

AVALIAÇÃO INCLUSIVA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: REFLEXÕES NECESSÁRIAS¹

Fernanda Marcon Moura²

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Virginia Mara Próspero da Cunha³

Universidade de Taubaté

Luciana de Oliveira Rocha Magalhães⁴

Universidade de Taubaté

RESUMO

A avaliação deve ser um processo indissociável dos atos de ensinar e de aprender. Do contrário, não cumpre sua função primordial, favorecer a aprendizagem das/dos estudantes, principalmente daquelas/es com necessidades educacionais específicas. Este artigo apresenta parte de uma pesquisa de mestrado que se utilizou da modalidade Pesquisa-Trans-Formação para discutir os desafios de uma avaliação inclusiva em Educação Física, produzindo conhecimento de maneira coletiva e contribuindo com processos de transformação junto ao grupo. Fez uso de diversas estratégias didático-pedagógicas, em 10 encontros formativos online, com 10 professoras/es de Educação Física da rede municipal de uma cidade do interior paulista. A análise das informações produzidas, em consonância com o arcabouço teórico-metodológico, se deu por meio do procedimento de Núcleos de Significação. Percebeu-se que as/os docentes-participantes refletiram criticamente sobre as dificuldades para avaliar nessa área de conhecimento e, em especial, estudantes com alguma deficiência e vislumbrou possibilidades de construir um ato avaliativo mais inclusivo e acolhedor.

Palavras-chave: Educação Física; Avaliação Escolar; Inclusão Educacional; Pesquisa-Trans-Formação.

¹ Este texto é resultado da dissertação de mestrado Intitulada “Significações de professoras e professores acerca da avaliação para a aprendizagem em Educação Física: um movimento dialético entre pesquisa-formação-transformação”, defendida em 2023, no Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté.

² Doutoranda em Educação: Psicologia da Educação (PUC-SP). Formadora de professoras/es na Prefeitura Municipal de Taubaté, São Paulo, Brasil. Endereço para correspondência: Rua: Dr. José Gabriel Monteiro Neto, 380, apt. 32, Novo horizonte, Taubaté, São Paulo, Brasil, CEP: 12042430. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1379-1492> E-mail: fernandamarcon.fe@gmail.com

³ Doutora em Educação: Psicologia da Educação (PUC-SP). Professora permanente do Mestrado Profissional em Educação (UNITAU - Taubaté -SP - Brasil). Rua Thiers de Carvalho, 250, Jardim do Sol, Taubaté, SP, Brasil. CEP 12070-660. ORCID <http://orcid.org/0000-0002-1919-5480> E-mail: virginia.cunha@unitau.br

⁴ Doutora em Educação: Psicologia da Educação. (PUC-SP). Professora na Universidade de Taubaté (UNITAU) na graduação e mestrado, Taubaté, São Paulo, Brasil. Rua Visconde do Rio Branco, 22, centro, Taubaté-SP, CEP 12020-000. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7677-6337> E-mail: luciana.magalhaes@unitau.br

INCLUSIVE ASSESSMENT IN PHYSICAL EDUCATION: NECESSARY REFLECTIONS

ABSTRACT

Assessment must be an inseparable process from the acts of teaching and learning. Otherwise, it fails to fulfill its primary function of promoting student learning, especially those with specific educational needs. This article presents part of a master's research that used the Research-Trans-Formation modality to discuss the challenges of an inclusive assessment in Physical Education, producing knowledge collectively and contributing to transformation processes within the group. It used several didactic-pedagogical strategies in 10 online training meetings with 10 Physical Education teachers from the municipal school system in a city in the interior of São Paulo. The analysis of the information produced, in line with the theoretical-methodological framework, was carried out through the Meaning Nuclei procedure. It was noted that the participating teachers reflected critically on the difficulties of assessing in this area of knowledge and, in particular, students with some kind of disability, and envisioned possibilities for constructing a more inclusive and welcoming assessment act.

Keywords: Physical Education; School Assessment; Educational Inclusion; Research-Trans-Formation.

EVALUACIÓN INCLUSIVA EN EDUCACIÓN FÍSICA: REFLEXIONES NECESARIAS

RESUMEN

La evaluación debe ser un proceso inseparable de los actos de enseñanza y aprendizaje. De lo contrario, no cumple su función principal, que es promover el aprendizaje de los estudiantes, especialmente de aquellos con necesidades educativas específicas. Este artículo presenta parte de una investigación de maestría que utilizó la modalidad Investigación-Trans-Formación para discutir los desafíos de una evaluación inclusiva en Educación Física, produciendo conocimientos de forma colectiva y contribuyendo a procesos de transformación al interior del grupo. Se utilizaron diversas estrategias didáctico-pedagógicas, en 10 encuentros de capacitación en línea, con 10 profesores de Educación Física de la red municipal, de una ciudad del interior de São Paulo. El análisis de la información producida, de acuerdo con el marco teórico-metodológico, se realizó a través del procedimiento Núcleos de Sentido. Se observó que los docentes participantes reflexionaron críticamente sobre las dificultades de evaluar en esta área de conocimiento y, en particular, de los estudiantes con algún tipo de discapacidad y vieron posibilidades para construir un acto de evaluación más inclusivo y acogedor.

Palabras clave: Educación física; Evaluación escolar; Inclusión Educativa; Investigación-Trans-Formación.

INTRODUÇÃO

Os atos de ensinar, aprender e avaliar são construções sociais complexas. A incompreensão do fenômeno avaliativo em sua totalidade, com sua natureza multifacetada e sua dialeticidade face ao processo ensino-aprendizagem, tem feito, ao longo de décadas, com que a avaliação seja alijada desse processo e não contribua efetivamente com o desenvolvimento das/os estudantes, principalmente daquelas/es com necessidades específicas.

Luckesi alerta que “a avaliação da aprendizagem não é um ato isolado e separado do ato pedagógico, mas, sim, um componente deste” (2019, p. 13). O autor afirma que “O ato pedagógico – composto de três elementos – inicia-se com o estabelecimento de metas, com o planejamento. Sob sua guia, segue a execução, que,

dialeticamente, soma-se à avaliação, para que se produza o resultado esperado” (Luckesi, 2019, p. 19). Domingos Fernandes (2009), outro especialista em avaliação concorda dizendo que:

Uma adequada integração entre esses três processos permite, ou deve permitir, regular o ensino e a aprendizagem, utilizar tarefas que, simultaneamente, são para ensinar, aprender, avaliar e contextualizar a avaliação. Assim, haverá uma relação muito próxima entre as tarefas de avaliação e as finalidades do ensino (Fernandes, 2009, p. 88).

