

## Os saberes corporais na Educação Física escolar: reflexões acerca dos processos avaliativos


### RESUMO

Na Educação Física escolar a avaliação dos saberes corporais vem se mostrando como um campo ainda pouco explorado pelo debate acadêmico. Neste sentido, o objetivo desta pesquisa foi analisar um processo avaliativo, envolvendo a utilização de fichas nas aulas de Educação Física no ensino médio, dos saberes corporais dos estudantes acerca do handebol. Pautada pela pesquisa-ação, a investigação foi desenvolvida ao longo de seis meses com uma turma de 30 estudantes do ensino médio. As coletas foram realizadas por meio de diário de aula (produzido pela professora) e questionários aplicados aos estudantes. A utilização das fichas avaliativas possibilitou a captação expressiva de elementos correspondentes aos aspectos técnicos, táticos, volitivos e físicos do jogo de handebol, individual e coletivamente. A avaliação entre pares permitiu a partilha de saberes e trouxe aos estudantes a oportunidade de ‘olhar’ o jogo atentamente e aprender com isso. Esta dinâmica também contribuiu para o entendimento e a sensibilização da/com a história de vida do outro em relação às experiências esportivas, promovendo maior respeito entre os discentes. Os resultados dos recursos utilizados para avaliar os saberes corporais dos estudantes nas aulas de Educação Física expressam a necessidade de uma reorientação das práticas pedagógicas, o que envolve, dentre outros aspectos, um conhecimento sobre as estruturas, dinâmicas e interações características de cada prática corporal.

**PALAVRAS-CHAVE:** Avaliação; Saberes corporais; Educação física escolar; Handebol

### Isabella Blanche Gonçalves Brasil

Mestra em Docência para Educação  
Básica pela UNESP/Bauru  
Colégio Pedro II/Campus Niterói  
Departamento de Educação Física  
Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil  
isabellabgb@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-1120-5138>

### Lilian Aparecida Ferreira

Doutora em Educação pela UFSCar  
Universidade Estadual Paulista -  
UNESP  
Departamento de Educação Física  
Bauru, São Paulo, Brasil  
lilian.ferreira@unesp.br

 <https://orcid.org/0000-0001-8517-4795>

## **Body knowledge in Physical Education: reflections on evaluation processes**

### **ABSTRACT**

In school Physical Education, the evaluation of body knowledge has been showing itself as a field still little explored by the academic debate. In this sense, the objective of this research was to analyze an evaluative process, involving the use of cards in Physical Education classes in high school, of the students' body knowledge about handball. Based on action research, the investigation was carried out over six months with a group of 30 high school students. Collections were carried out through a class diary (produced by the teacher) and questionnaires applied to students. The use of the evaluations forms enabled the expressive capture of elements corresponding to the technical, tactical, volitional and physical aspects of the handball game, individually and collectively. Peer review allowed for the sharing of knowledge and provided students with the opportunity to 'watch' the game closely and learn from it. This dynamic also contributed to the understanding and awareness of/with the life's history of the other in relation to sports experiences, promoting greater respect among students. The results of the resources used to assess students' body knowledge in Physical Education classes express the need for a reorientation of pedagogical practices, which involves, among other aspects, a knowledge of the structures, dynamics and interactions characteristic of each body practice.

**KEYWORDS:** Evaluation; Bodily knowledge; Physical education at school; Handball

## **Conocimiento corporal en la Educación Física escolar: reflexiones sobre los procesos de evaluación**

### **RESUMEN**

En la Educación Física en la escuela, la evaluación del conocimiento corporal se ha mostrado como un campo aún poco explorado por el debate académico. En este sentido, el objetivo de esta investigación fue analizar un proceso evaluativo, que implica el uso de tarjetas en las clases de Educación Física en la escuela secundaria, del conocimiento del cuerpo de los estudiantes sobre el balonmano. Basado en una investigación-acción, la investigación se llevó a cabo durante seis meses con una clase de 30 estudiantes de secundaria. Las colecciones se llevaron a cabo a través de un diario de clase (producido por el profesor) y cuestionarios aplicados a los estudiantes. El uso de los formularios de evaluación permitió la captura expresiva de elementos correspondientes a los aspectos técnicos, tácticos, volitivos y físicos del juego de balonmano, individual y colectivamente. La revisión por pares permitió el intercambio de conocimientos y brindó a los estudiantes la oportunidad de 'observar' el juego de cerca y aprender de él. Esta dinámica también contribuyó a la comprensión y conciencia de/com la historia de vida del otro en relación con las experiencias deportivas, promoviendo un mayor respeto entre los estudiantes. Los resultados de los recursos utilizados para evaluar el conocimiento del cuerpo de los estudiantes en las clases de Educación Física expresan la necesidad de una reorientación de las prácticas pedagógicas, lo que implica, entre otros aspectos, un conocimiento de las estructuras, dinámicas e interacciones características de cada práctica corporal.

**PALABRAS-CLAVE:** Evaluación; Conocimiento corporal; Educación física escolar; Balonmano

## INTRODUÇÃO

O ensino da Educação Física escolar envolve um conjunto de conhecimentos, como, por exemplo, a contextualização histórica; discussões relacionadas ao gênero e ao preconceito; a contemporaneidade das práticas corporais; valores e atitudes identificados e produzidos nestas práticas, entre tantos outros.

Apesar deste avanço com relação à reconfiguração das aulas de Educação Física na escola, envolvendo uma ampliação do entendimento do seu objeto pedagógico (a cultura de movimento), vem nos chamando a atenção (excluir) a carência de discussões atuais sobre as contribuições das aulas de Educação Física para a construção das aprendizagens dos estudantes sobre as práticas corporais. O estudo de Santos et al. (2014) se destaca como um dos pioneiros nesta perspectiva.

A aprendizagem das práticas corporais, por parte dos estudantes, poderia contribuir com o desenvolvimento de uma competência que lhes fornecesse condições de se empoderar (FERREIRA et al., 2016), ou seja, ao aprender a jogar, dançar, lutar, etc., eles teriam condições de vivenciar estas práticas em outros ambientes que não somente a escola.

A defesa das reflexões em torno da aprendizagem das práticas corporais por parte dos estudantes busca superar as “cicatrizes” deixadas pelo intenso período vivido pela área na relação estreita e, quase exclusiva, de valorização dos estudantes habilidosos, materializando situações de exclusão e criando uma aversão às práticas esportivas (SOARES et al., 1992).

González e Bracht (2012) afirmam que, na Educação Física, dentre os saberes corporais haverá aqueles denominados de “saberes para praticar”. Estes estariam associados a uma proposta de oportunizar uma construção pessoal e coletiva sobre aquela prática corporal.

Isso quer dizer que, sob o ponto de vista dos “saberes para praticar”, as aulas deveriam envolver todos os estudantes indistintamente, de modo que o professor mediasse condições e orientações para que houvesse um desenvolvimento individual e coletivo simultâneos.

Em que pese o destaque inicial desta discussão em defesa das aprendizagens dos estudantes com relação às práticas corporais junto às aulas de Educação Física na escola, nos cabe estabelecer aqui alguns diálogos correspondentes à efetividade desta ideia. Deste modo, nos perguntamos: Após ensinar este “saber para praticar” de qualquer que fosse a manifestação da cultura de movimento (jogos, danças, lutas, ginásticas, práticas de aventura, esportes...) selecionada para composição dos conteúdos escolares, como o professor faria a avaliação desta aprendizagem?

