faltaram mais orientação e prática na graduação, pois só discutimos o básico	20
Só aprendemos quando estamos no campo de trabalho	15
Discussões mais teóricas que práticas, ficando distante da realidade da escola	14

TABELA 14 – Justificativas dos professores que consideram parcialmente suficientes os conhecimentos.

Se somarmos os percentuais dos professores que entendem que os conhecimentos oferecidos durante a graduação foram suficientes com os parcialmente suficiente, chegamos a um total de 75%, portanto, mais do que a metade dos professores participantes. Nesse sentido, poderíamos esperar certa compreensão por parte dos professores em relação a conceito e função de avaliação, critérios de definição, escolha dos instrumentos, o que não ocorreu.

Isso nos remete a Bermudes e Ost (2013) e Melo, Ferraz e Nista-Piccolo (2010) quando concordam que a graduação não fornece uma receita pronta de como avaliar. Corroborando com as justificativas de alguns professores eles ainda complementam que os saberes adquiridos pelos professores vêm da prática, durante sua vida profissional, trazendo consigo domínio para exercício, principalmente da avaliação.

Destacamos ainda a resposta de um professor: “SME já nos manda um tipo de avaliação pronta, basta realizá-la” (PROFESSOR A, ESCOLA 1). Ou seja, o sistema implantado pela SME, é único para toda a rede⁷. Os professores não tem a liberdade de definir o que será ou não avaliado, como apresentado na questão 7. Até porque os descritores apresentados no sistema informatizado não estão de acordo com a matriz curricular implantada. Ou seja, os professores não sabem a que recorrer e acabam preenchendo o sistema apenas para cumprir uma ação burocrática obrigatória em que fica difícil aferir se o professor tem dificuldade ou não nessa ação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que atingimos o objetivo desta pesquisa que é identificar a compreensão dos professores de Educação Física da rede municipal de Cuiabá em relação à avaliação da aprendizagem.

No caminhar da pesquisa, nos deparamos com certa resistência por parte dos professores em não quererem responder ao questionário, sendo a não disponibilidade de tempo a maior justificativa.

Todos os professores responderam que avaliam seus alunos na aula de Educação Física, o que é muito positivo. Porém, suas respostas apresentam equívocos e confusões quanto ao conceito e função da avaliação da aprendizagem.

⁷ O sistema informatizado apresenta os descritores (itens a serem avaliados) e os professores devem apenas assinalar se o aluno construiu, está em construção ou não construiu determinada habilidade.

Preocupa-nos o fato da observação ser o instrumento de avaliação mais utilizado nas aulas de Educação Física, já que pode perder-se com o tempo, caso não esteja alinhada ao registro. Da mesma forma, identificamos forte tendência na avaliação de habilidades motoras, afastando-se na compreensão de um sujeito integral que faz, pensa e relaciona-se. Assim, em ambos os casos, os professores precisam ir além de suas práticas, com vistas a melhor compreender seus alunos, quer seja os avanços, dificuldades, ou mesmo o estágio atual de aprendizagem; conhecimento.

A avaliação está fortemente relacionada com o diagnóstico. Por outro lado, não há consenso na necessidade de alteração dos instrumentos de avaliação ao longo do ano, o que entendemos como incoerente, visto a instabilidade do processo ensino aprendizagem.

Em relação aos critérios para definição da avaliação, identificamos fragilidade na proposta da matriz curricular adotada pela SME de Cuiabá, o que merece novos estudos (efetividade da proposta e se os professores estão dando conta de acompanhá-la), bem como na não compreensão dos professores na importância de sempre relacionarem a avaliação aos objetivos de ensino.

Ainda que 66% dos professores entendam o ato de avaliar como algo fácil e 75% reconheçam que os conhecimentos adquiridos durante a graduação, em relação a avaliação, foram suficientes ou parcialmente suficientes, ao analisarmos nosso instrumento de pesquisa como um todo, temos dúvidas em relação a esses valores, frente aos equívocos e contradições identificados.

Os resultados encontrados na pesquisa não referem-se unicamente aos professores, mas a SME como um todo: o engessamento posto aos professores em relação a avaliação (descritores) precisa ser revisto com urgência; a SME precisa promover formações continuadas na área da avaliação e a compreensão como um todo sobre esta precisa ocorrer. É preciso definir onde estamos e onde pretendemos chegar, o que, a partir dos dados coletados não está claro, ficando o convite a estudos e propostas futuras.

REFERÊNCIAS

BERMUDES, R. F.; OST, M. A. A avaliação em educação física escolar: da mobilização dos saberes à construção das práticas avaliativas para a intervenção pedagógica. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v.12, n.1, 2013, p. 95-116.

BENTO, J. O. **Análise e avaliação do ensino**. In: _____. Planejamento e avaliação em educação física. Lisboa: Livros Horizonte, 1998. cap. 8, p. 174-201.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Makron Books, 1996.