Quando, em oposição a esses pressupostos, a avaliação valoriza somente os resultados alcançados em situações pontuais, sem considerar os processos e as condições em que foram produzidos, reforça-se a ideia única de classificação e até mesmo de exclusão.

A análise da construção histórica e da natureza política-cultural das variadas concepções da prática avaliativa nos permite entender com maior amplitude as mediações constitutivas dessas abordagens e seus resquícios ainda presentes, assim como as mudanças de paradigmas que impeliram transformações conceituais ao longo do tempo, partindo de uma ótica mais restrita para uma mais abrangente. Neste sentido, ao longo dos últimos cem anos, segundo Guba e Lincoln (1989 *apud* Fernandes, 2008), pode-se identificar quatro gerações com diferentes concepções das ações avaliativas educacionais.

A primeira geração compreendia a avaliação como um processo de medição, tendo como único objetivo a mensuração das aprendizagens das/os alunas/os por meio de testes padronizados, que não respeitavam as diversidades. Já a segunda geração, com o intuito de superar algumas limitações da proposta anterior, buscava descrever o que deveria ser avaliado e posteriormente fazer a verificação dos resultados alcançados, estabelecendo padrões de pontos fortes e fracos, porém ainda com nivelamento, tendo por base um ideal esperado.

Para a terceira geração, era importante formular juízos de valor acerca do objeto de avaliação, mas já se propunha considerar outros elementos como as/os docentes, mães/pais e o contexto de aprendizagem. Emerge, então, a quarta geração, com a proposição de uma avaliação que deve ser partilhada por todas/os, sendo “negociada e construída”, uma avaliação realmente entendida como uma construção social.

Propostas variadas de avaliação surgiram na perspectiva de uma avaliação comprometida com a aprendizagem de todas/os: mediadora (Hoffmann, 2009), formativa (Perrenoud, 1999; Fernandes, 2022), dialógica (Romão, 2003), emancipatória (Saul, 1988), dialética-libertadora (Vasconcellos, 1998) entre outras.

Na Educação Física Escolar também é possível verificar esse movimento de mudança de paradigmas no decorrer das últimas décadas. Diferentes concepções pedagógicas: Desenvolvimento motor e psicomotor (Freire, 1989; Le Boulch, 1983; Tani et al., 1988), Saúde (Guedes, 1999) Pensamento crítico acerca das manifestações da cultura corporal (Coletivo de autores, 1992; Kunz, 1994) e Problematização das práticas corporais (Neira; Nunes, 2009) em consenso com as ideologias e cultura, de cada época, orientaram e ainda orientam a prática pedagógica de seus profissionais e por consequência, suas práticas avaliativas.

As variadas Abordagens Pedagógicas da Educação Física propuseram uma estruturação dos conhecimentos da área. Souza Júnior (1999, p. 20-21) afirma que tais proposições sugerem desde o que entendem como elemento específico (objetivo de estudo) da Educação Física, passando por operacionalização de conteúdo do ponto de vista pedagógico, indo até o entendimento de como avaliar o aluno.

Para tanto, esse artigo tem por objetivo discutir o pensar e o fazer avaliativo em Educação Física, a partir da tensão entre os desafios da inclusão de estudantes com deficiência e da importância de uma avaliação que acolha a todas/todos.

CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA E SUA RELAÇÃO COM OS PROCESSOS AVALIATIVOS NESTA ÁREA DE CONHECIMENTO

A Educação Física Escolar no Brasil, de acordo com Darido (2003), foi instituída oficialmente em 1851 com a Reforma Couto Ferraz, nomeada como “ginástica” para os estabelecimentos de ensino primário e secundário do município da Corte. Segundo Castellani Filho (2004, p.43) o discurso higienista da época influenciado pela área médica tinha por objetivo “criar o corpo saudável, robusto e harmonioso organicamente”, devendo ser educado física e moralmente, para manter a pureza e a qualidade da raça branca, socialmente hegemônica.

Rui Barbosa, intelectual brasileiro, defendeu uma reforma, em 1882, que pretendia preparar crianças e jovens para a vida (Machado, 2002). Apontou mudanças e sugeriu a construção de um sistema nacional de ensino que abarcava novos conteúdos, entre eles a Educação Física, no ensino primário. Desde então e até o início da década de 30, com a concepção médico-higienista (Góis Junior, E.; Lovisolo, H. R, 2005), a função e a avaliação em Educação Física no ambiente escolar eram pautadas por medidas biométricas e testes padronizados, valorizando apenas os corpos saudáveis e dentro das normas.

Após esse período, a partir de 1931, com a abordagem conhecida como Educação Física Militarista, o chamado Método Francês passa a ser utilizado nas escolas brasileiras como o método ginástico oficial (Oliveira, 1990). Tinha como intuito principal o preparo de mulheres e homens para a sociedade futura, estabelecendo padrões de comportamentos e formando-se assim os chamados “cidadãos-soldados” obedientes e exemplos de coragem e bravura (Ghiraldelli Júnior, 2003).

Diante dos princípios dessa concepção, a avaliação tinha como foco, exclusivamente o desempenho e a performance, valorizando as/os melhores e inferiorizando as/os menos habilidosas/os. Com a derrota do nazifascismo, após 1945, a Educação Física Escolar passa por um momento de mudança de paradigmas. Crescem os debates sobre a sua função educacional que devia ser muito além da saúde e da disciplina.

No entanto, com a ditadura militar, durante as décadas de 1960, 1970 e 1980 a prática esportiva passa a ser o foco principal, estimulando a formação de equipes de alto nível para conquistar medalhas para o país e assim mascarar os problemas enfrentados internamente. Um forte vínculo foi criado entre nacionalismo e esporte e a iniciação esportiva se tornou a base do ensino da Educação Física (Ghiraldelli Júnior, 2003).

Nesse modelo tecnicista, os principais objetivos na aula eram o rendimento e a competição e as práticas avaliativas concomitantemente priorizavam o desempenho físico e técnico das/os alunas/os, deixando de fora as pessoas com deficiência. Posteriormente, emerge o paradigma da psicomotricidade e assim o modelo

esportivista foi sendo superado e a avaliação passou a ser realizada por meio de observações do desenvolvimento das/os discentes.