Este parece ser um ponto igualmente relevante e que pode auxiliar na orientação das estratégias de ensino, reconfigurando o contexto pedagógico das aulas ao superar o uso de avaliações incongruentes com as aprendizagens dos estudantes.

Neste sentido, com relação aos estudos sobre avaliação na Educação Física escolar, Darido (2012) identificou que muitos professores têm preferido utilizar critérios mais relacionados à participação, ao interesse e à frequência, mobilizando instrumentos diversificados, como provas teóricas, trabalhos escritos, gravações em vídeo, práticas de autoavaliação. Como podemos perceber os processos avaliativos utilizados, estão distantes efetivamente do “saber para praticar”, ainda que, de alguma maneira, estes resultados sinalizem para preocupações outras que buscam, em tese, superar os modelos excludentes de avaliação que foram bastante criticados a partir da década de 1980 na área (KUNZ, 2004a, BRACHT, 2010).

Todavia, é possível observar em outros estudos (MARTINS, 2006; DINELLI, 2011; ÁVILA, 2013; HONORATO, 2014) que os professores ainda utilizam a avaliação de forma descontextualizada do processo de ensino e de aprendizagem, na medida em que a avaliação das habilidades técnicas dos esportes ou do domínio psicomotor priorizam a aptidão física e se afastam das outras finalidades da Educação Física escolar (BRATIFISCHE, 2003; MARTINS, 2006; XAVIER; FERNANDES, 2011). Cumpre destacar que a fragmentação da prática pedagógica, revelada no desalinhamento entre o objetivo da aula e a avaliação, tende a comprometer o entendimento do estudante sobre o sentido daquilo que ele está aprendendo, bem como, a dispersão e incongruência das ações realizadas pelo professor nas atividades.

De acordo com Foscarini e Fonseca (2010), os professores têm realizado um esforço para mudar as práticas avaliativas dos modelos tradicionais assentados em testes físicos e motores, dando relevo aos aspectos atitudinais e conceituais, deixando de lado, contudo, os conhecimentos corporais. González e Fraga (2012) também expõem essa problemática, relatando que a crítica aos instrumentos de avaliação, com base na aferição e na aptidão física, pode gerar um incentivo à avaliação somente teórica.

Em tal contexto, uma saída que vem sendo utilizada pelos professores, tem sido realizar avaliações dos saberes conceituais e das atitudes relacionados aos conteúdos desenvolvidos nas aulas de Educação Física, excluindo ou desconsiderando os saberes corporais. Isso pode ocorrer pelo fato dos professores não terem clareza, em que pese toda a reconfiguração acadêmica pela qual passou a Educação Física escolar da década de 1980 para os nossos dias, do que efetivamente avaliar ou até se o desenvolvimento de aulas nas quais a aprendizagem do jogo, por exemplo, seria corretamente um dos fins da Educação Física. González e Feinsterseifer (2009; 2010) parecem concordar com esta nossa conjectura ao destacarem uma postura de professores que sabem o que

não mais deve ser feito nas aulas de Educação Física na escola, entretanto, não sabem ainda como isso pode ser feito, denominando esta perspectiva de Educação Física como aquela entre “o não mais e o ainda não”.

Outro fator apontado por González e Bracht (2012) é que existe maior volume de referências a respeito da avaliação dos saberes conceituais e atitudinais do que dos saberes corporais na Educação Física escolar. Destes últimos, os que existem, como apontam González e Fraga (2012), ainda são pouco acessíveis aos professores, como o *Team Sports Performance Assessment Procedure* (TSAP) (GRÉHAIGNE, GOLBOUT, BOUTHIER, 1997) e o *Game Performance Assessment Instrument* (GPAI) (MITCHELL, OSLIN, GRIFFIN, 1997).

Essa escassez de instrumentos para uma avaliação do saber corporal foi apontada também por Mourão et al. (2008). Neste trabalho o objetivo dos autores foi a construção de uma ficha de avaliação motora que envolvesse principalmente o desempenho tático dos estudantes em jogo. O uso de filmagens do jogo para posterior análise se revelou como uma proposta, no entanto os autores defenderam o protagonismo do professor de modo a mobilizar uma proposta avaliativa que se articulasse ao momento presente da aula.

Nesse sentido, ressaltamos, mais uma vez, a necessidade de pesquisas e estudos sobre avaliação dos saberes corporais dos estudantes nas aulas de Educação Física.

Com base nestas reflexões, o objetivo do presente estudo foi analisar um processo avaliativo, envolvendo a utilização de fichas nas aulas de Educação Física no ensino médio, dos saberes corporais dos estudantes acerca do handebol.

## **METODOLOGIA**

O estudo pautou-se pela pesquisa-ação, caracterizada pela ação e a pesquisa, que se constituíram entrelaçadas num processo de investigação colaborativa (FRANCO, 2005).

A relação colaborativa, entre a pesquisadora (também professora da turma) e os estudantes, teve como objetivo possibilitar uma reflexão sobre os recursos avaliativos, através de discussões e reflexões sobre todo o processo.

A proposta de ensino foi desenvolvida com 30 estudantes de uma turma de primeiro ano do ensino médio, com idades entre 14 e 15 anos, ao longo de seis meses letivos com aulas de Educação Física, em uma escola da rede federal de ensino do Rio de Janeiro, envolvendo a construção e utilização de instrumentos avaliativos referentes às aprendizagens dos saberes corporais, por parte dos estudantes, no jogo de handebol.

As aulas foram iniciadas e finalizadas com rodas de conversa, respeitando as características da turma, pois, objetivaram a explicação, organização e dinâmica das atividades, assim como, o diálogo com os estudantes sobre suas impressões das vivências. As atividades compreenderam jogos adaptados e reduzidos de handebol.

Durante o processo pedagógico ocorreu a avaliação processual com a reflexão sobre o aprendizado, tendo sido utilizadas sete fichas que também se constituíram como questionários para a pesquisa. Entretanto, visto a quantidade de dados coletados e o breve espaço de exploração dos mesmos em um artigo científico, apresentaremos alguns dos recursos avaliativos produzidos e utilizados ao longo da pesquisa.

Os recursos avaliativos foram construídos ou adaptados pela professora/pesquisadora frente às demandas dos estudantes e se orientaram por diversos estudos e diferentes proposições teórico-metodológicas de ensino, a saber: a) Praxiologia Motriz, devido à compreensão da lógica interna e externa dos esportes e dos jogos e os conhecimentos sobre as interações motrizes; b) Proposta metodológica de Mitchell, Oslin e Griffin (1997) a partir do *Teaching Games for Understanding – TGFU*, balizada pela compreensão do jogo (jogos reduzidos e formais), acessando a reflexão dos estudantes sobre as ações nele desenvolvidas. Apresentação do instrumento de avaliação denominado de *Game Performance Assessment Instrument – GPAI* (MITCHELL, OSLIN, GRIFFIN, 1997); c) Elementos estruturais e funcionais de caracterização e qualificação do jogo (BAYER, 1994; GARGANTA, 1998); d) Conhecimentos declarativos e processuais (GRECO E BENDA, 1998; SILVA, FERREIRA, VERARDI, 2018).