DARIDO, S. C. Avaliação em educação física na escola. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. cap. 8, p. 122-136.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HAIDT, R. C. C. Avaliação do processo do ensino-aprendizagem. In: _____. **Curso de didática geral**. São Paulo: Ática, 1994. cap. 13, p. 286-319.

HOFFMANN, J. **Avaliação mito & desafio**: uma perspectiva construtivista. 24 ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001.

_____. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 20. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

_____. **Avaliação mito & desafio**: uma perspectiva construtivista. 35. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

KRASILCHIK, M. As relações pessoas na escola e a avaliação. In: CASTRO, A. D. de; CARVALHO, A. M. P de. **Ensinar a ensinar**: didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002, cap. 9, p. 165-176.

LIBÂNEO, J. C. A avaliação escolar. In: _____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, C. C. **A base ética da avaliação da aprendizagem na escola**. Disponível em: <<http://www.luckesi.com.br/artigosavaliacao.htm13/8/13>>. Acesso em: 30 ago. 2013a.

_____. **Avaliação da aprendizagem**: visão geral. Entrevista concedida ao Jornalista Paulo Camargo, São Paulo, publicado no caderno do Colégio Uirapuru, Sorocaba, estado de São Paulo, por ocasião da Conferência: Avaliação da Aprendizagem na Escola, Colégio Uirapuru, Sorocaba, SP, 8 de outubro de 2005. Disponível em: <http://www.luckesi.com.br/textos/art_avaliacao/art_avaliacao_entrev_paulo_camargo2005.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2013b.

_____. Entrevista à revista nova escola sobre avaliação da aprendizagem. **Site oficial do professor Cipriano Carlos Luckesi**. Disponível em:

<http://www.luckesi.com.br/textos/art_avaliacao/art_avaliacao_revista_nova_escola_2001.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2013c.

_____. Como fica a questão da avaliação “qualitativa” e “quantitativa”. **Site oficial do professor Cipriano Luckesi**. Disponível em: <http://www.luckesi.com.br/pergunta_e_respostas_questao_02.htm>. Acesso em: 28 abr. 2014.

MELO, L. F.; FERRAZ, O. L.; NISTA-PICCOLO, V. L. O portfólio como possibilidade de avaliação na educação física escolar. **Revista da Educação Física**, Maringá, v. 21, n.1, 2010. p. 87-97.

MELO, L. F. **Tecendo tramas sobre avaliação da aprendizagem em aulas de educação física escolar**. 2011. 324f. Tese de Doutorado, USJT (Universidade São Judas Tadeu), São Paulo, 2011.

OLIVEIRA, R. C. Avaliação em educação física: concepções e práticas de um professor. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. v. 8, n. 2, 2009. p. 63-74.

OLIVEIRA, S. L. de. **Tratado de metodologia científica: projetos de pesquisa, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses**. São Paulo: Pioneira, 2000.

PAIM, M. C. C.; LORO, A. P. A formação contínua dos professores de Educação Física Escolar. **Lecturas, Educación Física y Deportes**. Buenos Aires, ano 13, n. 119, abr., 2008. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd119/a-formacao-continua-dos-professores-de-educacao-fisica-escolar.htm>>. Acesso em: 30 maio. 2014.

PALMA, A. P. T. V. et al. Avaliação em educação física. In:_____. **Educação física e a organização curricular: educação infantil e ensino fundamental**. Londrina: Eduel, 2008. cap. 8, p. 101-106.

PEREIRA, R. S.; MOREIRA, E. C. A difícil tarefa de avaliar: possibilidades na educação física escolar. In: MOREIRA, E. C.; PEREIRA, R. S. (Orgs.). **Educação física escolar: desafios e propostas 2**. 2. ed. Jundiaí, SP: Fontoura, 2011 cap. 14, p. 271-288.

RICHARDSON, R. J. e colaboradores. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

ROMÃO, J. E. **Avaliação dialógica**: desafios e perspectivas. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SACRISTÁN, J. G. A avaliação no ensino. In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. cap. 10, p. 295-352.

SANT'ANNA, F. M. et al. A avaliação do ensino-aprendizagem. In: _____. **Planejamento de ensino e avaliação**. 11 ed. Porto Alegre: Sagra Luzzato, 1998. cap. 7, p. 175-187.

SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar? Como avaliar?** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SORDI, M. R. L. de. Avaliação da aprendizagem universitária em tempos de mudança: a inovação ao alcance do educador comprometido. In: VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, E. L. M. (Orgs.). **Pedagogia universitária**: a aula em foco. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Avaliação da aprendizagem**: práticas de mudança por uma práxis transformadora. 7. ed. São Paulo: Libertad, 2005.

WACHOWICZ, L. A. Avaliação e aprendizagem. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Lições de didática**. Campinas, SP: Papyrus, 2006. cap. 7, p.135-160.