

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: PRÁXIS FORMATIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL

ASSESSMENT IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION: TRAINING PRACTICES IN
ELEMENTARY SCHOOL

Ciências Humanas • 22/08/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/787368944](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/787368944)

Khaled Omar Mohamad El Tassa¹

Érika Tainara de Deus²

Evelline Cristhine Fontana³

Arthur Oliveira Calegari⁴

RESUMO

Este artigo analisa a avaliação da aprendizagem na Educação Física escolar sob uma perspectiva formativa e mediadora, a partir de uma intervenção pedagógica no Ensino Fundamental II. O estudo investigou os efeitos do uso de instrumentos avaliativos diversificados no ensino-aprendizagem, considerando participação, engajamento e inclusão. Trata-se de pesquisa qualitativa interventiva, fundamentada na pesquisa-ação, desenvolvida em escola pública durante 12 aulas. Foram utilizados observação sistemática, diário de campo, autoavaliação, avaliação por pares e registros reflexivos articulados aos conteúdos de esportes de invasão, jogos cooperativos e ginásticas. Os resultados evidenciaram ampliação da participação discente, desenvolvimento da autonomia avaliativa, problematização das desigualdades de gênero e limites estruturais da avaliação formativa.

Palavras-chave: Avaliação formativa; Educação física escolar; Pesquisa-ação; Práxis pedagógica.

ABSTRACT

This article analyzes the assessment of learning in school physical education from a formative and mediating perspective, based on a pedagogical intervention in upper elementary school. The study investigated the effects of using diverse assessment tools in teaching and learning, taking into account participation, engagement, and inclusion. This is a qualitative intervention study, grounded in action research, conducted in a public school over the course of 12 classes. The methods employed included systematic observation, field notes, self-assessment, peer assessment, and reflective journals linked to the content of team sports, cooperative games, and gymnastics. The results demonstrated an increase in student participation, the development of evaluative autonomy, the

examination of gender inequalities, and the structural limitations of formative assessment.

Keywords: Formative assessment; School physical education; Action research; Pedagogical praxis.

1. INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem ocupa lugar estruturante no campo educacional contemporâneo, não apenas como mecanismo de verificação de resultados, mas como dispositivo pedagógico de regulação das práticas de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, avaliar implica produzir sentidos sobre o aprender, influenciando diretamente os modos de participação, reconhecimento e pertencimento dos estudantes no espaço escolar.

Na Educação Física escolar, esse debate adquire especificidades históricas relevantes. A área foi marcada por uma tradição avaliativa centrada na aptidão física, na execução técnica e no rendimento esportivo, consolidando um modelo que reduz a aprendizagem corporal à mensuração do desempenho motor. Esse paradigma produziu efeitos de exclusão simbólica, invisibilizando dimensões cognitivas, culturais, afetivas e sociais da corporeidade.

Nesse contexto, o ensino do esporte na escola esteve historicamente associado a uma lógica tecnicista e seletiva, centrada na performance e na reprodução de modelos de alto rendimento. Elenor Kunz (2020) critica essa concepção ao defender a necessidade de uma transformação didático-pedagógica do esporte, de modo que ele seja ressignificado como conteúdo educativo, acessível e formativo, e não como mera reprodução acrítica do esporte de rendimento (Kunz, 2020). Tal deslocamento

pressupõe a reorganização dos objetivos, das metodologias e das formas de avaliação no interior da Educação Física escolar.

Essa configuração histórica da Educação Física escolar não é neutra, mas resultado de um processo de constituição do campo marcado por disputas epistemológicas e políticas. Bracht (2019) argumenta que as teorias pedagógicas da Educação Física foram construídas em torno de diferentes projetos de corpo e sociedade, ora vinculados a perspectivas biologicistas e esportivizadas, ora tensionados por abordagens críticas (Bracht, 2019). Nesse sentido, compreender a avaliação implica também compreender o projeto de Educação Física que a sustenta.