Os instrumentos para a coleta de dados foram: 1) observações das aulas, num total de 26 aulas duplas semanais (13 encontros), registradas em diários de aula (ZABALZA, 2004) pela pesquisadora (também professora da turma); 2) aplicação de questionários (GIL, 2008) respondidos pelos estudantes e caracterizados como fichas avaliativas.

Os dados foram analisados com base na formulação de eixos de análise (GOMES, 2011) e postos em discussão a luz do referencial teórico referente à avaliação dos saberes corporais.

Todos os participantes do estudo assinaram os Termos de Consentimento e Assentimento Livre e Esclarecido, bem como, a referida pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da instituição envolvida sob a identificação CAAE: 46215315.8.0000.5398, sob o parecer número 1.311.857.

## APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Com referência ao objetivo deste estudo, os dados coletados foram organizados com base nas reflexões correspondentes à utilização de cada recurso avaliativo no processo de ensino e de aprendizagem desenvolvido.

Os trechos que se referem às falas dos estudantes foram caracterizados por A1, A2, respectivamente até A34. Tal identificação ultrapassa os 30 estudantes participantes porque no início da pesquisa foi feita tal denominação, contudo, após o início das aulas, três estudantes foram autorizados a frequentar as aulas com outra turma (A18, A26 e A29), e um estudante não frequentou as aulas (A33). Os diários de aula foram denominados por DA1, DA2, respectivamente até o DA13.

**Ficha avaliativa 1** - visualizada na figura 1, foi utilizada ao final da primeira aula, após a vivência do jogo de handebol. O objetivo da ficha foi resgatar os conhecimentos prévios dos estudantes e realizar uma autoavaliação dos saberes corporais, considerando o conhecimento declarativo, manifestado de forma escrita. Para tanto, os termos ‘ruim, bom e ótimo’ foram utilizados para a autoavaliação, com a intenção de gerar uma discussão sobre esses elementos, promovendo reflexão e ressignificação acerca das experiências corporais pessoais.

**Figura 1** - Ficha Avaliativa 1

Conhecimentos prévios sobre handebol	
Nome: _____	n° _____
O que você sabe sobre o jogo de handebol? (saberes conceituais) _____	
_____	
Como você se avalia enquanto um jogador de handebol? (saberes corporais)	
RUIM ( ) BOM ( ) ÓTIMO ( )	
Justifique: _____	
_____	

Fonte: Elaboração própria

A primeira constatação com a utilização dessa ficha foram os desafios em proporcionar o diálogo e a reflexão frente ao aprendizado, ressaltando a complexidade do trabalho docente.

As impressões da professora, registradas nos diários de aula, mostraram que os estudantes precisariam ser mobilizados e incentivados: “observei dificuldade de posicionamento crítico e participação por parte dos estudantes” (DA1); “percebi também algumas expressões de descontentamento quanto às discussões” (DA3).

Nesse sentido, houve um movimento de incentivo ao diálogo, mas também de reconhecimento das singularidades das pessoas e ainda, que cada turma tem características

específicas. Sobre esse desafio ganharam relevo algumas reflexões: Por que houve esta indisponibilidade ao diálogo? Os alunos estão acostumados a discutirem nas aulas de Educação Física?

Silva, Ferreira, Verardi (2018) ressaltaram desafios parecidos com os que aqui foram apresentados, ressaltando que os estudantes estavam condicionados à predominância de atividades práticas como única forma de aprender nas aulas de Educação Física. Kunz e Souza (2003); Kunz (2004b) esclarecem que ao longo da história da Educação Física houve muitas metodologias centradas no professor, e que estas, possivelmente, foram práticas limitantes do diálogo e consequentemente de propostas participativas. Kunz (2004a) ainda enfatiza a importância de desenvolver metodologias nas quais o estudante é o protagonista do seu aprendizado, pois:

[...] o aluno enquanto sujeito do processo de ensino deve ser capacitado para sua participação na vida social, cultural e esportiva, o que significa não somente a aquisição de uma capacidade de ação funcional, mas a capacidade de conhecer, reconhecer e problematizar sentidos e significados nesta vida, através da reflexão crítica. (p. 31)

Para Kunz (2004a) o processo de ensino e de aprendizagem requer a materialização da competência comunicativa com a demonstração da capacidade de expressar ideias, reflexões e conclusões perante um grupo, seja na verbalização, na escrita, na expressão corporal e não verbal, possibilitando a autonomia, a criticidade e a criatividade.

Os dados sobre os saberes conceituais possibilitaram identificar o reconhecimento de algumas regras, do objetivo de jogo e o entendimento das funções de ataque e defesa. Esses dados evidenciaram que havia um conhecimento superficial sobre o jogo de handebol.

As respostas às questões sobre os saberes corporais revelaram que, dos 14 estudantes que responderam a ficha, apenas um reconheceu ser ótimo no jogo, afirmando ter praticado muitos jogos de handebol e por isso se avaliou com ótimo desempenho. Seis estudantes marcaram seu desempenho como bom, alegando que precisavam melhorar. Por fim, sete estudantes se classificaram como ruins, sinalizando que ainda necessitavam aprender mais, principalmente sobre as regras e a execução dos movimentos.

Ótimo, já joguei várias vezes e tenho certa facilidade (A4).

Ruim, embora eu tenha entendido o jogo, eu não consegui me locomover muito, mas foi minha primeira vez e consegui ajudar na defesa algumas vezes, porém, preciso melhorar (A17).

Bom, é a segunda vez que jogo handebol, apesar de parecer não ter jogado muito bem, eu ainda estou aprendendo e acredito que irei melhorar nas próximas partidas (A14).

Ruim, pois me encontro num período inicial, onde preciso aprender bem as regras para conseguir executá-las (A9).



Essas respostas sinalizam que a aprendizagem dos saberes corporais está diretamente relacionada aos processos relacionais construídos com as práticas corporais ao longo do tempo (tanto na escola quanto fora dela). Isso é evidenciado em algumas justificativas do grupo que se autotaxinou como ‘ruim’, visto que, quatro estudantes disseram não conseguir jogar bem por medo de se machucar, ter vergonha, baixa estatura e falta de habilidades.

Ruim. Sou péssima. Tenho medo de me machucar, não sei correr e sou muito fraca. Preciso ter mais habilidade (A22).

Ruim, porque eu nem sei do lugar, mas não foi porque eu não quis, foi porque eu sou baixa e não conseguiria pular pra pegar a bola e eu sou envergonhada (A28).

Com o objetivo de diagnóstico e reflexão sobre os conhecimentos prévios dos estudantes, a ficha avaliativa 1 contribuiu com o direcionamento do fazer pedagógico, apontando para a necessidade de incentivo ao diálogo e busca por outras formas de ‘escuta’ das impressões dos estudantes. Tal dinâmica poderia estreitar a relação entre professor-estudante, contribuindo para a reorganização das metas para o grupo, bem como, possibilitando ao estudante acessar seu próprio saber sobre o que será ensinado, oferecendo condições para que ele acompanhasse e também avaliasse seu processo de aprendizagem sobre o conteúdo. Isso incluiu ainda, a possibilidade da tomada de consciência, por parte de estudantes e professores, reconhecendo os medos, limitações, traumas que se revelaram nos modos de jogar (ou não querer jogar) o handebol nas aulas.

Alinhados a estes levantamentos, Darido (2012) e González e Bracht (2012) destacam que quando se ensina o esporte é importante identificar as dificuldades iniciais e os conhecimentos prévios dos estudantes, implicando a percepção de suas facilidades e dificuldades, contribuindo para o autoconhecimento, num processo contínuo de diagnóstico da situação.

