

## CAMINHOS E DESCAMINHOS DA AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: AFINAL, O QUE MUDOU?

*Pathways and wrong ways of the Scholastic Physical Education examination:  
after all, what has changed?*

**José Mauro de Sá Oliveira**

*Colégio Pedro II<sup>1</sup>*

**Resumo:** Este artigo verificou os caminhos da avaliação em Educação Física escolar nos últimos vinte anos, a partir da análise de três pesquisas, consideradas como referência na temática, realizadas neste período em diferentes regiões do país. Constatou-se que apesar de novos aportes teóricos a partir de 1980 na área de estudo, a prática da avaliação ainda está vinculada a tendência clássica, que privilegia o aspecto quantitativo. Assim, as dimensões conceituais e atitudinais ainda permanecem relegadas em um plano secundário no processo, evidenciando a possibilidade de que ainda existem hiatos entre o embasamento teórico apreendido e a prática cotidiana dos professores em relação à construção e à aplicação de um processo avaliativo que auxilie na formação dos futuros cidadãos de forma contextualizada.

**Palavras chave:** Avaliação, Educação Física Escolar, Cotidiano.

**Abstract:** This essay verified the pathways of the scholastic Physical Education examination on the last twenty years, based on the analysis of three researches, considered works of reference on the this thematic, realized on the cited period of time in different regions of the country. It was found that despite the new theoretical contributions since 1980 in this area of studying, the practice of the examination still connected to the classical tendency, which privileges the quantitative aspect. Thus, the conceptual and attitudinal dimensions still relegated to a secondary level inside the process, drawing attention to the possibility that there are still hiatuses between the apprehended theoretical basis and teachers' daily practice related to the construction and application of an evaluation process which supports the formation of the future citizens in a contextualized way.

**Key words:** Evaluation, Scholastic Physical Education, Quotidian.

---

<sup>1</sup> Chefe do Departamento de Educação Física.

## Afinal, Avaliar É Examinar, Medir Ou Diagnosticar?

À primeira vista parece que o significado dos três verbos que compõem a pergunta é o mesmo, porém, se analisarmos com mais atenção cada um deles, encontraremos significados distintos, que caracterizam momentos diferentes de um processo presente na educação escolar. Nesse sentido, procuramos compreender e diferenciar os significados de cada termo, começando por demonstrar a diferença entre avaliação e exame, na visão de Luckesi (2002):

Avaliar é o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível; por isso, não é classificatória nem seletiva, ao contrário, é diagnóstica e inclusiva. O ato de examinar, por outro lado, é classificatório e seletivo e, por isso mesmo, excluyente, já que não se destina à construção do melhor resultado possível; tem a ver, sim, com a classificação estática do que é examinado. O ato de avaliar tem seu foco na construção dos melhores resultados possíveis, enquanto o ato de examinar está centrado no julgamento de aprovação ou reprovação (p. 83).

Continuando na busca do entendimento dos termos, vejamos agora o significado de medida, segundo Guedes e Guedes (2006):

De maneira operacional, “medir” significa determinar a quantidade, a extensão ou o grau de um determinado atributo com base em um sistema convencional de unidades. O resultado de uma medida é expresso de forma numérica, daí sua maior objetividade e exatidão. Medida refere-se sempre ao aspecto quantitativo do atributo a ser descrito (p. 1).

Como é possível notar, as ações implícitas nos três verbos são totalmente diferentes, pois cada uma tem um objetivo claro a atingir. No âmbito escolar, cada uma das ações pode ser utilizada isoladamente, porém, o maior objetivo da escola é formar um cidadão com competências que lhe possibilitem enfrentar e solucionar os problemas do cotidiano. Assim sendo, a avaliação é a melhor ferramenta para ser utilizada na construção de um diagnóstico do processo de aquisição e desenvolvimento de tais competências, pois, concordando com Luckesi (2002), o foco da escola é voltado para que os alunos alcancem os melhores resultados possíveis na construção das várias competências que estão em desenvolvimento.

Embora pareça haver consenso entre os educadores sobre qual deve ser o foco da escola, a avaliação da aprendizagem é um tema que provoca angústia em professores que percebem os hiatos e as contradições entre o processo de avaliação e o cotidiano das aulas, buscando saídas que proporcionem coerência



entre os processos. Por outro lado, também se observa outro coletivo de professores que percebem a avaliação apenas como um evento pontual e datado que consiste na simples averiguação dos conteúdos aplicados em forma de provas de verificação e, muitas vezes, perpassada por um viés autoritário e repressor.

Tais processos promovem um ambiente de ansiedade e temor para os alunos e, conseqüentemente, uma redução da capacidade de suas potencialidades, visto que o ambiente criado no entorno da avaliação ainda é um ambiente hostil e judicativo, não atingindo os seus objetivos primordiais de reflexão e diagnose do processo construído por professores e alunos.

Nesse sentido, o processo de avaliação deve ser cuidadosamente estudado, pois seus resultados são fruto de diferentes concepções e, portanto, polêmicas, não existindo um óbvio caminho consensual. Podemos confirmar esta assertiva, através do pensamento de Moretto (2003):

Muito se tem escrito e falado sobre a avaliação da aprendizagem. As dúvidas continuam, os pontos de vista se multiplicam e as experiências se diversificam. O sistema escolar gira em torno desse processo e tanto professores como alunos se organizam em função dele. Por isso a verdade apresentada é: professores e pesquisadores precisamos estudar mais, debater com profundidade e conceituar com segurança o papel da avaliação no processo da aprendizagem (p. 93).

Concordamos com o autor, especialmente quando ele propõe um aprofundamento maior sobre o tema. No que diz respeito à avaliação em Educação Física escolar, mais difícil tem sido encontrar marcos seguros que orientem este processo, pois percorremos um trajeto, balizado por diversos paradigmas educacionais que nortearam a ação pedagógica na nossa área de conhecimento. Os paradigmas educacionais estiveram e estão ligados ao que pensa a sociedade. Entende-se sociedade como um grupo de indivíduos que formam um sistema semiaberto, no qual a maior parte das interações é feita com outros indivíduos pertencentes ao mesmo grupo. Em determinado momento histórico, a sociedade elege os valores principais que devem reger as relações entre os indivíduos que a compõe. Tais valores são ensinados e difundidos pela instituição escolar, que deve preparar os alunos para viverem no mundo dos adultos, como diz Libâneo (1987):

Em síntese, a atuação da escola consiste na preparação do aluno para um mundo adulto e suas contradições, fornecendo-lhe um instrumental, por meio de aquisição de conteúdos e da socialização, para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade (p.30).