Temas como cooperação, inclusão, lazer e qualidade de vida, também passaram a ser debatidos (Ferreira, 2011), (Calizario et al, 2022), (Souza, Neira, Telles, 2023), (Cavalcante, Filho, 2024) aumentando a discussão sobre o corpo, a cultura e o movimento.

Com a redemocratização do país, algumas perspectivas críticas às tendências anteriores, foram desenvolvidas, podendo-se citar a crítico-superadora e a crítico-emancipatória. Que embora tenham algumas diferenças entre si, ambas têm a cultura corporal como objeto de estudo e o desenvolvimento do ser humano de forma integral, como propósito. A avaliação para essas abordagens não é uma ferramenta de punição e/ou classificação, com a consequente exclusão dos menos aptos, mas uma ação contínua que deve colaborar com o processo ensino-aprendizagem de todas/os.

Mais adiante, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998) a Educação Física torna-se um componente curricular obrigatório da Educação Básica e tem seu currículo re-pensado e re-organizado (Bagnara e Fensterseifer, 2019; 2020) e consequentemente seu processo avaliativo é discutido com maior profundidade.

A Educação Física, no decorrer de sua história, deixa de ser essencialmente prática e passa a propor que as/os estudantes reflitam e debatam temas relacionados às variadas práticas corporais, como as questões de gênero e raça, preconceitos, o corpo ideal para a estética e para o rendimento, além da relação dialética mente-corpo, ampliando, assim, a diversidade de conhecimentos a serem construídos nas aulas.

Porém, apesar desses avanços e de diferentes propostas, estudos de Pedroza e Rodrigues (2007), Souza Júnior (2004), Silva; Moura e Pereira (2015), Cordovil et al. (2015), Santos et al. (2019) apontam que atualmente ainda há o predomínio de uma avaliação exclusiva dos aspectos comportamentais, como frequência e participação nas aulas e do diagnóstico do desenvolvimento das habilidades motoras e capacidades físicas, tendo a utilização da observação como único instrumento avaliativo.

Frente a isso, Carvalho et al. (2000), ressaltam que a avaliação em Educação Física deve ser contextualizada e não restrita a métodos, procedimentos técnicos e

aplicação de testes físicos (Carvalho et al., 2000, p.195). Ampliando esse debate, Silva (2003) adverte dizendo que:

[...] é fundamental superar a visão meritocrática da avaliação que procura os melhores alunos; no caso da Educação Física, os mais hábeis. Superar essa visão significa dizer que não será cobrado do aluno que ele seja o melhor ou que sempre acerte; significa, portanto, que ele terá, como direito inquestionável à aprendizagem, as melhores condições possíveis, através da avaliação, de realizar atividades e reflexões que ampliem sua vocação (Silva et al., 2003, p. 38).

E dessa forma:

Fica evidente a necessidade de se elaborar/utilizar instrumentos de registro que assumam as especificidades da EF no cotidiano escolar e, ao mesmo tempo, deem visibilidade à relação com os saberes produzidos pelos alunos, que está associada à singularidade/diferenciação desse componente curricular. Assim, o fato de a EF privilegiar a dimensão do *fazer* com não exclui a possibilidade de materializar os saberes de imbricação do *Eu em situação e distância-regulação em objetivação-denominação*. (Santos et al., 2019)

É necessário, portanto, re-pensar de maneira coletiva as práticas avaliativas em Educação Física, a partir da reflexão-crítica e em um processo mobilizador de movimentos transformadores para uma prática mais inclusiva.

METODOLOGIA

PESQUISA-TRANS-FORMAÇÃO

A Pesquisa-Trans-Formação (Magalhães, 2021) surge da crescente utilização de metodologias críticas, na perspectiva colaborativa e intervintiva na área da educação, nas últimas décadas e do movimento histórico de superação dos modelos já existentes.

Estudos realizados pelo GADS-Grupo Atividade Docente e Subjetividade da Pontifícia Universidade Católica-SP propõem na esteira da pesquisa-ação (Michel Thiollent, 2011), da investigação-ação participativa (Orlando Fals Borda, 1999), da pesquisa colaborativa (Ivana Ibiapina, 2008) e da pesquisa crítica de colaboração (Maria Cecília Magalhães; Sueli Fidalgo, 2011) uma forma de fazer pesquisa dentro da dialética pesquisar-formar-transformar.

De abordagem qualitativa, fundamenta-se epistemologicamente no Materialismo Histórico-dialético (Marx, 1996 [1857-1858]) e na Psicologia Sócio-histórica (Gonçalves e Furtado, 2007) e utiliza o pensamento categorial para iluminar o fenômeno em seu movimento e contradição. Ao buscar apreender a realidade concreta, pauta-se na historicidade e nas mediações constitutivas dos fenômenos estudados, visando compreender com maior profundidade o cotidiano, muitas vezes alienado, superar definições dicotômicas, superficiais, reducionistas e naturalizantes da realidade.

Instigada pela produção de conhecimento, fomenta processos de transformação, em um movimento de conhecer a realidade para transformá-la. Segundo Magalhães (2021, p. 265):

[...] é uma ação acadêmica com uma intencionalidade: a produção de conhecimento científico por meio da realização de processos de formação de grupos sociais com o propósito de provocar reflexões e ações individuais e coletivas que resultem em transformações. A intencionalidade é que estas transformações sejam de tal profundidade que ecoem revolucionariamente em seu meio laboral e/ou educacional e/ou político.

E, em seu movimento dialético, nos desvela que:

Práxis, pesquisa, transformação – elementos que articulados, constituem nossa forma de fazer pesquisa, movimento que se dá na crítica à realidade posta, crítica que se baseia e apoia no conhecimento científico cada vez mais aprofundado! Práxis científica, que traz em sua intencionalidade de transformação por meio de atividades de formação. [...] Nossa intenção é explícita na revolução que pretendemos instalar na realidade em que pesquisamos e atuamos (Magalhães, 2021. p. 272).

Pesquisar, analisar, intervir e transformar: processos dialéticos, base dessa proposta! Dessa forma, realiza com rigor metodológico atividades de pesquisa, de produção de informações e de conhecimento, da mesma forma com que utiliza atividades formativas, colaborando com o desenvolvimento profissional das/os participantes.