**Ficha avaliativa 2** - visualizada na figura 2, utilizada na aula 4, foi construída com o objetivo de analisar individualmente os estudantes, tendo como critério a qualidade do jogo proposta por Garganta (1998).

A proposta do autor supracitado é qualificar o jogo em: “anárquico” (todos se movimentam em função da bola, comunicação verbal, ocupação espacial desorganizada); “descentralização”(inicia-se a marcação e ocupação espacial em relação à assistência em ataque e defesa, comunicação verbal e gestual, os jogadores começam assumir funções e compreender a lógica do jogo); “estruturação” (ocupação espacial que possibilita o ataque, defesa e a comunicação gestual e motora, as funções entre os participantes são coordenadas em função da lógica do jogo), “elaboração” (ocupação espacial para dar assistência ao ataque e à defesa, comunicação

predominantemente motora, plena compreensão da lógica do jogo com elaboração de táticas coletivas).

Os itens para a observação compreenderam o comportamento referente à comunicação, ocupação do espaço, relação com a bola, regras e ação em situação de ataque, caracterizando uma avaliação tática processual (GRECO, 2006). Esta avaliação ocorreu durante o jogo formal de handebol com tempo aproximando de 12 minutos e utilizou uma dinâmica entre pares para as anotações. Um colega observou o outro, durante o jogo, e fez anotações a partir das situações indicadas na ficha sobre as ações recorrentes quanto ao desempenho individual do observado. Vale ressaltar que as questões gerais eram fechadas, contudo, havia um campo aberto para a descrição de observações. Esta última não foi preenchida por nenhum estudante.

**Figura 2 – Ficha 2 - FICHA DE OBSERVAÇÃO DIAGNÓSTICA**

Jogador(a): _____ nº _____		Observador(a): _____ nº _____	
Responda as questões marcando um X de acordo com o desempenho do jogador(a) observado(a):			
1. Como é a comunicação realizada pelo(a) jogador(a) observado?		2. Como o jogador observado se comporta em relação ao espaço de jogo	
a	Não se comunica	a	Movimenta-se e ocupa os espaços em função da bola
b	Verbal, principalmente para pedir a bola	b	Ocupa os espaços esperando para receber bola e não marca os adversários
c	Verbal e motora	c	Ocupa os espaços apenas marcando os adversários individualmente
d	Motora (cria oportunidades de assistência)	d	Possibilita assistência (abre o jogo), posiciona-se para receber bola e marca os adversários
3. Como o(a) jogador(a) se comporta em relação à bola?		4. Como o jogador(a) observado(a) se comporta em relação às regras do jogo?	
a	É o foco de visão do(a) jogador(a) - “fica em cima da bola”	a	Desconhece as regras
b	Livra-se rapidamente da bola sem possibilitar assistência	b	Conhecimento das regras obedecendo ao árbitro
c	Controla a bola e confronta os adversários	c	Conhecimento das regras e interfere no jogo confrontando o árbitro
d	Controla a bola protegendo-a e da assistência aos companheiros(as)	d	Conhecimento das regras orientando os(as) companheiros(as)
5. Qual a ação do jogador ao se aproximar da meta?		Observações:	
a	Fica desorientado e tenta livrar-se da bola		
b	Recua a bola e não dá assistência		
c	Arremessa em direção a meta sem sucesso		
d	Cria possibilidades de gol ou arremessa com sucesso		

Fonte: Elaboração Própria

Os dados obtidos com esse recurso apontaram uma quantidade considerável de informações e possibilidades de avaliação que podem ser construídas. Tais desdobramentos se alinham à

perspectiva de que os instrumentos avaliativos estimulam e orientam a aprendizagem, como indicaram Vianna (1989) e Mizukami (1996).

As informações obtidas com a primeira questão evidenciaram a heterogeneidade nas relações comunicativas dos jogadores, visto que, dos 25 estudantes que participaram desta avaliação, sete foram apontados por seus pares como ‘não se comunica’ no jogo, dois apresentaram comunicação verbal, seis foram identificados com comunicação verbal e motora e 11 com comunicação motora, criando oportunidades de assistência.

Nesse sentido, os dados revelaram a necessidade de melhorar essas relações, incentivando o entrosamento entre os estudantes durante o jogo, já que, de acordo com Hernandez-Moreno (1998), a comunicação é um importante indicativo do jogo organizado. A passagem da comunicação verbal para a motora significa um avanço na qualidade do jogo.

Na questão dois, sobre a ocupação espacial e a relação com a bola, 12 estudantes foram apontados como ocupando o espaço em função da marcação individual, sete ocupavam os espaços a favor dos companheiros, seis estudantes possibilitavam assistências, dois ficavam em cima da bola e não realizavam marcação. Com esses dados foi possível observar que, embora, dois estudantes ainda apresentassem uma movimentação em função da bola, a maioria deles compreendia e realizava a marcação, seja ela individual ou espacial, alguns já conseguiam possibilitar a assistência. Isso indicou um avanço em relação à compreensão da dinâmica do jogo de acordo com os elementos estruturados por Garganta (1998).

No quesito relação com a bola, sete estudantes se comportaram tentando ‘se livrar da bola’ sem possibilitar assistência; outros seis estudantes ficavam em cima da bola, tendo esta como seu foco de visão; 11 estudantes conseguiam controlar a bola e possibilitavam a assistência aos companheiros; três controlavam a bola e confrontavam os adversários.

Com essas respostas podemos observar que a metade da turma tinha o foco na dinâmica do jogo, levando em conta o ataque e a defesa e a assistência aos parceiros. No entanto, a outra metade apresentou o foco de visão na bola, indicando a necessidade de estratégias em busca de solucionar tal problemática.

Vale ressaltar que possíveis comportamentos poderiam estar relacionados à influência de aspectos emocionais, como: medo, vergonha, baixa autoestima, que impactam o processo de aprendizagem dos alunos. Cabe aqui o reconhecimento das aulas de Educação Física como um lugar para a ressignificação das experiências anteriores vividas com as práticas corporais, conforme indicam Fabri, Rossi e Ferreira (2016). Nesse sentido, estratégias como o diálogo e a proposição de atividades de ressignificação podem ser utilizadas.

Na questão quatro, referente às regras do jogo, dos 25 estudantes que responderam a ficha, apenas dois foram apontados como não conhecedores das regras. Dos 23 que eram conhecedores, 21 marcaram o item b, que implicava no respeito aos árbitros; três marcaram o item d, pois o conhecimento de regras estava atrelado a orientar os colegas no jogo; apenas um estudante marcou o item c, pois interferia no jogo confrontando o árbitro.

As respostas revelaram que os aspectos estruturais (regras) do jogo foram compreendidos e valorizados pelos estudantes, destacando algumas demonstrações de cooperação na orientação dos colegas, já que houve a marcação do item, indicando a prática de compartilhar a aprendizagem. Isso, no entanto, não implicou em garantir a compreensão da lógica do jogo e do sucesso nas ações dos jogadores, quando comparamos com as demais questões, pois, apenas metade da turma apresentou comportamentos que colocavam o jogo numa qualidade de “estruturação”, enquanto a outra metade ainda se encontrava na fase “anárquica” ou de “descentralização”.