Na perspectiva delineada por Libâneo (1987), a escola deve criar oportunidades para que os alunos aprendam os conhecimentos necessários para viver numa sociedade organizada. Estes conhecimentos são determinados pela cultura dominante, que, no entender do autor, devem apontar para uma relação democrática. Se a Educação Física é um componente curricular, ela também deve se encarregar de atuar na formação do cidadão pleno, que deve ser crítico e consciente, através de seus conteúdos específicos. Ghiraldelli (1988) apoia nosso pensamento, quando afirma:

Em suma, o trabalho do professor de Educação Física como socializador da cultura erudita vai além da pura e simples transmissão de técnicas da ginástica, do desporto, etc. É fundamental que realmente a aula de Educação Física se transforme num ambiente crítico, onde a riqueza cultural se estabeleça como trampolim para a crítica (p.58).

A trajetória da Educação Física escolar, no que se refere à orientação paradigmática, parte historicamente do paradigma higienista e alcança os paradigmas atuais da cultura corporal, teorias críticas e sociais<sup>2</sup>, conforme descreve Darido (2005); mas ainda não temos uma sistemática de avaliação bem definida, conforme Alves e Soares Junior (2009) descrevem:

A Educação Física vem passando por movimentos de renovação desde os anos 80 e procurando superar a exclusividade do paradigma biologicista/esportivista. Este movimento parece estar repercutindo nos estudos e discussões que a área vem elaborando a respeito da avaliação escolar. Isto é bastante positivo, contudo, embora exista avanço, ele é portador de uma séria limitação (p.6).

---

<sup>2</sup> Darido (2005) explica quais as linhas gerais destes paradigmas. A abordagem social, que abrange a construtivista-interacionista, possibilita maior integração com a proposta pedagógica ampla e integrada a Educação Física no início da Educação Básica. A teoria crítica utiliza o discurso da justiça social como ponto de apoio e é baseada no marxismo e neo-marxismo. A concepção de cultura corporal estuda os conteúdos propostos historicamente para a Educação Física escolar no Brasil, valorizando as diferenças regionais.



Os estudos mostram que há uma tendência a não reduzir a avaliação apenas às questões ligadas ao paradigma biologicista/esportivista, ligado à dimensão motora, mas também levar em conta a dimensão conceitual e a dimensão afetiva dos alunos.

Em que pese à tendência apontada pelos estudos, notamos ainda uma reduzida discussão acadêmica da temática, visto que são poucos os trabalhos produzidos sobre a avaliação em Educação Física escolar nos diferentes fóruns científicos organizados no Brasil nas últimas décadas. Esta afirmação é confirmada quando verificamos o quantitativo de trabalhos apresentados nesta temática, nos dois maiores e mais legitimados fóruns de Educação Física no Brasil, em nossa opinião, que são o Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE), promovido pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) e o Congresso Internacional de Educação Física promovido pela Federação Internacional de Educação Física (FIEP).

Pesquisamos no sítio oficial do CBCE os anais do XV CONBRACE, realizado em 2007 e encontramos no Grupo de Trabalho Temático Escola (GTT) trinta e seis trabalhos apresentados, em que quatro se referiam à avaliação em Educação Física escolar, o que aponta para 11% de toda a produção na área escolar. No XVI CONBRACE, realizado em 2009, no mesmo GTT foram apresentados cinquenta e três trabalhos, sendo dois sobre avaliação em Educação Física escolar, o que significa apenas 4% de pesquisas nesta área de estudo.

Como se pode perceber, pouco se tem pesquisado sobre avaliação no âmbito do CONBRACE, pois nas duas últimas edições apenas 7% das pesquisas possuía como objeto de estudo a avaliação em Educação Física escolar.

Examinamos em seguida o sítio do periódico FIEP BULLETIN, que está integrado ao Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior (CAPES) vinculada ao Ministério da Educação (MEC), em que encontramos as edições de 2010 e 2011, que publicam todos os trabalhos apresentados nos dois últimos congressos desta organização. Verificamos então que no congresso de 2010 foram apresentados duzentos e dezessete trabalhos na

área de Educação Física e só um versava sobre avaliação em Educação Física escolar, voltado para o Ensino Médio, totalizando 0,46 % das pesquisas realizadas. No congresso realizado em 2011, os dados pesquisados são os seguintes: duzentos e oito trabalhos publicados e nenhum sobre avaliação em Educação Física escolar.

Se somarmos a produção da área de Educação Física, na temática avaliação escolar, nos dois congressos mais qualificados e legitimados pela categoria (CONBRACE E FIEP), constataremos que nos últimos quatro anos e meio foram apresentadas quinhentas e catorze pesquisas e somente sete delas abordavam avaliação escolar, que representa 1,36 % dos estudos, demonstrando que ainda existe pouca pesquisa nesta temática.

Nesse artigo verificamos os caminhos da avaliação em Educação Física escolar nos últimos vinte anos, a partir da análise de três pesquisas (ESCOBAR, 1997; SILVA, 2010; SOUZA, 1993), consideradas como referências na temática, realizadas nesse período em diferentes regiões do país.

## **Nossas interpretações sobre as pesquisas**

Antes de iniciarmos as interpretações, cabe ressaltar que para esta pesquisa foram selecionados três estudos a partir de dois critérios. O primeiro, critério de temporalidade, buscou trabalhos que tratavam do tema da avaliação da aprendizagem em Educação Física escolar, situados a partir da década de 1990. O segundo critério de seleção foi o enfoque utilizado nos estudos, optando por aqueles que abordavam a temática Avaliação em Educação Física escolar de modo mais abrangente e global. Para análise dos dados foi utilizada a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 1977).

Na tentativa de desvelar como tem sido a prática da avaliação em Educação Física escolar, elegemos três pesquisas publicadas nos últimos 20 anos, que são consideradas como referências no assunto. Iniciaremos pela dissertação de mestrado de Souza (1993), que objetivou identificar e interpretar as tendências de avaliação declaradas pelos professores de Educação Física da rede pública de ensino do Rio de Janeiro, especificamente no município de Nova Iguaçu.