Outros dois aspectos essenciais que se destacam são a relação horizontal entre as/os participantes e a/o pesquisadora/pesquisador nas ações e decisões e a participação da/o pesquisadora/pesquisador como um dos sujeitos do processo de

transformação e não somente como uma/um descritora/descriptor da realidade. Magalhães e Aguiar (2021, p. 124) explicam que:

Temos (como acadêmicos) um papel explícito, por exemplo, quanto à tomada de decisões relativas à pesquisa, no que concerne à sua realização, opções teórico-metodológicas, alternativas operacionais etc. Por outro lado, ao longo do processo, o conhecimento e a experiência circulam e se alteram no fazer da pesquisa. Em alguns momentos o nosso conhecimento pode ser preponderante; em outros o das participantes o é. [...] deixamos claro que todos são participantes da pesquisa, todos produzem, questionam, modificam a dialética teoria-prática [...] orientados por esta realidade, têm função essencial na pesquisa. São funções assimétricas, pois que, cada qual tem um papel, um propósito, uma intenção, além dos papéis, propósitos e intenções coletivas, do grupo. [...] Nossa esforço é para que a participação seja realmente democrática, que as decisões sejam compartilhadas. Somo vistos como acadêmicos, mas a posse do melhor conhecimento não é exclusivamente nossa!

E por fim, no que se refere à análise das informações produzidas ao longo do processo investigativo-formativo, de maneira coerente com o arcabouço teórico-metodológico, a Pesquisa-Trans-Formação utiliza o procedimento de Núcleos de Significação, cujo cerne é a compreensão do sujeito histórico, social e cultural, síntese de incessantes determinações.

Esta Pesquisa-Trans-Formação foi realizada com 10 professoras/es de Educação Física, atuantes no Ensino Fundamental - Anos Iniciais e Finais (1º ao 9º ano), da rede municipal de uma cidade do Vale do Paraíba Paulista, indicados por seus pares.

Um questionário online, com 10 perguntas fechadas e 7 abertas, foi enviado a todas/os as/os docentes dessa área de conhecimento, que trabalham nessa rede de ensino, ficando disponível por 1 mês. Como um instrumento inicial de produção de informações, buscava caracterizar os sujeitos e investigar as concepções do grupo acerca da temática e selecionar as/os participantes dos encontros formativos.

Foi solicitado que as/os respondentes indicassem uma/um professora/professor com boas práticas avaliativas. Cabe ressaltar que neste momento não tínhamos nenhum critério específico, trabalhamos apenas com o que as/os docentes entendiam por uma boa prática de avaliação.

Após a seleção das/os participantes, foram realizados quinzenalmente, entre os meses de fevereiro e maio de 2022, 10 encontros formativos online, por meio do

aplicativo de videoconferência Zoom, com duração de uma hora e meia, durante o HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) das/os professoras/es.

No decorrer dos encontros, com a intenção de trazer à tona as mediações e contradições que constituíram as práticas avaliativas das/os professoras/es-participantes, muitas vezes já cristalizadas, foi proposto um movimento crítico-reflexivo, por meio de estratégias didático-pedagógicas como círculos de debates, leitura e discussão de textos e construção coletiva de uma proposta avaliativa mais inclusiva.

Foram utilizadas também variadas estratégias didático-pedagógicas, como reflexões dialogadas a partir de uma pergunta disparadora, estudo de um caso de ensino, construção coletiva de uma prática avaliativa, experimentação desta proposta e posterior debate sobre o que foi vivenciado e reflexão-crítica sobre falas proferidas durante os primeiros encontros.

O procedimento realizado para a análise das informações produzidas foi o de Núcleos de Significação, que segundo Aguiar e Ozella (2006; 2013), busca apreender as significações das/os participantes por meio de seus relatos e possibilitam à/ao pesquisadora/pesquisador captar o real para além da aparência.

Este procedimento é também utilizado em pesquisas que têm o grupo como sujeito, assim como este estudo, entendendo que o corpus de análise carrega significações produzidas coletivamente de uma dada realidade material constituída em um dado espaço-tempo.

Sendo assim, utilizamos as palavras, com significações, proferidas pelas/os participantes como unidade de análise, visto que são a menor parte que contêm os elementos do todo, sendo fundamental compreender como a singularidade se revela na totalidade, mediada pela particularidade. Discutindo a análise de “unidades complexas”, Vigotski (1934/2001) observa que se deve

[...] encontrar essas propriedades que não se decompõem e se conservam, são inerentes a uma dada totalidade enquanto unidade, e descobrir aquelas unidades em que essas propriedades estão representadas num aspecto contrário para, através dessa análise, tentar resolver as questões que se lhe apresentam. Que unidade é essa que não se deixa decompor e contém propriedades inerentes ao pensamento verbalizado como uma totalidade?

Achamos que essa unidade pode ser encontrada no aspecto interno da palavra: no seu significado (Vigotski, 1934/2001, p. 8).

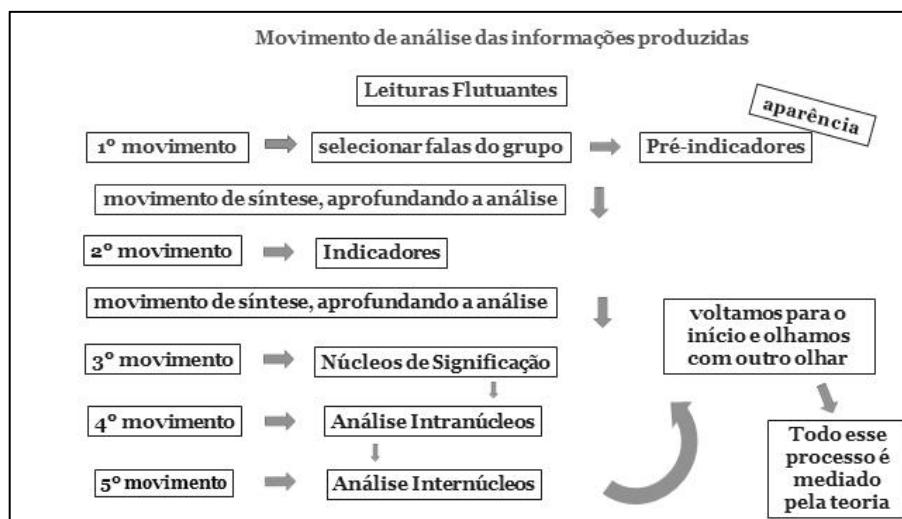
Posto isso, o recurso metodológico adotado para analisar significações produzidas em grupo (Aguiar, Aranha, Soares, 2021) seguiu dialeticamente os movimentos analíticos de abstração e interpretação que são descritos e demonstrados graficamente a seguir, para facilitar a compreensão:

Foi realizada a transcrição da gravação dos 10 encontros formativos, por meio da função “ditado Microsoft Word”, onde a voz do usuário é convertida em texto escrito. Posteriormente foram feitas leituras flutuantes para a identificação de grupos de palavras com significações e que se relacionavam com os objetivos da pesquisa. A esses conjuntos de palavras, de acordo com a metodologia usada, dá-se o nome de Pré-indicadores.