Dessa forma, ressaltamos a importante tarefa em torno da reflexão e a compreensão das questões do jogo “o que fazer” e “como fazer”, incentivando, principalmente o “por que” e “quando fazer” tal ação no jogo. Garganta (1998) ressalta que o aprendizado das técnicas específicas, das capacidades físicas fundamentais e das regras, não garante o sucesso no jogo, mas sim, o conjunto dessas aprendizagens, estimuladas nas ações do jogo, mediante as respostas táticas, promovendo a autonomia para as tomadas de decisões.

Na última questão, que envolveu as ações em situação de ataque, 13 estudantes foram identificados no item d (criavam possibilidades de gol), e seis no item c (arremessavam em direção a meta sem sucesso), em contrapartida, seis estudantes apresentaram ações que contradiziam o objetivo do jogo, pois, numa situação de ataque livravam-se da bola rapidamente e executavam um recuo para a sua defesa. Essas marcações corroboraram o que foi apontado anteriormente, ou seja, houve um empenho em tentar finalizar as jogadas, mesmo sem sucesso, somando 19 estudantes nessa situação. Entretanto, os fatores relacionados à organização espacial, à comunicação e à relação com a bola ainda impactavam num jogo na fase de “descentralização”.

Essa ficha, que se estabeleceu como um instrumento de diagnóstico geral de qualificação do jogo da turma, trouxe informações relativas ao jogo de handebol e aos aspectos emocionais e pessoais dos estudantes. Ficou evidente a heterogeneidade da turma, indicando haver outros elementos que fragilizavam a qualidade do jogo. Isso significa dizer que além da incorporação dos elementos próprios do jogar, os estudantes demonstraram sofrer influências de outros fatores neste processo, como: os modos pelos quais os estudantes, a partir de experiências anteriores, se percebiam e se sentiam percebidos pelos colegas.

Sobre a estratégia de avaliar os pares, é possível verificar que ela pode ser uma estratégia promissora e eficaz na prática avaliativa, contribuindo com a tarefa de avaliar e, ainda, com a compreensão do que se aprende, construindo o compromisso e a responsabilidade com o aprendizado, conforme observado no trecho do diário de aula 4:

Considero que houve melhora tanto na integração, organização e autonomia da aula e com relação ao jogo, houve maior demonstração de interesse e envolvimento dos estudantes pelo mesmo, assim como interesse e preocupação em aprender as regras e interesse pela arbitragem, o que possibilitou maior conhecimento do jogo (DA4).

De forma geral a ficha avaliativa 2 parece ter se mostrado adequada ao objetivo de qualificar o jogo, possibilitando uma avaliação diagnóstica tanto para os estudantes, com a reflexão frente às dificuldades reveladas, como para a professora, que pode identificar os desafios a serem superados no processo de ensino e as estratégias que poderiam mobilizar ações em prol de novas conquistas referentes às aprendizagens dos estudantes.

**Ficha avaliativa 3** - visualizada na figura 3, foi construída a partir dos apontamentos dos estudantes sobre os aspectos individuais de cada um deles a serem avaliados no jogo. Essa ficha foi organizada tendo como referência os aspectos do jogo apresentados por González e Bracht (2012), a saber: aspectos técnicos, táticos, físicos e volitivos. Composta por sete questões, sendo cinco fechadas (1, 2, 3, 4, 6 - havendo a orientação para se marcar somente uma opção, com possibilidade de escrever observações) e duas abertas de caráter reflexivo (5 e 7).

Essa ficha foi utilizada após oito aulas de experimentação prática do jogo de handebol. Foi respondida por 29 estudantes e caracterizou-se como umas das avaliações formais do processo pedagógico, ocorrendo na dinâmica entre pares durante um jogo formal de handebol com duração de aproximadamente 12 minutos.

**Figura 3 - Ficha Avaliativa 3 - Avaliação entre pares no jogo de handebol**

<b>Estudante (a) avaliado(a):</b> _____		<b>Nº:</b> _____	
Estudante(a)			
<b>Observador(a):</b> _____		<b>Nº</b> _____	
<b>Observar o(a) colega durante o jogo e anotar um conceito conforme observado, MARCANDO um X no local indicado:</b>			
<b>ASPECTOS TÉCNICOS</b>			
1-Considerando os movimentos do jogo, chamados de fundamentos, marque como é realizado o movimento pelo observado:		2-Considerando as regras, marque um X indicando o comportamento observado:	
<b>Fundamen-to</b>	<b>Conceito</b>	<b>Comportamento /regras</b>	<b>Observações</b>
	<b>Ótimo   Bom   Ruim</b>	Conhece as regras e as	

PASSE					respeita
Recepção					Desconhece as regras
Drible					Conhece as regras, mas descumpre algumas delas
<b>ASPECTOS TÁTICOS</b>			<b>ASPECTOS FÍSICOS</b>		
3-Marque um X considerando as capacidades táticas do colega observado:			5-Marque um X considerando as capacidades físicas do colega observado:		
<b>Capacidades Táticas</b>		<b>Frequência</b>		<b>Capacidades físicas</b>	<b>Conceito</b>
		<b>Sempre</b>	<b>Às vezes</b>	<b>Nunca</b>	<b>Ótimo</b>
					<b>Bom</b>
					<b>Ruim</b>
Desmarcar-se					Velocidade
Marcar					Resistência aeróbica
Ocupa bom posicionamento					Observações:
Cria linhas de passe					
4- Comunicação com sua equipe	Verbal	Gestual	Motora		
<b>ASPECTOS VOLITIVOS</b>					
6-Marque um X considerando as capacidades volitivas do colega observado:			<b>Comportamentos observados: Marque S (sim) N (não)</b>		
<b>Capacidades volitivas</b>		<b>Conceito</b>			
		<b>Ótimo</b>	<b>Bom</b>	<b>Ruim</b>	
Empenho					Apoia e incentiva companheiros de equipe
Concentração					Se esforça para passar a bola a todos da equipe
					Respeita as regras do jogo
7-Escriva sua opinião sobre o ato de observar o colega durante o jogo, coloque suas considerações, sendo a favor ou contra, e justificando. Se possível dê sugestões:					

Fonte: Elaboração própria

Na elaboração dessa ficha houve a intenção de facilitar a anotação das observações, devido à grande quantidade de elementos para se observar. Por conta disso, essa ficha foi subdividida em aspectos técnicos, táticos, físicos e volitivos, buscando facilitar o olhar do observador.

Como esperado, os dados reuniram um conjunto quantitativo de informações, servindo para que cada estudante e a professora tivessem uma visão geral de como estavam com relação ao saber corporal no jogo de handebol.

Os dados foram organizados na figura 4 e mostram o quantitativo numérico de estudantes que foram anotados conforme as características oferecidas pela ficha.