Prosseguiremos com a tese de Escobar (1997), tendo como um dos objetivos expor as articulações entre os aspectos específicos de uma disciplina – Educação Física – com a Pedagogia, como disciplina de suporte epistemológico e com princípios norteadores da teoria pedagógica em construção. Finalizaremos com a tese de Silva (2010), que teve como objetivo verificar quais são os métodos de avaliação empregados em Educação Física, no Ensino Fundamental.

Souza (1993) inicia sua investigação, caracterizando as tendências avaliativas mais utilizadas na Educação Física escolar, apoiada na sua própria percepção e na literatura por ela consultada. Afirma a autora que essas tendências são: a clássica, a humanista-reformista e a crítico-social. Em seguida, explica porque optou por estas categorias:

A necessidade de abordar estas tendências pedagógicas da avaliação deve-se ao fato de elas refletirem de alguma forma um conjunto de ideias e valores que implica diferentes possibilidades de conceber o homem, a sociedade, o conhecimento, o processo avaliativo, além de outros aspectos (p. 124).

A afirmação da autora coincide com nossa percepção, no sentido de que as intervenções pedagógicas do professor estão ancoradas na sua visão de mundo que o leva a assumir um determinado paradigma e concretizar ações coerentes com o paradigma eleito.

Prosseguindo em sua linha de raciocínio, Souza (1993) define cada uma das tendências avaliativas, começando pela clássica:

Essa tendência privilegia a verificação quantitativa da extensão em que o aluno atingiu os objetivos de ensino e adquiriu os conteúdos ensinados. A aquisição de conteúdos, segundo este referencial teórico, é a capacidade de o aluno conhecer uma nova informação ou habilidade até chegar ao nível de aplicação em certas situações (p. 125).

Essa tendência se utiliza- da medida das evidências observáveis do comportamento do aluno, através de escalas e tabelas quantitativas anteriormente definidas. A atribuição de nota ou conceito está diretamente relacionada com a posição em que o aluno se encontra na escala ou na tabela. A autora finaliza, dizendo: “De acordo com esta tendência, o primeiro passo para se fazer uma boa avaliação é coletar medidas fidedignas” (p. 126).

Sobre a tendência humanista-reformista, Souza (1993) apresenta seu entendimento: “Esta tendência avaliativa privilegia as mudanças qualitativas ocorridas no interior de cada indivíduo. Ela promove, como uma possível inovação, a efetiva participação do aluno no momento avaliativo” (p. 127). Nesta perspectiva, a autoavaliação do aluno passa a ser considerada também no juízo de valor emitido pelo professor no processo avaliativo. Segundo a autora, essa tendência prioriza o caráter participativo, porém de modo informal, não manifestando evidências de que há importância na integração de aspectos metodológicos-instrucionais com os aspectos conteúdos-finalidades do processo educativo.

A autora finaliza, apontando a concepção da tendência crítico-social, da seguinte forma:

A principal concepção de avaliação nesta tendência é a participativa, na qual o essencial é a participação de todos: educadores, educando, especialistas da educação, funcionários responsáveis pelos alunos e representantes da comunidade no julgamento de valor, principalmente no processo de tomada de decisão, consequência desse julgamento (p. 128).

Concordamos com a autora quando ela assinala que essa concepção tem a função diagnóstica da avaliação como a mais importante, visto que exige a participação de toda a comunidade escolar. Além disso, para que haja um viés democrático na tomada de decisão, é fundamental que não só o aluno seja avaliado, mas também o professor, a escola e o processo desenvolvido, pois tais elementos têm participação direta no produto final apresentado pelo aluno.

Para nortear sua pesquisa, Souza (1993) apresenta a matriz analítica das tendências avaliativas citadas anteriormente, sintetizando os principais indicadores avaliativos:





**QUADRO 1: MATRIZ ANALÍTICA DAS TENDÊNCIAS DE AVALIAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

<b>Avaliação do ensino-aprendizagem</b>	<b>Tendência clássica (quantitativa)</b>	<b>Tendência humanista-reformista (qualitativa)</b>	<b>Tendência crítico-social (participativa)</b>
Tendência de educação	Reprodutivista, técnico-tradicional	Humanista modernizante	Crítico-social, transformadora
Propósitos do processo avaliativo	Medir a quantidade e a exatidão de informações que se consegue reproduzir.	Realizar o controle da própria aprendizagem, sendo este processo feito pelo próprio aluno.	Julgar qualitativamente a participação mútua e permanente na prática educativa por professores e alunos, no processo de transformação social.
Objetivos da avaliação	Ênfase nos conteúdos motores (valências físicas, estruturas psicomotoras de base e habilidades desportivas).	Ênfase nos aspectos psicológicos. O principal objeto é o motivo ou os motivos internos do próprio indivíduo. Determinados pelo próprio educando.	Ênfase nos conteúdos culturais universais da EF, redimensionados em função da realidade e da crítica alternativa à prática social.
Referências e critérios de avaliação	Avaliação por normas e critérios institucionalmente estabelecidos. Os padrões de movimentos pré-estabelecidos, informados pela biomecânica, rendimento observado em tabelas específicas e pelo sucesso em competição.	Críticos individuais. O aluno deverá definir e aplicar os critérios para avaliar até onde estão sendo atingidos os objetivos que pretenda.	Críticos discutidos por todos os elementos envolvidos na prática educativa e avaliação recíproca. Critérios estabelecidos na dinâmica da prática educativa, de forma mútua e constante, visando à prática social dos conteúdos.
Funções da avaliação	Ênfase na avaliação somativa, ou de forma fragmentada: diagnóstica-formativa e somativa.	Ênfase na avaliação formativa.	Ênfase na avaliação como constantes diagnósticos.
Responsabilidade de pela avaliação	Professor e equipe pedagógica.	Os alunos.	A comunidade.
Procedimento de avaliação	Padronizados e fácil quantificação evidenciados na reprodução da informação ou habilidade.	Autoavaliação.	Estabelecidos em função da natureza e do objeto a ser avaliado.

(p. 129-130).

Após a coleta e análise dos dados, Souza (1993), interpretou-os a partir dos indicadores expressos na matriz analítica, chegando às seguintes conclusões:

Os resultados alcançados nesta pesquisa apontam apenas tendências do que pode estar ocorrendo na prática avaliativa em educação física na rede de ensino público estadual no município de Nova Iguaçu.