Após um movimento de síntese e de aprofundamento da análise aglutinou-se os Pré-indicadores por similaridade, complementariedade e/ou contradição para a constituição dos Indicadores. Com o processo de articulação dos Indicadores formou-se seis Núcleos de Significação.

Com os Núcleos de Significação constituídos deu-se início a análise intranúcleos e em um ato contínuo a análise internúcleos, sempre em um movimento fundamentado à luz da teoria.

Figura 1- Movimento de análise das informações produzidas



Fonte: Moura (2023, p.73)

ANÁLISES E RESULTADOS

A temática inclusão escolar, inicialmente fora do propósito dessa pesquisa, aflorou durante as discussões realizadas nos encontros formativos e se mostrou ligada visceralmente às significações das/os professoras/es-participantes acerca da avaliação em Educação Física.

A avaliação de alunas/os com deficiência mostrou-se como um grande desafio para o grupo, que por vezes até as/os paralisavam, frente suas concepções de Educação Física e de avaliação, base para o ato avaliativo nesta área. Vigotski (2011) já asseverava que “Toda a nossa cultura é calculada para a pessoa dotada de certos órgãos – mão, olho, ouvido – e de certas funções cerebrais. Todos os nossos instrumentos, toda a técnica, todos os signos e símbolos são calculados para um tipo normal de pessoa” (Vigotski, 2011, p. 867).

A avaliação empreendida nas escolas não é diferente. Não se apresenta como uma atividade inclusiva, primeiramente por ter padrões estabelecidos pela média do grupo, que desconsideram as individualidades e diversidade da sala de aula. E mais especificamente nesta área do conhecimento, pela estrutura corponormativa em que foi construída historicamente.

Mello e Nuernberg (2012) discutem que a corponormatividade entende que determinados corpos são inferiores, incompletos ou passíveis de reparação/reabilitação quando comparados aos padrões hegemônicos corporais/funcionais. Por ter o movimento como objeto de estudo e base para as suas atividades e conceber a avaliação como medição e seleção, a Educação Física, ao defrontar-se com um corpo fora dos padrões estabelecidos, concebe-o como inferior e incapaz, consequentemente como um corpo que não pode se desenvolver.

Essa compreensão se configura em práticas docentes capacitistas. Visto que, o capacitismo, ao primar pelo modelo biologizante e pela dicotomia capacidade/deficiência, imbricadas estruturalmente na sociedade, assume que a condição corporal de pessoas com deficiência as define como menos capazes (Foresti, Presotto, Bousfield, 2024).

A ideia da (in)capacidade desencadeia ações e comportamentos que se constituem como barreiras para a aprendizagem e para o desenvolvimento de estudantes com deficiência, ficando bastante evidente durante o processo avaliativo.

A seguir destacamos alguns relatos das/os professoras/es-participantes, que apontavam significações capacitistas.

Como avaliar isso? Como é que eu vou dar nota para um indivíduo que só consegue soltar um grunhido, só consegue estar ali, só? (Professor 2)

Eu tenho um contexto assim: Eu tenho lá duas inclusões no meu terceiro ano. Como que eu vou avaliar eles, se eu vou dar salto e meu aluno mal consegue caminhar? (Professor 7)

Como vou avaliar uma menina que tem paralisia, uma dificuldade imensa na fala e no andar? (Professora 3)

Esse autista, coitado, ele grita, joga para cima, ele não consegue e eu não consigo avaliar. Mas coitado, ele está ali, dá um sorriso para mim, eu falo está bom, é o que tem. (Professor 6)

Frente a essas falas e a urgência de se re-pensar essas questões, foi proposto no encontro subsequente, dado que as atividades de pesquisa e de formação eram planejadas a partir do movimento da realidade concreta, um exercício crítico-reflexivo utilizando a imagem, a seguir, como disparadora para o debate sobre as concepções e práticas avaliativas em Educação Física.

Figura 2 – O que é uma avaliação justa para todos?



Fonte: Betti (2018, p 171)

#paratodosverem: Ao centro quatro alunos, cada um com suas particularidades, um com baixa estatura, outro alto e magro, outro alto e forte e um cadeirante. No canto direito a professora de Educação Física, a sua frente um balão com a frase: Para uma avaliação justa. E ao fundo equipamentos para a realização de salto em altura (sarrafo e colchão).

Foi proposto também um diálogo sobre a importância de um olhar plural que considere a história de cada estudante, assim como Paulo Freire (1996) defende:

A avaliação é a mediação entre ensino do professor e as aprendizagens do professor e as aprendizagens do aluno, é o fio da comunicação entre formas de ensinar e formas de aprender. É preciso considerar que os alunos aprendem diferentemente porque têm histórias de vida diferentes, são sujeitos históricos, e isso condiciona sua relação com o mundo e influencia sua forma de aprender. Avaliar, então é também buscar informações sobre o aluno (sua vida, sua comunidade, sua família, seus sonhos...) é conhecer o sujeito e seu jeito de aprender (Freire, 1996, p. 65).

A avaliação inclusiva deve acontecer sob o olhar atento da/o professora/professor, mediante a adaptação das propostas às diferentes características e às necessidades específicas de cada estudante.

Mantoan (2011) observa que a inclusão implica uma mudança de paradigma educacional que gera uma reorganização das práticas escolares: planejamentos, formação de turmas, currículo, avaliação, gestão do processo educativo. Assim como estudos mais recentes também vem discutindo:

[...] o paradoxo de trabalhar com a diversidade em uma organização curricular com objetivos pré-determinados propõe-se que a avaliação ocorra consecutivamente e não em momentos estanques, em situações isoladas de realização de provas e testes. Nesta perspectiva, a avaliação não se limita apenas em medir quantitativamente o conhecimento adquirido, mas torna-se elemento integrante do processo de construção do aprendizado. (Glat, Estef, 2021)

E em situações em que não é possível o desenvolvimento pelo caminho habitual, Vigotski (2011) indica que é preciso pensar nos chamados caminhos indiretos (alternativos), como possibilidade de desenvolvimento cultural das/os educandas/os.