**Figura 4 – Quadro de análise da Avaliação entre pares no jogo de handebol**

<b>Quantidade de Respostas aos ASPECTOS TÉCNICOS:</b>						
<b>FUNDAMENTO</b>	<b>CONCEITO</b>			<b>COMPORTAMENTO /regras</b>		
	<b>ÓTIMO</b>	<b>BOM</b>	<b>RUIM</b>			
PASSE	11	18	0	Conhece as regras e as respeita		25
Recepção	09	17	03	Conhece as regras, mas descumpre algumas delas		04
Drible	07	09	05	Desconhece as regras		0
<b>Quantidade de Respostas aos ASPECTOS TÁTICOS</b>						
<b>Capacidades Táticas</b>			<b>FREQUÊNCIA</b>			
			<b>Sempre</b>	<b>Às vezes</b>	<b>Nunca</b>	
Desmarcar-se			07	19		0
Marcar			12	13		03
Ocupa bom posicionamento			14	16		0
Cria linhas de passe			10	18		01
Comunicação com sua equipe			<b>Verbal</b>	<b>Gestual</b>	<b>Motora</b>	
			08	15		03
<b>Quantidade de Respostas aos ASPECTOS FÍSICOS</b>						
<b>Capacidades físicas</b>		<b>CONCEITO</b>				
		<b>ÓTIMO</b>	<b>BOM</b>	<b>RUIM</b>		
Velocidade		08	17	04		
Resistência aeróbica		15	14	0		
<b>Quantidade de Respostas aos ASPECTOS VOLITIVOS:</b>						
<b>Capacidades volitivas</b>	<b>CONCEITO</b>				<b>Nº de Sim</b>	<b>Nº de Não</b>
	<b>ÓTIMO</b>	<b>BOM</b>	<b>RUIM</b>			
				Apoia e incentiva companheiros de equipe	19	06
Empenho	Empenho	18	09	Faz esforço para passar a todos da equipe	20	09
Concentração	Concentração	18	11	Segue todas as regras sem argumentar	23	06

Fonte: Elaboração própria.

Essa análise foi realizada agrupando-se os aspectos de cada item específico. Nos aspectos técnicos foi possível visualizar a predominância do conceito bom quanto aos fundamentos de passe, recepção e drible. No correspondente às regras, todos demonstraram conhecê-las bem, no entanto, quatro alunos não as cumpriram no desenrolar do jogo.

Nas respostas, a frequência de ações relacionadas aos aspectos táticos de desmarcar-se, marcar, ocupar bom posicionamento e criar linhas de passe teve o predomínio daquelas muito próximas aos itens ‘sempre’ e ‘às vezes’, ressaltando que houve pouca indicação do ‘nunca’. Com relação aos aspectos táticos da comunicação, apenas três estudantes não se comunicavam no jogo, enquanto o restante o fazia, 15 destes apresentaram comunicação gestual, oito comunicação verbal e três comunicação motora.

Nas respostas aos aspectos físicos vinculados às capacidades de velocidade e resistência aeróbica, quatro apresentaram nunca na capacidade de velocidade, enquanto houve a predominância do conceito ‘bom’ para 17 e oito na categoria ‘ótimo’.

Os aspectos volitivos revelaram os números de respostas concentrados nos conceitos ‘ótimos’, tanto para os aspectos de empenho, quanto para aspectos de concentração, somente quatro respostas foram avaliadas com o conceito ruim. As respostas para a presença ou não de atitudes cooperativas (passar a bola a todos da equipe, apoiar e incentivar a equipe, e não argumentação da arbitragem) tiveram predominância positiva e números pouco significativos para resposta negativa.

De um modo geral, houve uma avaliação positiva em todos os aspectos, possibilitando classificar a turma com o desempenho mediano, mas com presença relevante de resultados classificados como ótimo. No entanto, ainda houve um grupo que demonstrou precisar de maior atenção frente aos aspectos avaliados, necessitando de outras estratégias de ensino para melhorar a aprendizagem.

Neste sentido, ao resgatar a avaliação realizada na primeira aula, a partir da qualificação de jogo de Garganta (1998), e compará-la com as respostas a alguns elementos táticos correspondentes (ocupação espacial, a comunicação, e a marcação), podemos verificar uma melhora, evidenciada pelo maior número de estudantes com desempenho mediano e ótimo e menor número com desempenho ruim. Esse resultado parece indicar adequação da ficha avaliativa na instrumentalização do processo de avaliação, bem como, na formação dos estudantes, correspondentes ao conhecimento sobre o jogo de handebol e suas demandas, ao anotarem suas percepções acerca do jogo realizado pelo colega.

Ressaltamos que os desdobramentos que podem ser realizados com os dados coletados numa avaliação desse tipo são inúmeros, como, por exemplo, desmembrar os aspectos e tratá-los separadamente, promover discussões com a apresentação dos dados coletados e construir estratégias coletivas, dentre tantas outras possibilidades.

A questão sete da ficha avaliativa 3 visou coletar dados sobre o ato de avaliar o colega (avaliação entre pares). Nesse sentido, as respostas a essa questão apontaram que dos 29 estudantes



que responderam, 27 se manifestaram favoráveis a essa estratégia, seis, inclusive, consideraram-na ótima, pois os ajudava a melhorar o próprio jogo:

O ato de observar o colega no jogo é ótimo, pois nós compreendemos melhor o jogo e temos uma visão diferente, mais crítica para tudo que acontece (A16);  
Observar a aluna me fez pensar sobre meu próprio desempenho dentro de campo, sou a favor, pois acho que observar outra pessoa contribui para a autoavaliação (A28);  
Acho que o ato de observar é importante, pois faz com que tenhamos uma percepção do jogo e suas dinâmicas que muitas vezes não conseguimos ter só jogando (A22).

Uma pessoa não respondeu essa questão. Outro estudante se manifestou contrário e um terceiro disse ser a favor e contra ao mesmo tempo. Os argumentos destes dois estiveram relacionados à tensão ao ser observado:

Contra, pois quando sabemos que estamos sendo observados por alguém da turma, a tensão aumenta (A20);  
Sou a favor e contra. Contra, porque faz com que a pessoa fique nervosa. A favor porque faz com que a pessoa saiba se ela tem que melhorar (A32).

Com a análise das respostas desta questão, podemos considerar que, para a grande maioria, ela foi positiva, pois se revelou como um processo de construção coletiva e dialogada, visando respeitar o contexto e podendo contribuir com a percepção sobre a responsabilidade pelo aprendizado por parte dos estudantes.

Conforme já apontado por Fragoso e Monteiro (2008), a partilha de experiências em situações de avaliação pode promover a autonomia na construção das aprendizagens, contribuindo para melhorar a compreensão do erro e o desenvolvimento do mecanismo de autocorreção. Deste modo, os estudantes que passaram pelo papel de avaliadores parecem ter desenvolvido uma visão mais concreta dos procedimentos que podem ser utilizados durante a avaliação do processo de aprendizagem dos conteúdos escolares.

A quantidade de informações levantadas através do exercício de observar e anotar, evidenciados pelos conhecimentos declarativos dos estudantes, revelaram melhor compreensão das ações do jogo, das regras, o reconhecimento do empenho de cada um, despertando a reflexão sobre a própria atuação no jogo, a responsabilidade e o respeito com o outro e com o ato de avaliar. Esses dados reforçam a perspectiva de que a vontade de jogar e a observação do jogo influenciam muito no aprendizado do saber corporal.

De acordo com Silva, Ferreira e Verardi (2018), o desenvolvimento da experiência corporal associado com o conhecimento declarativo pode significar novas possibilidades de aprendizagem

para os estudantes, ampliando o conhecimento do conteúdo esportivo e se materializando como um recurso a mais para as aulas de Educação Física.