1. A hipótese principal da presente investigação foi confirmada, pois a tendência clássica predomina na prática avaliativa do processo ensino-aprendizagem em educação física escolar.

2. A tendência crítico-social da avaliação do processo ensino-aprendizagem em educação física escolar não foi enunciada por nenhum dos informantes, o que me permite inferir que esta tendência sequer encontra evidências conceituais no plano das intenções pedagógicas do grupo de docentes em questão.

3. Os indicadores operacionais da prática avaliativa (objeto, procedimentos, critérios e funções da avaliação) declarados pelo grupo de docentes não guardam identidade nem relação direta com as respectivas tendências de avaliação do processo ensino-aprendizagem em educação física escolar por eles caracterizadas.

4. As elaborações teóricas caracterizadoras das tendências de avaliação em educação física escolar parecem não estar dando conta da dinâmica da atual prática avaliativa no âmbito da escola pública, para fins de explicação e caracterização dessa mesma prática. É possível que as condições contextuais estejam condicionando novas alternativas operacionais de avaliação que, por sua vez, pode estar gerando novas elaborações teóricas (p. 146-147).

As conclusões apresentadas pela autora oferecem oportunidade de refletirmos sobre um determinado ponto, levando-se em conta o momento histórico no qual se realizou a pesquisa, datado de 1990. Fica claramente evidenciado que os professores que constituíram a amostra da pesquisa tinham grandes defasagens conceituais acerca das tendências avaliativas, o que nos parece relacionado a pouca ênfase dada ao assunto nos cursos de graduação, já que não há coerência entre a fundamentação teórica e as práticas avaliativas realizadas. Por outro lado, a predominância da concepção clássica de avaliação, que prioriza aspectos quantitativos, apresenta evidências que naquele momento, os paradigmas da Educação Física escolar mais assumidos (higienista, militarista e desportivista) fundavam-se na visão positivista, que era considerada com cientificamente correta. Nesta direção a lógica avaliativa era da exclusão, criando categorias dicotomizadas, como aptos versus inaptos para classificar os alunos.

Após examinarmos o trabalho desenvolvido por Souza (1993), passaremos a analisar a pesquisa de Escobar (1997), realizada em uma escola pública de primeiro grau (atual Ensino Fundamental) na área geográfica conhecida como Grande Recife, Pernambuco. A amostra da pesquisa foi uma turma com 49 alunos do sexo masculino, extraída das sete turmas de 5ª série (atualmente 6º ano).



A autora explica que a metodologia utilizada se baseou em observação convencional, através de registros manuscritos, áudio e imagem, além de entrevistas informais e semiestructuras com o professor e os alunos. Depois de analisar o material coletado, Escobar (1997) percebeu que:

Verificamos a existência de dois tipos de ocorrências: o primeiro envolvia eventos que surgiam durante o desenvolvimento da aula ocasionalmente e, embora mantivessem um mesmo dado comum, não se repetiam da mesma forma em todas elas denominados “episódios”. O segundo tipo agrupava ações que apareciam habitualmente na organização do trabalho do professor, em todas as aulas de forma raramente alterada, demonstrando-nos que integravam a própria estrutura da sua prática e que, portanto, possuíam um potencial quantitativa e qualitativamente expressivo – decidimos identificá-las como “ações de rotina” (p. 27).

A autora identificou nos dados coletados a frequência em que episódios e ações de rotina apareceram nos indicadores elencados por ela, que estão descritos no quadro abaixo:

**IMAGEM 1: DEMONSTRATIVO DOS EPISÓDIOS E AÇÕES DE ROTINA DURANTE 25 AULAS.**

PROBLEMÁTICA	EPISÓDIOS	A/ROTINA	TOTAL
Org. do trabalho pedagógico	207	14	221
Avaliação	127	10	137
Elaboração de objetivos	200	22	222
Sel./Org./Sist. do conhecimento	31	2	33
<b>TOTAL</b>	<b>565</b>	<b>48</b>	<b>613</b>

(p.27)

Diante do que Escobar (1997) aponta, é possível verificar que a intervenção do professor não está inserida num contínuo de intenções e ações, uma vez que nos indicadores observados, há claramente uma predominância de episódios sobre ações de rotina, permitindo inferir que o professor não faz elos entre as três ações inerentes da intervenção, o planejamento, a aplicação e avaliação, parecendo que cada etapa é estanque e não que as mesmas etapas são interligadas.

Analisaremos agora os indicadores avaliação e elaboração de objetivos listados pela autora. Neste sentido, apresentamos o entendimento de Escobar (1997) sobre a avaliação:

A avaliação do ensino é uma das práticas pedagógicas que integra o ritual dessas funções específicas, por isso precisa-se ir além do seu aparato técnico – e dos debates que em torno dele se estabelecem – e perguntar para que ela está servindo. Não pode ser encerrada nela própria, mas a partir daquilo que ela e seus procedimentos escondem (p.94)

Interpretamos o posicionamento da autora no sentido de esclarecer que a avaliação não é um evento pontual no processo ensino aprendizagem, ela marca um segmento de verificação das informações transmitidas pelo professor e se estas informações foram transformadas em conhecimentos pelos alunos. Nesta direção, a avaliação tem um caráter diagnóstico, isso é, verificar o progresso do aluno em relação a ele mesmo e, eventualmente, em relação à turma.

Para que haja uma avaliação é necessário que se estabeleçam objetivos, pois não se pode fazer avaliação sem referentes. Esses estão inscritos nos objetivos gerais, específicos e imediatos formulados pelo professor. Se o professor não dá a devida importância aos objetivos, como poderá avaliar? Nesta situação, concordamos com pensamento de Escobar (1997) acerca dessa temática:

Suspeitamos que elaborar objetivos de ensino sob a forma de frases padronizadas não é mais do que um recurso burocrático, legitimado pela disciplina didática, destinado a preservar a mistificação, o segredo e a hierarquia dos verdadeiros propósitos da ação escolar, e, embora seja ressaltada, por diversos autores, a possibilidade de mudanças a partir da “força de vontade” ou “compromisso” do professor, não serão essas qualidades as que vencerão as determinações implícitas na organização do trabalho pedagógico, especialmente, via avaliação (p. 112-113).