Com o andamento da pesquisa, as discussões realizadas e as demais atividades didático-pedagógicas propostas nos encontros formativos foi possível verificar alguns saltos qualitativos, a construção de caminhos alternativos e a busca por práticas mais inclusivas, como explicitado nas falas a seguir:

Tabela 1 – Falas das/dos participantes

O primeiro processo não é incluir na prova em si, mas empreender estratégias que permitam a esse estudante, de acordo com suas limitações, exibir habilidades adquiridas durante o processo ensino-aprendizagem em curso. Se ele/a não saltava e agora dá um salto, apresentou desenvolvimento; diferente daquele que está dando 10 saltos, mas já fazia parte do desenvolvimento real dele realizar estes saltos. (Professora 4)

Eu acho que a gente tem que ter esse olhar mais individualizado. (Professora 3)

Eu trabalho com alguns alunos que não são alfabetizados, alunos com deficiência intelectual leve, moderada e em uma roda de conversa a gente consegue ter uma visão. Talvez seja uma das formas. (Professor 1)

A questão da avaliação de alunos com deficiência. A avaliação da parte escrita é mais difícil, muitos deles não sabem escrever, não sabem ler, mas é possível fazer essa avaliação com vídeo. Em outro formato. (Professor 10)

E também, com todas as turmas que eu tenho trabalhado no Integral, sempre tem alunos com deficiência, alunos com autismo, com um certo limite na parte escrita, então eu tenho observado isso. Essa avaliação que eu estou fazendo em forma de roda de conversa, eu tenho esse momento, que eu estou conseguindo dar uma atenção a mais para aqueles que não têm a possibilidade de estar fazendo uma avaliação escrita. (Professor 10)

Fonte: Elaboração pelas autoras

As imagens a seguir, foram registradas por um dos professores-participantes da pesquisa, durante a experimentação de uma proposta avaliativa mais inclusiva, para verificação da aprendizagem da ginga, gesto característico da Capoeira e evidenciam o empenho em propor atividades avaliativas que acolham a todas/os.

Figura 3- Atividade avaliativa inclusiva



Fonte: Elaboração professor-participante, 2022.

#paratodosverem: a imagem com efeito artístico apresenta na lateral esquerda uma descrição: Capoeira: Atividade avaliativa, estudantes com deficiência física e intelectual. À direita três estudantes, sendo uma menina cadeirante realizando o movimento da ginga da Capoeira com a utilização de três bambolês dispostos no chão para orientar a movimentação do gesto motor.

Utilizando bambolês para facilitar a marcação da posição inicial dos pés e a movimentação da ginga, tanto alunas/os sem necessidades específicas, como alunas/os com deficiência intelectual e até mesmo uma aluna cadeirante conseguiram coordenar os gestos da ginga.

Este professor, a partir dos estudos e das discussões feitas no processo da pesquisa ampliou suas práticas avaliativas inclusivas indo ao encontro do que discutem Rechineli, Porto e Moreira (2008), ao reforçarem que “por ser e estar presente no mundo, o corpo diferente se mostra aberto às possibilidades que a vida pode lhe oferecer, ou seja, o ser humano é um corpo que merece oportunidades, mesmo se apresentando fragilizado” (p.306). Assim como defendem Rafael e Fernandes (2021)

[...] o corpo diferente, deficiente ou não, pode e deve ser zelado de acordo com as suas possibilidades e fragilidades. O que permite que todos os estudantes utilizem de recursos na aula para que compreenda e pratique a modalidade, mesmo com as suas dificuldades, sem comprometer o processo inclusivo.

Figura 4- Atividade avaliativa inclusiva



Fonte: Elaboração professor-participante, 2022.

#paratodosverem: a imagem com efeito artístico apresenta o professor tocando berimbau e três alunos realizando o movimento da ginga da Capoeira com a utilização de três bambolês dispostos no chão para orientar a movimentação do gesto motor.

Pensar a avaliação sob a égide dos processos inclusivos impulsionou o grupo a coletivamente criar estratégias diferenciadas de avaliação visto que a avaliação para a aprendizagem em Educação Física é um dos maiores entraves da área.

Esses relatos apontam para a construção de uma avaliação para todas/os, assim como a descrita por Lopes (2019, p.137).

A avaliação dialética e inclusiva apresenta novas características em relação à avaliação tradicional, as quais apontam para sua melhor adequação à realidade de turmas heterogêneas e melhor adequação com a concepção de homem, de sociedade e, consequentemente, de educação com potenciais revolucionários e mais democráticos. Ainda que essa “revolução” somente possa acontecer no interior das relações que ocorrem na instituição escola, visto que pode ser colocada em prática mesmo sob a hegemonia do sistema capitalista e apesar das circunstâncias educacionais das escolas regulares.

A prática avaliativa deve ser fundamentada em princípios inclusivos, buscando diminuir ao máximo as barreiras arquitetônicas, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais, a fim de garantir acessibilidade a todos os/as estudantes e o direito às mesmas oportunidades de avaliação. Para tanto, é preciso discutir as estratégias de avaliação que poderão se concretizar nas escolas e na prática docente.

A avaliação deve se caracterizar como um instrumento capaz de estabelecer as condições de aprendizagem da/o aluna/o e sua relação com o ensino. Seus procedimentos devem permitir uma análise do desempenho pedagógico, oferecendo subsídios para o planejamento e a aplicação de novas estratégias de ensino que permitam alcançar o objetivo determinado pela/o professora/professor em cada conteúdo específico (Oliveira; Campos, 2005, p. 53). Para isso “há necessidade de mudanças em relação à concepção de avaliação fundamentada no ato da medida” (Santos *et al.* 2019, p. 2).

Bem como, é importante a problematização da redução do entendimento do processo avaliativo que “confundida com a nota, tem desfocado sua ação para o produto, desconsiderando os sujeitos e seus processos de desenvolvimento” (Santos *et al.* 2019, p. 5).

Os instrumentos de avaliação devem ser utilizados para acompanhar a aprendizagem das/os estudantes, bem como a forma como elas/eles se comportam em determinadas situações de aprendizagem. Com a utilização de recursos mais adequados a/o professora/professor pode elaborar estratégias de ensino próprias que atendam a especificidade de cada aluna/o.