A reflexão sobre a avaliação trouxe ainda que, ao assumirem os papéis de avaliadores, os estudantes passaram a ter uma experiência concreta do ato de avaliar, tornando-se responsáveis pelo processo. Aliás, estar no papel de observador foi um aspecto positivo apontado, pois, dessa forma, eles passaram a observar o outro e a si mesmo jogando, puderam se autocorriger e entenderam melhor a dinâmica do jogo. Essa compreensão do jogo, sobretudo na dimensão do saber corporal, parece ter contribuído com uma melhoria da qualidade do jogo de handebol por parte dos estudantes, tendo, assim, se constituído como um empoderamento na expressão de Baquero (2012, p. 7): “[...] empoderar se refere a um processo através do qual, pessoas ganham influência e controle sobre suas vidas e, conseqüentemente, se tornam empoderadas”.

Os recursos avaliativos apresentados mostraram-se importantes tanto para a professora quanto para estudantes que puderam: visualizar sua melhora; aprender observando o colega; autoavaliar seu desempenho no jogo, de forma ativa, no processo de ensino e de aprendizagem. Tal processo orientado pelas dinâmicas aqui apresentadas, alinhado ao que indica Freitas (2009), reflete uma experiência significativa pela reflexão proposta sobre a ressignificação da avaliação, na qual os estudantes puderam aprender uns com os outros.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os recursos para avaliar os saberes corporais dos estudantes nas aulas de Educação Física passam necessariamente por uma reorientação das práticas pedagógicas, nos revelando a importância de se redimensionar o estudo do jogo esportivo. Este tipo de avaliação depende de um conhecimento sobre as dinâmicas e interações no jogo de handebol, tanto por parte do estudante, quanto do professor. Tais aspectos devem ser considerados, superando a ideia de identificação do mais habilidoso ou do melhor jogador, na medida em que a aula de Educação Física deve ser um espaço democrático de aprendizagem.

Os resultados revelaram possibilidades diversificadas de avaliação do saber corporal, com a utilização das fichas, que se mostraram como possibilidades para identificar dados expressivos para a avaliação dos saberes corporais, envolvendo aspectos técnicos, táticos, volitivos e físicos em relação ao jogo de handebol, tanto individualmente, como da turma toda. Os instrumentos que tinham avaliação entre pares também se mostraram efetivos, pois permitiram que fossem feitas anotações com a partilha de saberes entre os estudantes, incentivando que olhassem para o jogo de modo atento e que aprendessem com isso.

A avaliação entre pares trouxe a responsabilidade em avaliar o colega e observar sua dificuldade ou sua facilidade no jogo, o que proporcionou uma melhora no modo de jogar. Sendo assim, podemos sinalizar que quando um estudante observa o outro ele também aprende, compreendendo assim o desenvolvimento de um conhecimento processual na relação entre pares. Além disso, esta dinâmica pode contribuir com o entendimento e uma sensibilização com a história de vida do outro e suas trajetórias construídas com relação as suas experiências esportivas, promovendo maior respeito entre as pessoas.

A autoavaliação promoveu uma reflexão sobre a corresponsabilidade pelo ensino e pela aprendizagem, mudando o modo de olhar para a avaliação como uma atividade exclusiva do professor.

Desse modo, o processo pedagógico de ensino e de aprendizagem pode vir a ser algo partilhado, coletivo, e conseqüentemente mais significativo. Embora, essa não seja uma prática comum, nem mesmo fácil, é uma possibilidade na construção dos saberes de forma participativa.

A investigação também evidenciou que precisamos de mais pesquisas que nos auxiliem na construção e no desenvolvimento de novas formas de avaliar os saberes corporais. Questões do tipo: Como incentivar os estudantes a se envolverem nas discussões e avaliações dos processos de ensino? Como desenvolver novas formas de avaliar os saberes corporais se ainda estamos impregnados de uma cultura voltada ao exame? Como valorizar os saberes para praticar na Educação Física escolar como legítimos e não menos importantes que os de natureza conceitual? Esses são alguns exemplos dentre as várias questões que a temática dos saberes corporais ainda nos acena e que precisam ser tomadas como frentes de novas pesquisas em busca de outras orientações e encaminhamentos para os processos de ensino e de aprendizagem nas aulas de Educação Física.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luciano. **Linguagem e experiência**: pensando a Educação Física na escola republicana. 2016. 94f. Tese de doutorado (Educação nas Ciências). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul: Rio Grande do Sul, 2016.

BAQUERO, Rute Vivian Angelo. A situação das Américas: democracia, capital social e empoderamento. Empoderamento: instrumento de emancipação social? – uma discussão conceitual. **Revista Debates**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p.173-187, jan.-abr. 2012. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/debates/article/viewFile/26722/17099/>. Acesso em: 20 de ago. 2015.

BAYER, Claude. **O ensino dos desportos colectivos**. 1 ed. Lisboa: Dinalivro, 1994.

BRACHT, Valter. A Educação Física no ensino fundamental. In: Seminário Nacional do Currículo em movimento – perspectivas atuais, I, Belo Horizonte. **Anais eletrônico**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7170-3-6-educacao-fisica-](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7170-3-6-educacao-fisica-)

ensino-fundamental-walter-bracht&category\_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 29 de out. 2014.

BRATIFISCHE, Sandra Aparecida. Avaliação em Educação Física: um desafio. **Revista da Educação Física/UEM**. Maringá, v. 14, n. 2, p. 21 - 31, 2. sem. 2003. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3466>. Acesso em: 20 de ago. 2015.

OLIVEIRA, Rogério Cruz de; DAOLIO, Jocimar. Na “periferia” da quadra: Educação Física, cultura e sociabilidade na escola. **Proposições**, v. 25, n. 02 (74), p.237-254, maio/ago. 2014. Disponível em: <http://scielo.br/pdf/pp/v25n2/13.pdf>. Acesso em: 10 de jan. 2020.

DARIDO, Suraya Cristina. A avaliação da Educação Física na escola. In: Universidade Estadual Paulista. Prograd. **Caderno de formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 127-140, v. 16, 2012. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/41554>. Acesso em: 20 de mai. 2015.

DINELLI, Marcela Galvão. **Avaliação em Educação Física escolar: o olhar do professor**. 2011. 52f. Trabalho de Conclusão de Curso – Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=000875605>. Acesso em: 20 de ago. 2015.

FABRI, Eliane Isabel; ROSSI, Fernanda; FERREIRA, Lílian Aparecida. Episódios marcantes das aulas de Educação Física: valorizando as experiências dos alunos por meio de narrativas. Movimento, **Revista da Escola de Educação Física da UFRGS**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 583-596, abr./jun., 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/56785>. Acesso em: 20 mar. 2017.

FOSCARINI, Neila Borges; FONSECA, Gerard Mauricio Martins. A avaliação na Educação Física Escolar: o discurso dos professores. **Caderno de Educação Física**. Marechal Cândido Rondon, v. 9, n. 16, p. 97-107, 1. sem., 2010. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfísica/article/view/3684>. Acesso em: 20 de ago. 2015.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set/dez. 2005. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27991>. Acesso em: 20 ago. 2015.

FREITAS, Luis Carlos; SORDI, Mara Regina Lemes; MALAVASI, Maria Marcia Sigrist; FREITAS, Helena Costa Lopes. **Avaliação educacional: Caminhando pela contramão**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Romeu. Análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 30ª ed., Petrópolis: Vozes, 2011.