O que nos parece nessa afirmação da autora, é que este tipo de professor faz o seu planejamento, formula seus objetivos, seleciona os conteúdos e avalia seus alunos, apenas como uma ação estritamente administrativa, pois na prática pouco ou nada do que escreveu no planejamento resulta em intervenção pedagógica intencional.

Escobar (1997) contabilizou cento e vinte e sete (127) episódios e dez ações de rotina protagonizada pelo professor, que apoiam nossa inferência no parágrafo anterior:



Os alunos devem permanecer em fila esperando sua vez de executar a condução da bola; J. está calado observando, aparentemente com atenção, mas, na sua vez de executar, erra na forma de conduzir a bola; frente a isso o professor diz:

P – (Gritando) Atenção rapaz!... Olha aí... Olha aí! Não complica J.! Não complicaaaa! Faça de novo,... novamente!

J – (Tenta mas não acerta).

P - (Grita com mais energia): Já disse para prestar atenção seu complicador!!

J – (Retorna ao seu lugar em silêncio e olhado para o chão). (p. 114).

O que se observa é que o professor aponta o erro do aluno, isso é, avaliou seu desempenho, porém não mostrou alternativas para que o movimento fosse realizado conforme suas instruções. Esta postura, a nosso ver, não contribuiu em nada para que o aluno aprendesse, ao contrário, contribuiu para que o mesmo se sentisse intimidado pela forma como o professor falou, o que poderia trazer danos a sua autoestima. Além disso, o professor criou um possível ambiente de exposição do aluno ao julgamento autoritário e padronizado que os alunos carregam em sua cultura e, portanto, reproduzem as características comportamentais dominantes.

Num outro episódio relatado pela autora, o professor demonstra seu autoritarismo, pois utiliza a avaliação como uma ameaça ao aluno que não acertou o exercício, como transcreve a autora: “Alguns alunos não executam corretamente o exercício”; o professor avisa: “Vamos melhorar o domínio e a precisão, minha gente! Vamos avaliar na próxima aula...” (p. 118).

A postura do professor é claramente percebida pelos alunos, que a interpretam segundo suas próprias atribuições de valor. Escobar (1997) apresenta algumas falas dos alunos, relativamente à questão da avaliação na Educação Física:

Wellington, Melveyn, Ednilson, Rosildo, Valdenio, 5ª SÉRIE F:

“(...) Não gostamos de ser avaliados, pois na hora ficamos nervosos”.

“(...) O professor gosta mais dos que sabem jogar bem”.

“(...) Não posso vir a todas as aulas, acho que isso me prejudica. Os alunos que não precisam trabalhar têm mais sorte”.

Robson, Aldson, Sandro, Josemir, Marcelo, Deivison e Edmilson. 5 SÉRIE G.

“(...) A avaliação é necessária para mostrar os alunos que sabem e os que não sabem”.

“(...) Os que não aprendem são desinteressados ou não têm condições de fazer as coisas, e por isso tiram nota ruim”. (p. 121).

No depoimento dos alunos, percebe-se que assimilaram o valor da avaliação como um ritual do processo ensino avaliação. A primeira percepção é que a avaliação se destina somente aos alunos, pois não há referência sobre como o professor ministra as aulas, provavelmente, porque os alunos consideram que o professor é o detentor do saber. A outra percepção está contida na explicitação de valor (melhores e piores) baseada no discurso do professor durante as aulas. Esse é um exemplo de como a avaliação pode ser usada de modo a não ajudar os alunos em sua caminhada para apropriarem-se de um determinado conhecimento.

Ao final da sua pesquisa, Escobar (1997) apresenta algumas conclusões, dentre as quais destacamos duas. A primeira conclusão que selecionamos, diz respeito ao planejamento, especialmente na seleção dos conteúdos, assim descritos pela autora:

Pelas opiniões coincidentes encontradas nas dissertações e na prática da escola vimos que a especialização do professor numa determinada prática esportiva é o critério principal para a seleção do conhecimento da disciplina Educação Física. Como segundo critério, unanimemente, foi apontada a “preferência das crianças”, critérios que traduzem um notório desvinculamento escola/realidade atual. A decisão do professor observado não fugiu dessa norma, pois ele levou em consideração que a escola já tinha uma equipe formada – por ele – e que atuava com certo sucesso em competições de nível estadual (p. 140).

Ficou demonstrado que o planejamento do professor não se ateu a critérios de seleção conteúdos, como relevância social, características dos alunos e conhecimentos específicos da área. O fato de o professor trabalhar um conteúdo que ele domina muito bem, de acordo com a sua avaliação e trabalhar conteúdos de acordo com a preferência das crianças, denota que sua visão sobre a sua própria disciplina está limitada ao aspecto esportivo, o que sugere que o valor por ele atribuído aos demais aspectos que poderiam ser desenvolvidos nas aulas, é muito pequeno ou inexistente.

A outra conclusão que selecionamos, diz respeito à problemática da avaliação. Escobar (1997) explicita assim:

Nosso estudo da prática da Educação Física corroborou a presença de aspectos das relações entre escola-sociedade, em forma saliente os relacionamentos à avaliação informal, assim como a ação do professor sobre os valores dos alunos a partir da punição, a qual, surpreendentemente, apareceu, também, na própria relação dos alunos



entre si. Os alunos sofreram uma constante pressão para moldar ou mudar valores, pressão patenteada na desconsideração das suas motivações e na repressão da sua espontaneidade e dos seus desejos (p. 145).

Ao que parece, para esse professor observado, a avaliação não é um momento pedagógico que se destina a diagnosticar os estágios de aprendizagem alcançados pelos alunos, mas sim, um acerto de contas, ou melhor, um ato de julgamento, uma vez que a avaliação era usada como uma ameaça para punir alunos com menores habilidades. Nesta situação, parece que o único aspecto digno de ser avaliado pelo professor é o domínio psicomotor, esquecendo-se que as dimensões cognitivas e afetivas também integram a inteireza desses alunos.

Analisaremos agora a pesquisa de Silva (2010) denominada Métodos de Avaliação em Educação Física no Ensino Fundamental, que objetivou verificar os métodos de avaliação utilizados por 14 professores que constituíram a amostra da pesquisa, relacionando teoria e prática dos métodos empregados para avaliar alunos de 5ª à 8ª Séries, em dez Escolas da Rede Pública do Estado de São Paulo, na cidade de Campinas.