Sendo assim, a prática avaliativa deve:

Determinar a necessidade educacional da/o aluna/o, tomar decisões sobre sua escolarização, elaborar propostas de adaptações curriculares, propor adaptações significativas (se necessárias), determinar recursos e apoios à sua necessidade, e também determinar tanto o seu estilo de aprendizagem quanto o estilo de ensino do professor (Oliveira; Leite, 2000, p. 17)

E em vista disso, buscar alternativas mais inclusivas como “a produção de registros imagéticos pode ser um caminho de suporte à memória do brincar, jogar, dançar, contribuindo para evidenciar o que se aprende, e o que se faz com o que se aprende nas aulas de EF” (Santos *et al.* 2019, p. 14).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão-crítica sobre a própria prática avaliativa foi uma das principais tópicas dessa pesquisa. A partir desse movimento reflexivo provocado durante os encontros formativos esperava-se que as/os professoras/es-participantes analisassem suas ações pedagógicas, destacando os pontos fortes e os pontos ainda sensíveis para que então pudessem construir conhecimento coletivamente e buscar a transformação.

Esta Pesquisa-Trans-Formação, com um olhar situado, histórico e inacabado dispõe-se a apreender as significações da/os professoras/es-participantes acerca da avaliação para a aprendizagem em Educação Física, compreendendo dialeticamente, com amplitude e para além das visões dicotomizadas, o fenômeno avaliativo.

Ao aflorarem os desafios da avaliação de alunas/os com deficiência, foi preciso aprofundar os debates e refletir de maneira crítica sobre concepções e práticas fossilizadas e capacitistas, a fim de encontrar colaborativamente caminhos para o movimento de transformação.

Os processos de discussão pautados na crítica foram provocativos e puderam desencadear movimentos importantes no caminho da transformação. Assim, é

possível considerar o grupo de participantes como um microcosmo capaz de contribuir com a produção epistemológica da Educação Física, de ajudar na desconstrução de ações avaliativas enraizadas e excludentes nesta área de conhecimento e na construção de uma avaliação mais processual, inclusiva e compatível com as especificidades do componente curricular e com as necessidades das/os alunas/os.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J. de.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, São Paulo, v. 26, n.2, p. 222-247, 2006.
- AGUIAR, W. M. J. de.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.
- AGUIAR, W. M. J. de Aranha, E. M. G., & Soares, J. R. (2021). Núcleos de significação: Análise dialética das significações produzidas em grupo. *Cadernos de Pesquisa*, 51, Artigo e07305. <https://doi.org/10.1590/198053147305>
- BAGNARA; Ivan Carlos; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Educação Física escolar: política, currículo e didática. *Ijuí*: Ed. Unijuí, 2019.
- BAGNARA; Ivan Carlos; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. O desafio didático da educação física escolar: o tempo e o lugar da didática na formação inicial. *Revista Cocar*. V.14N.29 maio/ago./ 2020 p.565-583.
- BETTI, M. **Corporeidade, jogo, linguagem**: A Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental. São Paulo. Editora Cortez, 2018.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL, Ministério da Educação, (1997). **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF.
- CALIZARIO, M.; CASAROTTO, V. J.; ROSA, c. L. L da.; ANTUNES, F. R. Os jogos cooperativos como recursos didático-pedagógicos na formação de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. *Revista Saberes Docentes*. Juína-MT, Brasil, v.7, n.14, Jul./Dez. 2022.

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

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil:** a história que não se conta. 10. ed. Campinas: Papirus, 2004.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.

CAVALCANTE, F. R.; FILHO, A. L. O lazer no campo científico da Educação Física: entre o ganho de autonomia, a exclusão dos agentes e os estudos de grupos populacionais. **Movimento**, v. 30, e30028, 2024. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.138503>

CORDOVIL, A. P. R.; GOMES, C. F.; MOREIRA, E. C.; SILVA, M. C. R. O espaço da Educação Física na escola: um estudo sobre os conteúdos das aulas no Ensino Médio. **Pensar a Prática.** Goiânia, v. 18, n. 4, p. 834-847, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/34352>

COSTA- RENDER, E. C.; BRACKEN, S.; APARÍCIO, A. S. M. O design universal para aprendizagem e a pedagogia das estações: As múltiplas temporalidades/especialidades do aprender nas escolas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte v. 36. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/NNG7XdyfwTdKgqfZfwbRnMx/abstract/?lang=pt>
DARIDO, S. C. **Educação Física na Escola: Questões e reflexões.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

FALS BORDA, O. Aspectos Teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. In: BRANDÃO, C. Rodrigues. (Org.). **Pesquisa Participante.** 8 ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.

FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 41, p. 347–372, 2008. DOI: 10.18222/eae194120082065. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2065>

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender:** fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: UNESP, 2009.

FERNANDES, D. **Avaliar e aprender numa cultura de inovação pedagógica.** Lisboa: Leya Educação, 2022.

FERREIRA, H. S. **Educação Física Escolar e Saúde em Escolas Públicas Municipais de Fortaleza: proposta de ensino para saúde.** 2011. 191 f. 2011. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva)-Associação Ampla (UECE/UFC/UNIFOR), Fortaleza.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, A. M. A. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001. (Série Paulo Freire).

FREIRE, J. B. **Educação de Corpo Inteiro**: teoria e prática da Educação Física. Campinas: Scipione, 1989.

GHIRALDELLI JR. Filosofia e história da educação brasileira. Manole, 2003.

GLAT, Rosana; ESTEF, Suzanli. Avaliação flexibilizada para alunos com necessidades educacionais especiais: uma prática pedagógica inclusiva. *Olhar de Professor*, v. 24, p. 01-13, 2021.

GÓIS JUNIOR, E.; LOVISOLLO, H. R. A educação física e concepções higienistas sobre raça: uma reinterpretação histórica da educação física brasileira dos anos de 1930. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, v. 5, n. 3, p. 322-328, 2005.

GONÇALVES, Maria da Graça M.; FURTADO, Odair (Orgs.). **Fundamentos Teóricos da Psicologia Sócio-Histórica**. São Paulo, Cortez, 2007.

GUEDES, D. P. Educação para saúde mediante programas de Educação Física Escolar. Motriz. Rio Claro, v. 5, n. 1, junho, 1999.

HOFFMANN, J. **Avaliação Mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2009.