GARGANTA, Júlio. **Para uma teoria dos jogos desportivos colectivos**. In: GRAÇA, Amandio; OLIVEIRA, José (Ed.). O Ensino dos Jogos Desportivos. Porto: Centro de estudos dos Jogos esportivos, Faculdade de Ciência do Desporto e de Educação Física, Universidade do Porto, p.11-25, 1998.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; BRACHT, Valter. **Metodologia dos Esportes Coletivos**. Vitória: UFEJ, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2012.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FRAGA, Alex Branco. **Afazeres da Educação Física na escola: planejar, ensinar, partilhar**. Erechim: Edelbra, 2012.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo, Entre o “não mais” e o “ainda não”: Pensando saídas do não-lugar da Educação Física escolar I. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 9-24, set.

2009. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/929>. Acesso em: 10 de mar. 2015.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o “não mais” e o “ainda não”: Pensando saídas do não-lugar da Educação Física escolar II. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 10-21, mar. 2010. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/978/561>. Acesso em: 10 de mar. 2015.

GRECO, Pablo Juan; BENDA, Rodolfo Novellino. **Iniciação Esportiva Universal I: da aprendizagem motora ao treinamento técnico**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

GRECO, Pablo Juan. Conhecimento tático-técnico: modelo pendular do comportamento e da ação nos esportes coletivos. **Revista Brasileira de Psicologia do Esporte Exercício**, 0 (1), 107-129, 2006. Disponível em: <https://irp-cdn.multiscreensite.com/1e9a8961/pdf/Conhecimentot%C3%A1ticoet%C3%A9cnico.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2015.

GRÉHAIGNE, Jean-Francis; GODBOUT, Paul; BOUTHIER, Daniel. Performance assessment in team sports. **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, v. 16, p. 500-516, 1997. Disponível em: <https://doi.org/10.1123/jtpe.16.4.500>. Acesso em: 20 jul. 2015.

HERNANDEZ-MORENO, José. **Análisis de las estructuras del juego deportivo**. 2.ed. Barcelona: INDE Publicações, 1998.

HONORATO, Ilma Celia Ribeiro. A avaliação no processo de ensino e de aprendizagem da Educação Física – metodologias utilizadas por professores dos anos finais do ensino fundamental de instituições públicas de ensino do município de Pinhão. **Anais do Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul e Reunião Científica Regional da ANPED – X ANPED SUL**, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: [http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/1219-1.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1219-1.pdf). Acesso em: 01 de ago. 2015.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 2004a.

KUNZ, Elenor. **Educação Física: ensino & mudanças**. 3.ed. Ijuí: Unijuí, 2004b.

KUNZ, Elenor.; SOUZA, Maristela de Souza. Unidade didática 1: atletismo. In: KUNZ, Elenor. (org.). **Didática da educação física 1**. 3.ed. Ijuí: Unijuí, 2003.

MARTINS, Dirlene Maria Bueno Marimon. Avaliação em Educação Física **escolar**: uma reflexão acerca dos critérios que orientam a prática docente. Porto Alegre, 71p, 2006. Monografia (Especialização em esporte escolar) – Universidade de Brasília. Centro de Ensino a Distância, 2006. Disponível em: <http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/montecristo/academia/monodir.pdf>. Acesso em: 20 de ago. 2015.

MITCHELL, Stephen A.; OSLIN, Judith L.; GRIFFIN, Linda L. **Teaching Sport Concepts and Skills: a tactical games approach for ages 7 to 18**. 3 ed. United States of America: Human Kinetics, 1997.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MNTEIRO, Vera; FRAGOSO, Rodrigo. Avaliação entre pares. In: **VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia**, Braga, Portugal, 2002. Anais... Braga: Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 2005. Disponível em: <https://www.seer.ufg.br/debates/article/viewFile/26722/17099/>. Acesso em: 20 de ag. 2015.

MOURÃO, Paulo Jorge Martins; GONCALVES, Francisco José Miranda; ARANHA, Ágata Cristina Marques. Ficha de Observação/Avaliação Motora: Ficha para verificação da qualidade de jogo dos alunos do 3º ciclo do Ensino Básico, nos Jogos Desportivos Colectivos. **Revista de Desporto e Saúde**. [online], vol.4, n.4, pp.81-89, 2008. Disponível em: [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1646-107X2008000400010](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1646-107X2008000400010). Acesso em: 20 de abr. 2019.

SILVA, Talita. Fabiana Roque da; FERREIRA, Lílian Aparecida; VERARDI, Carlos. Eduardo Lopes. Conhecimentos declarativos técnico-táticos de handebol manifestados por estudantes em aulas de Educação Física. **Revista Motrivivência**, v. 30, p. 93-107, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/51453/0>. Acesso em: 01 de maio de 2019.

SANTOS, Verônica Freitas; VIEIRA, Aline Oliveira; MELLO, André da Silva.; SCHENEIDER, Omar; FERRERA NETO, Amarílio; SANTOS, Wagner dos. Educação Física e o processo de escolarização: uma análise sob a perspectiva do aluno. **Revista de Educação Física/UEM**, v.25, n.4, 4 trim. p.539-553, 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/23566>. Acesso em: 20 ago. 20015.

VIANNA, Ilca Oliveira de Almeida. A disciplina participativa na escola um desafio a todos os brasileiros. In: D'ANTOLLA, Arlette (org.). **Disciplina na escola: autoridade versus autoritarismo**. 1 ed. São Paulo: EPU, v. 01, p. 13-22, 1989.

XAVIER, Cláudia Renata Rodrigues; FERNANDES, Christiane Caetano Martins. Algumas ponderações sobre avaliação em Educação Física escolar. **Diálogos Educacionais em Revista**. Campo Grande, MS, v. 2, n. 1, p. 59-67, maio 2011. Disponível em: <http://dialogoseducacionais.semed.capital.ms.gov.br/index.php/dialogos/article/view/15>. Acesso em: 20 de ago. 2015.

ZABALZA, Miguel Angel. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004. <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/929>. Acesso em: 10 de mar. 2015.

## NOTAS DE AUTOR

### AGRADECIMENTOS

Não se aplica.

### CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

**Concepção do manuscrito:** I. B. G. Brasil, L. A. Ferreira

**Coleta de dados:** I. B. G. Brasil

**Análise de dados:** I. B. G. Brasil,

**Discussão dos resultados:** I. B. G. Brasil, L. A. Ferreira

**Produção do texto:** I. B. G. Brasil, L. A. Ferreira

**Revisão e aprovação:** I. B. G. Brasil, L. A. Ferreira

### FINANCIAMENTO

Não se aplica.

### CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.



## **APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**

A referida pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da instituição envolvida sob a identificação CAAE: 46215315.8.0000.5398, sob o parecer número 1.311.857.

## **CONFLITO DE INTERESSES**

Não há conflito de interesses.

## **LICENÇA DE USO**

Os autores cedem à **Motrivivência - ISSN 2175-8042** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution Non-Comercial ShareAlike](#) (CC BY-NC SA) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, desde que para fins **não comerciais**, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico desde que adotem a mesma licença, **compartilhar igual**. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico, desde que para fins **não comerciais e compartilhar com a mesma licença**.

## **PUBLISHER**

Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. LaboMídia - Laboratório e Observatório da Mídia Esportiva. Publicado no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

## **EDITORES**

Mauricio Roberto da Silva, Giovani De Lorenzi Pires, Rogério Santos Pereira

## **HISTÓRICO**

Recebido em: 14 de agosto de 2019.

Aprovado em: 21 de fevereiro de 2020.