Antes de iniciarmos a análise dos resultados e discussões empreendidos pelo autor, convém verificar a fundamentação teórica na qual o mesmo se apoiou para realizar tal tarefa. Silva (2010) começa por distinguir duas formas de avaliação: a formal e a informal. A seguir explica o mecanismo da avaliação formal:

Quaisquer que sejam as estratégias “formais” utilizadas nas escolas para conhecer, aprovar, desaprovar, promover, excluir, o desempenho acadêmico dos alunos na sala de aula, elas são mecanismos sociais utilizados para defender as “qualificações” dos avaliadores – os professores – a respeito do desempenho dos avaliados – os alunos. Na realidade, a avaliação formal, representada pela nota, é um dos melhores instrumentos que a escola ou professor tem para atribuir o nível de conhecimento que o aluno adquiriu durante o processo de ensino-aprendizagem, sendo o melhor argumento para se defender nos casos em que a insatisfação seja a resultante dessa medida (p. 146-147).

Nessa perspectiva, o autor chama a atenção para um ponto importante na avaliação, a questão do autoritarismo, explicando assim:

Dessa forma podemos afirmar que a avaliação formal é aquela onde o professor determina os instrumentos que vai utilizar para comprovar a assimilação do que está sendo ensinado, identificar progressos ou dificuldades e, por fim, atribuir uma nota, quantificando os resultados dos alunos. Com isso, a escola não pode nem deve abolir os instrumentos da

avaliação formal, mas sim, direcioná-los, de maneira a não exercer o autoritarismo (p. 149).

Concordamos com Silva (2010), uma vez que, se é o professor quem determina todo o caminho da avaliação, essa postura poderá resvalar para o autoritarismo, já que a avaliação pode ser utilizada como instrumento coercitivo contra o aluno.

Vamos examinar agora o que o autor entende por avaliação informal.

Na avaliação formal, podemos dizer que os instrumentos utilizados pelos professores para a verificação da aprendizagem são “declarados”. Já na avaliação informal, isso nem sempre é possível verificar, pois em sua construção o professor emprega juízos gerais, que não são definidos para os alunos e aparentemente são assistemáticos do processo de ensino como um todo. [...].

A avaliação informal é subjetiva e é produto do que vai acontecendo ao longo das interações dos processos educativos. A construção, por parte do professor de “juízos de valor” sobre o aluno, é estabelecida pelos professores e alunos nas interações diárias, assim, por exemplo, quando “dispara” publicamente uma crítica ao aluno durante uma conversa ou durante uma atuação em sala de aula, podemos dizer que houve uma manifestação da avaliação informal (p. 151).

Nesse sentido, a avaliação informal pode ser tão ou mais autoritária do que a avaliação formal, uma vez que os juízos de valor do professor não ficam declarados, ou de outra forma, não há o estabelecimento de instrumentos para realizar a avaliação, estando todo o processo avaliativo submetido à subjetividade do professor.

Passaremos agora a descrever os resultados da pesquisa e a discussão dos mesmos, na visão de Silva (2010), sobre o conhecimento dos professores entrevistados acerca de avaliação. No questionamento feito pelo autor, “Como você define avaliação em Educação Física Escolar?”, estas foram as respostas:

Basicamente a maioria dos professores teve dificuldade em definir o que era avaliação. As respostas referem à forma como a avaliação é realizada, não sendo apresentada uma definição do termo avaliação. Uma professora não deixou claro o que ela entendia sobre avaliação. As respostas mais comuns foram: A avaliação é um mecanismo de observação e mensuração; Objeto para o professor obter dados sobre o aprendizado e realizar modificações para atingir os objetivos; Forma de o professor ver se os alunos estão assimilando os conhecimentos. Parâmetro usado no bimestre; Avaliação somativa, auto avaliação e avaliação continuada; Metodologia que vai de encontro ao objetivo proposto. Eles responderam que a avaliação pode ser: diagnóstica, formativa, contínua e informativa. Deve-se avaliar para medir o conhecimento e aspectos: motor, social e cognitivo; A avaliar é definir o



caminho a seguido no futuro; Verificação da resposta obtida; Avaliação diagnóstica e formativa do processo ensino-aprendizagem; Avaliação do processo ensino-aprendizagem: processual ou contínua; Avaliação contínua de tudo que aprende no dia-a-dia (p. 195).

Pelas respostas obtidas pelo autor, fica claro que os professores não sabem muito bem o que vem a ser um processo avaliativo. Alguns até sabem qual é a finalidade de uma avaliação, porém percebe-se uma carência nítida de um embasamento teórico.

“Com que frequência você avalia seus alunos?” foi a pergunta seguinte feita pelo autor. Suas análises demonstraram que;

A maioria dos professores usou palavras que poderíamos classificar como sinônimos. Agrupamos as resposta em categorias que ficaram representadas da seguinte forma: Seis professores afirmaram que avaliavam seus alunos de forma contínua; representando 42,85% dos catorze professores que participaram da pesquisa, dois afirmaram que avaliavam “durante as aulas”, representando 14,28% dos professores, um professor disse que avaliava “bimestralmente” representando 7,14%, e cinco professores não responderam nada, representando 35,71%, um número muito grande, pois para eles a avaliação não deveria existir (p. 196).

Existe nessa análise um dado que chama a atenção: quase 36% dos professores (cerca de 5) afirmam que a avaliação não deveria existir. Na lógica de pensamento por eles apresentada, não é necessário verificar se houve aprendizado ou não, levando a crer que os professores parecem não atribuir valor aos conteúdos ministrados por eles, ou não conseguem justificar a importância dos referidos conteúdos na vida dos alunos.

Dando prosseguimento a pesquisa, Silva (2010) perguntou: “Que métodos você utiliza para avaliar seus alunos?”. O autor constatou:

Apenas um professor não soube definir os métodos, afirmando que “usava os fundamentos ensinados no dia-a-dia”. Um professor repetiu que usava “avaliação contínua”, sem definir o que era método. Agrupamos as respostas em duas categorias: Avaliação Formal (provas, trabalhos etc) e Avaliação Informal (Participação, observação etc). A avaliação formal teve uma participação de 10 professores e um percentual de 53%. A avaliação informal foi a resposta de nove professores, sendo representada por 47% dos professores. Quatro professores afirmaram que realizavam avaliação escrita. Três avaliavam a participação. As respostas a seguir tiveram a participação de dois professores: Através de trabalhos em grupos/individuais; Através de avaliação teórica; Através de pesquisa; Através de registro; e Através de seminários. As respostas a seguir tiveram a participação de um professor: Convívio social; Rodas de conversa;

Discussão; Bate papo; Perguntas e Respostas; Habilidades desenvolvidas; Avaliação processual; Avaliação oral; Avaliação parte física e; Exercícios (p. 196).