IBIAPINA, I.M.L.M. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2008.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994

LE BOULCH, J. **A educação pelo movimento**: a psicocinética na idade escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

LOPES, S. A. Avaliação tradicional e avaliação dialética e inclusiva: contraposições. *EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação*. Porto Velho, v. 6, nº 14, p. 124-146, abr./jun., 2019. DOI: [htpp://doi.org/10.26568/2359-2087.2019.2899](http://doi.org/10.26568/2359-2087.2019.2899).

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo. Cortez, 2019.

MACHADO, M. C. G.; Barbosa, R.: **Pensamento e ação**. Rio de Janeiro: Autores Associados, 2002.

MAGALHÃES, L. O. R. **A dimensão subjetiva dos processos de inclusão escolar no movimento da pesquisa-trans-formação.** 2021. (Doutorado em Psicologia da Educação), PUC, São Paulo, 2021.

MAGALHÃES, L. O. R.; AGUIAR, W. M. J. Estratégias da formação docente autogestionária na pesquisa-trans-formação. In: MALUF, M. R.; SOUZA, C. P. **Relatos de pesquisa em psicologia da educação.** V. 6. 1 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

MAGALHÃES, M. C. C. Pesquisa crítica de colaboração: escolhas epistemometodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Org.). **Questões de método e de linguagem na formação docente** Campinas: Mercado de Letras, 2011. p.13-39.

MANTOAN, M. T. E. **O Desafio das Diferenças nas Escolas.** Petrópolis: Vozes, 2011.

MARX, Karl. **Grundrisse:** para a crítica da economia política. Coleção Os Pensadores: Marx. São Paulo, Editora Nova Cultural, 1857-1858/1996.

MELLO, A. G. de; NUERNBERG, A. H. Gênero e deficiência: interseções e perspectivas. **Revista Estudos Feministas**, v. 20, n. 3, p. 635-655, 2012.

MOURA, F. M. **Significações de professoras e professores acerca da avaliação para a aprendizagem em Educação Física: um movimento dialético entre pesquisa-formação-transformação.** 2023.(Mestrado em Educação), UNITAU, Taubaté, 2023.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. Educação Física, Currículo e Cultura. São Paulo: Phorte, 2009.

OLIVEIRA, V. M. de. **O que é Educação Física?** 8. ed. São Paulo; Brasiliense, 1990.

OLIVEIRA, A. A. S.; LEITE, L. P. Educação inclusiva e as necessidades educativas especiais. In: MANZINI, E. J. **Educação especial:** temas atuais. Marília: Unesp, 2000.

OLIVEIRA, A. A. S.; CAMPOS, T. E. Avaliação em Educação Especial: o ponto de vista do professor de alunos com deficiência. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 16, n. 31, jan./jun. 2005. Disponível em:

<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1222/1222.pdf>

PEDROZA, R. S.; RODRIGUES, A. T. Ciclos de desenvolvimento humano e avaliação em educação física: a desconstrução anunciada. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 15, 2007, Recife. **Anais....** Recife/PE: Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte, 2007.

RECHINELI, Andréa; PORTO, Eline Tereza Rozante; MOREIRA, Wagner Wey. Corpos deficientes, eficientes e diferentes: uma visão a partir da educação física. **Revista brasileira de educação especial**, v. 14, n. 2, p. 293-310, 2008. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141365382008000200010&script=sci_arttext&tlng=pt.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

RAFAEL, Leandro Soares Assunção; FERNANDES, Gyna de Ávila. “É preciso ver?": práticas de ensino inclusivas na Educação Física escolar. **Motivivência**, v.33, n.64, p.01 21, 2021. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em:
<https://doi.org/10.5007/2175-8042.2021e75809>

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

SANTOS, W. dos.; VIEIRA, A. O.; MATHIA, B. J.; BARCELOS, M., CASSANI, J. M. Avaliação na Educação Física Escolar: analisando as experiências das crianças em três anos de escolarização. **Movimento**, Porto Alegre, v. 25, e25047, 2019.

SANTOS, W. dos.; VIEIRA, A. O.; STIEG, R.; MATHIAS, B. J.; CASSANI, J. M. Práticas avaliativas de professores de Educação Física: inventariando possibilidades. **J. Phys. Educ.** v. 30, e3005, 2019.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória** - um desafio à teoria e prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo, Cortez Editora, 1988.

SILVA, J. F. da; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas**: em diferentes áreas do currículo. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SILVA, F. F. da; MOURA, S. E. W. B. de; PEREIRA, R. S. A avaliação nos anos iniciais do ensino fundamental: um retrato da prática dos professores de educação física na rede municipal de Cuiabá. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 18, n. 2, 2015. DOI: 10.5216/rpp.v18i2.31373. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/31373>

SOUZA JÚNIOR, M. Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em educação física: trajetória, orientações legais e implicações pedagógicas. **Pro-Posições**, v. 15, n. 2, maio/ago. 2004.

SOUZA JÚNIOR, M. **O saber e o fazer pedagógicos**: a Educação Física como componente curricular...? Isso é história? Recife: EDUPE, 1999.

VASCONCELOS, C. dos S., **Avaliação**: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar, São Paulo, Libertad _ Centro de Formação e Assessoria Pedagógica, 1998.

SOUZA, A.C.C. de; NEIRA, M. G.; TELLES, S. C. C. Educação Física Cultural: O Currículo em ação pela ótica docente. **Movimento**, v. 29, e29039, 2023. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.127698>

TAIMARA FORESTI, T.; PRESOTTO G. C.; BOUSFIELD, A. B. da S. O conceito de capacitar em artigos nacionais: um estudo teórico. *Revista Psicologia Política* – Vol. 24. e23909. 2024.

TANI, G. et al. **Educação Física Escolar**: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU, 1988.

THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-Ação 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VIGOTSKI, LEV Semionovitch. **A construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. (2011). A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal 1924-1931. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, 37(4), 861-870. https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022011000400012

HISTÓRICO

Submetido: 12 de Mar. de 2025.

Aprovado: 02 de Ago. de 2025.

Publicado: 12 de Set. de 2025.

COMO CITAR O ARTIGO - ABNT:

MARCON, F. M.1; CUNHA, V. M. P.2; MAGALHÃES, L. de O. R.3. Avaliação Inclusiva em Educação Física: reflexões necessárias. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, v. 29, n.61, 2025, eISSN:2526-8449.