Ao examinar as análises de Silva (2010), verificamos que onze professores definem o que é método, isto é, sabem como devem empreender um processo avaliativo, embora na categoria avaliação informal não fique claro quais os critérios utilizados.

A última questão do protocolo utilizado pelo autor foi: “Quais são os meios que você utiliza para tomar a decisão de aprovar ou não seu aluno no processo avaliativo?” e sua análise é a seguinte:

Apresentamos as falas dos professores:

“Faço avaliação da capacidade do aluno; A partir da avaliação diagnóstica, faço uma análise para saber se ele aprendeu e verifico o processo do desenvolvimento físico, motor, e sócio-cultural;

“Faço revisão no processo para ver o que o aluno sabe, como, quando, para quê e porquê ele aprendeu. A progressão continuada não permite retenção; Verifico se ele sabe executar os objetivos sem ser auxiliado em tudo;

“Faço uma avaliação contínua. Mas é o Estado que toma a decisão de aprovar, porque ninguém é reprovado; Avaliar é uma tarefa difícil. O aluno não é reprovado mesmo desinteressado, indisciplinado e sem responsabilidade; Os alunos que alcançam a média suficiente são aprovados automaticamente;

“Faço prova escrita, oral, trabalhos de pesquisas, avaliação prática etc; Avalio o resultado da sala de aula, da quadra. Independente disso o aluno é aprovado pela progressão continuada e promoção automática;

“Avalio o interesse, colaboração, compreensão, participação e espírito em grupo; Avalio a participação e faço avaliação diagnóstica; Avalio a frequência, participação. Faço avaliação prática e teórica; Avalio o “físico” + a “mente”. Eu somo tudo. Ele só não é aprovado se não quiser; Utilizo todos os instrumentos de avaliação. Se ele não atingir o mínimo proposto pela SEE será retido” (p. 197).

Como podemos observar na fala dos professores, parece haver um desestímulo para eles, ao se tratar de realizar um processo de avaliação, pois naquele momento histórico, a Secretaria Estadual de Educação tinha como política a aprovação automática. Pareceu-nos que os professores se sentiram-desvalorizados, pois para eles, não adiantava realizar uma avaliação bem estruturada, procurando detectar os possíveis desvios de percurso, para então replanejar, já que os alunos seriam aprovados independentemente dos resultados alcançados.



É importante ressaltar que tais concepções de avaliação desembocam na ideia central de que avaliação é, para os entrevistados, um resumo de “aprovar ou reprovar”, já que mesmo existindo a aprovação automática, tal situação não inviabilizaria o processo de avaliação se este fosse calçado na ideia central de caráter diagnóstico.

Silva (2010) discorre sobre vários aspectos referentes à situação em que se encontram os professores quando exprimem seus pensamentos sobre a avaliação em Educação Física escolar. Uma de suas conclusões nos permite perceber com clareza esta questão:

O que pudemos notar é que muitas vezes o planejamento feito pelo professor foi mal elaborado, não havendo participação, por parte dos alunos na construção coletiva dos objetivos propostos e nos conteúdos, que muitas vezes são executados de forma autoritária, acarretando uma desvinculação entre a prática docente e a avaliação proposta. Não há uma reflexão conjunta entre aluno e professor, para que se possa rever a trajetória percorrida, verificando os pontos positivos e negativos, proporcionando mudanças significativas nos rumos do processo como um todo e até mesmo em um replanejamento pedagógico, se for o caso. Um planejamento e uma avaliação participativa proporcionam uma sociedade mais igualitária e justa. Os profissionais que atuam na Escola precisam compreender que hoje a Escola não é mais, a única forma de transmissão do conhecimento, os meios de comunicação, e as entidades, de uma forma geral, podem ultrapassar o saber que é ministrado dentro dos muros da Escola (p. 215).

Inferimos, a partir desta conclusão do autor, que a intenção do professor expressa no planejamento não é coerente com sua intervenção, mostrando que há uma desvinculação entre as etapas que compõem um processo ensino-aprendizagem, que são o planejamento, a aplicação (intervenção) e a avaliação. Ao que parece, a interdependência destas etapas dilui-se no cotidiano do professor e ele executa cada uma delas de forma estanque.

### **Conclusões e reflexões**

Ao finalizarmos a análise das três pesquisas sobre avaliação em Educação Física escolar, levadas a efeito em três diferentes regiões do país, Nova Iguaçu, RJ (1990); Recife, PE (1997) e Campinas, SP (2010), num lapso de tempo de 20 anos, percebemos que, por mais que tenha havido novos aportes teóricos neste período, e, conseqüentemente, novas possibilidades de práticas transformadoras em relação

as práticas cotidianas conservadoras, parece que pouca coisa mudou no cotidiano escolar. Com pequenas nuances, a prática avaliativa continua sendo um processo pedagógico pouco pesquisado, questionado e, conseqüentemente, pouco modificado em seus conceitos e práticas.

Muitas vezes inspirada no paradigma positivista, que, em tese, já foi superado na temática de avaliação, as práticas avaliativas ainda possuem um significativo caráter de mensuração de performances, especificamente na Educação Física.

As pesquisas apontaram prováveis causas da manutenção deste caminho ainda hoje percorrido na avaliação, dentre elas podemos citar a defasagem conceitual dos professores sobre a temática; a promoção automática determinada pelos órgãos públicos que dirigem a Educação e o viés autoritário que ainda perpassa este processo, fruto do senso comum em que se repassam conhecimentos aprendidos sem maiores questionamentos.

Neste sentido, podemos hipotetizar que a avaliação na Educação Física escolar pouco tem contribuído para promover transformações nos conceitos e concepções conservadoras de um status baseado no senso comum de que as relações de desenvolvimento e evolução de um grupo social ocorrem de forma natural. Na questão dos aspectos técnicos da disciplina podemos também hipotetizar que avanços e desenvolvimentos no processo de ensino e aprendizado dos alunos ficam limitados na esfera da comparação de uma performance padronizada, não respeitando as diferenças e heranças corporais que os alunos trazem dentro de si e do seu grupo social. Portanto, a avaliação pode estar mantendo-se numa posição dúbia que ora exige padrões a serem alcançados autoritariamente e, por outro lado, pode estar sendo negligenciada quando os professores ignoram qualquer parâmetro técnico que os alunos tenham desenvolvido individualmente.

Outra conclusão a que chegamos diz respeito a melhor organização do corpo de conhecimentos da Educação Física escolar para verificar a importância deste na vida do aluno. Este superficial corpo de conhecimentos sistematizado dificulta a



percepção do objeto da avaliação, que é o aluno em sua totalidade cultural, histórica, afetiva e técnica. Desta forma o aluno é visto com um ser fragmentado e, por consequência, pode-se eleger uma única dimensão para ser avaliada, que pode ser a motora, a cognitiva ou a afetiva.

Nessa perspectiva, a avaliação em Educação Física escolar começou com as medidas de desempenho e performance, um critério quantitativo e chegamos a um modelo que busca também avaliar as dimensões afetivas e cognitivas. Podemos também pensar na hipótese de que ocorre, na maioria das vezes, é: ou se avalia apenas a dimensão motora (quantitativa) ou se avalia unicamente a dimensão afetiva (qualitativa).

Nossas considerações acerca do assunto apontam para a possibilidade de que os cursos de Licenciatura em Educação Física possam não estar ainda em consonância com a urgência do importante componente pedagógico que é a temática avaliação, levando a crer que um significativo número de professores ainda não possui suficiente embasamento teórico para realizar um processo de avaliação coerente e consistente com as realidades sociais e com os anseios e perspectivas destes diferentes grupos. Nossa assertiva se apoia nos levantamentos acerca das pesquisas realizadas sobre avaliação, que apontam significativamente para uma possível carência de estudos da temática nos principais fóruns acadêmicos da área de Educação Física escolar.

Temos a percepção de que tal problema não está instalado apenas na área da Educação Física. Essa carência observada no processo de avaliação perpassa por outras áreas de conhecimento na escola, pois o problema, além das questões didático-pedagógicas, é oriundo das próprias relações sociais que se estabelecem de forma autoritária ou negligente, que são frutos de uma sociedade, e a escola por ser parte integrante dela, não estaria em condições diferenciadas e, portanto, também representa os valores e os conceitos construídos historicamente.

Finalizando nosso artigo, no aspecto técnico do processo de avaliação em Educação Física, talvez sejam as formas subjetivas que compõem as características da disciplina em comparação com as outras disciplinas do currículo escolar que

difícultem diagnosticar as pessoas individualmente e em grupo. Mas, exatamente por estas características é que se abrem possibilidades de superação de tais paradigmas, pois passamos a observar elementos além das performances padronizadas que se utilizam nas avaliações das diversas áreas de conhecimento da escola.

Podemos estar diante de uma interessante área de estudos que justificaria, além dos outros aspectos já analisados nesta pesquisa, a dificuldade dos professores de Educação Física em avaliar, pois tais conceitos históricos de inferioridade podem estar de tal forma enraizados no professor de Educação Física que, talvez, possa intuir que os seus conteúdos da disciplina não sejam tão importantes para a vida dos alunos quanto os conteúdos das outras disciplinas do currículo e, portanto, neste caso, a avaliação minuciosa dos mesmos não seja percebida como indispensável para a construção da cidadania plena dos indivíduos.

## Referências bibliográficas

ALVES, W.F., SOARES JÚNIOR N. E. **Educação física escolar e a avaliação: análise dos trabalhos apresentados no gtt – escola no período de 1997 a 2005.** Anais do XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e III Congresso Internacional de Ciências do Esporte Salvador – Bahia – Brasil 20 a 25 de setembro de 2009. 2009.

**Anais** do XV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. Disponível em [http://www.cbce.org.br/cd/lista\\_area\\_05.htm](http://www.cbce.org.br/cd/lista_area_05.htm). Acesso em 07/05/2011. 2007.

**Anais** do XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. Disponível em <http://www.rbceonline.org.br/congressos/index.php/CONBRACE/XVI/schedConf/presentations>. Acesso em 07/05/2011. 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

DARIDO, S. C. & RANGEL, I. C. A. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica.** Rio de Janeiro, Guanabara Koogan. 2005.

ESCOBAR, M. O. **Transformação da didática: a construção da teoria pedagógica como categorias da prática pedagógica: experiência na disciplina escolar educação física.** Tese de doutorado, orientador Luiz Carlos de Freitas, Universidade estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas. São Paulo. 1997.



FIEP Bulletin on line – **Congresso Fiep 2010**. Disponível em <http://www.fiepbulletin.net/index.asp?a=edicoes&ano=2010>. Acesso em 07/05/2011.

Fiep Bulletin on line – **Congresso Fiep 2011**. Disponível em <http://www.fiepbulletin.net/index.asp?a=edicoes&ano=2011>. Acesso em 07/05/2011.

GHIRALDELLI Jr. **Educação Física progressista. A pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira**. São Paulo: Loyola. 1988.

GUEDES, D. P. & GUEDES, J. E. R. **Manual prático para avaliação em educação física**. Barueri, São Paulo. Manole. 2006.

LIBÂNEO, J.C. **Democratização da escola pública. A pedagogia crítico- social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola. 1987.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais**. Eccos Revista Científica, vol. 4, fac. 02, Universidade Nove de Julho, São Paulo, pág. 79 a 88. 2002.

MORETTO, V. P. **Prova – um momento privilegiado de estudo – não um acerto de contas**. 3ª Ed. Rio de Janeiro. DP&A. 2003.

SILVA, J. F. da. **Métodos de avaliação em Educação Física no ensino fundamental**. Tese de doutorado. Orientadora Antonia Dalla Pria Bankoff, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. Campinas. São Paulo. 2010.

SOUZA, N. P. **Avaliação na Educação Física**, in: VOTRE, Sebastião (org) Ensino e Avaliação em Educação Física, São Paulo, Ibrasa. 1993.