Nesse debate, torna-se fundamental compreender o corpo não como uma realidade apenas biológica, mas como uma construção histórica, cultural e atravessada por relações de poder. Louro, Neckel e Goellner (2013) afirmam que o corpo é produzido socialmente, sendo constantemente marcado por normas, discursos e práticas que definem modos legítimos de ser e se movimentar no espaço social. No contexto da Educação Física escolar, essas construções se expressam de maneira evidente nas práticas corporais, especialmente quando atravessadas por padrões de gênero que hierarquizam desempenhos, delimitam participações e produzem diferentes formas de visibilidade e reconhecimento dos estudantes.

Pesquisa indica que tais práticas ainda permanecem em diferentes contextos escolares, frequentemente materializadas em testes físicos, critérios implícitos de participação e instrumentos pouco sistematizados (Tavares; Wittizorecki, 2018). Nesse cenário, estudantes com menor domínio técnico tendem a ocupar posições

periféricas nas aulas, evidenciando a função seletiva de determinadas formas de avaliação.

Em contraponto, as discussões contemporâneas sobre currículo e avaliação, especialmente a partir da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), apontam para a necessidade de uma Educação Física orientada pela cultura corporal, compreendendo as práticas corporais em suas dimensões históricas, sociais e culturais. Essa mudança exige também uma reconfiguração do próprio sentido de avaliar.

Nessa perspectiva, a Educação Física escolar passa a ser compreendida a partir da cultura corporal, concebendo as práticas corporais como produções históricas e culturais que expressam diferentes formas de apropriação e significação da realidade. Soares *et al.* (1992) propõem a superação de uma concepção restrita, marcada pela esportivização e pelo tecnicismo, em favor de uma organização curricular que problematize as práticas corporais em suas diferentes manifestações — como jogos, esportes, ginásticas, lutas e danças. Nessa abordagem, tais manifestações não se reduzem ao domínio de técnicas ou ao desenvolvimento do desempenho físico, mas constituem conteúdos formativos que possibilitam a compreensão de seus sentidos, determinações históricas e implicações sociais e culturais (Soares *et al.*, 1992; Souza Júnior *et al.*, 2011).

Nesse contexto, a avaliação formativa se apresenta como alternativa pedagógica ao deslocar o foco do produto final para o processo de aprendizagem. Instrumentos como observação sistemática, registros reflexivos e autoavaliação permitem acompanhar o

desenvolvimento discente de forma contínua, ampliando as possibilidades de intervenção docente (Silva; Mont'alverne, 2021).

Desta forma, a avaliação formativa não se restringe à coleta de informações sobre a aprendizagem, mas se constitui como um processo contínuo de mediação pedagógica. Hoffmann (2017) destaca que avaliar implica acompanhar o percurso do estudante, interpretando suas ações como indicadores de aprendizagem e reorientando a prática docente de forma sistemática (Hoffmann, 2017). Assim, a avaliação passa a ser compreendida como um movimento dialógico entre ensinar, aprender e intervir.

Além disso, estudo evidencia que práticas avaliativas participativas favorecem o engajamento discente e a autonomia, ao reconhecer o estudante como sujeito ativo do processo de aprendizagem (Araújo; Rocha; Bossle, 2017). Isso implica compreender que aprender Educação Física não se restringe ao “saber fazer”, mas envolve participação, cooperação e leitura crítica das práticas corporais.

Assim, a problematização da avaliação na Educação Física escolar exige considerar o campo como espaço de disputa de sentidos sobre o corpo e a cultura corporal, o que implica reconhecer que os critérios avaliativos refletem projetos pedagógicos distintos (Bracht, 2019). Diante disso, este estudo tem como objetivo analisar as implicações pedagógicas da utilização de instrumentos avaliativos diversificados no processo de ensino-aprendizagem em aulas de Educação Física no Ensino Fundamental, a partir de uma intervenção pedagógica fundamentada na pesquisa-ação.

2. METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter interventivo, fundamentada na pesquisa-ação (Thiollent, 2025), compreendida como estratégia de produção de conhecimento articulada à transformação da prática pedagógica. Nesse enfoque, investigação e intervenção constituem dimensões indissociáveis do processo investigativo, uma vez que a produção de dados ocorre simultaneamente à reorganização intencional da realidade escolar (Thiollent, 2025).

Conforme Thiollent (2025), a pesquisa-ação, caracteriza-se pela articulação entre investigação científica e intervenção prática, na qual o pesquisador assume simultaneamente o papel de analista do processo educativo e agente de transformação pedagógica (Thiollent, 2025). Dessa forma, esta investigação não se limita à observação do fenômeno educacional, mas envolve a intervenção planejada e sistemática na prática pedagógica por meio da implementação de dispositivos avaliativos de caráter formativo.

A presente investigação integrou um dos eixos de um projeto de pesquisa mais amplo, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), sob parecer nº 6.631.162, respeitando os princípios éticos previstos para pesquisas com seres humanos.

2.1. Contexto da Pesquisa

A intervenção foi realizada em uma escola pública de Ensino Fundamental II, com uma turma de 9º ano composta por aproximadamente 30 estudantes. A escolha dessa etapa se justifica pela recorrência de processos de desengajamento nas aulas de Educação Física, especialmente em contextos marcados pela

predominância de práticas avaliativas tradicionais e classificatórias, centradas no desempenho.

2.2. Estrutura da Intervenção

A intervenção foi desenvolvida ao longo de 12 aulas, organizadas a partir de três blocos da cultura corporal — esportes de invasão (futsal), jogos cooperativos e ginásticas —, buscando ampliar a diversidade de experiências corporais e possibilitar diferentes formas de participação, aprendizagem e interação entre os estudantes no espaço escolar.

2.3. Instrumentos Avaliativos Utilizados

Foram mobilizados diferentes dispositivos avaliativos ao longo da intervenção, concebidos não apenas como instrumentos de mensuração, mas como estratégias pedagógicas de mediação do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, foram utilizados o diário de campo docente, estruturado a partir de observação sistemática e registros contínuos das aulas; a autoavaliação qualitativa discente, composta por questões abertas voltadas à reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem; a avaliação por pares, realizada em dinâmicas de análise em díades; e, por fim, os registros reflexivos individuais produzidos pelos estudantes.

Esses instrumentos foram integrados à intervenção como elementos estruturantes do processo formativo, ultrapassando a função de simples coleta de dados. Nesse sentido, a utilização desses instrumentos dialoga com a concepção de avaliação como prática diagnóstica e formativa, na qual o erro é compreendido como parte constitutiva do processo de aprendizagem e não como elemento de punição ou exclusão. Luckesi (2021) destaca que avaliar exige uma

postura pedagógica de acompanhamento e intervenção, na qual os dados produzidos no cotidiano escolar subsidiam o replanejamento das ações docentes, e não apenas a atribuição de notas (Luckesi, 2021).

De forma complementar, essa organização avaliativa também se alinha à perspectiva de avaliação mediadora proposta por Hoffmann (2017), na qual o foco desloca-se da classificação para a leitura contínua do processo de aprendizagem (Hoffmann, 2017). Nesse contexto, os registros, observações e autoavaliações passam a operar como dispositivos interpretativos que permitem ao professor compreender o desenvolvimento dos estudantes e intervir de maneira mais qualificada e contextualizada.

2.4. Análise dos Dados

Os dados foram analisados por meio da técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), possibilitando a identificação de categorias emergentes a partir da sistematização dos registros do diário de campo, das autoavaliações e das interações observadas ao longo da intervenção pedagógica (Bardin, 2016).

O processo analítico buscou articular evidências empíricas e referenciais teóricos da avaliação formativa, de modo a compreender como os dispositivos avaliativos influenciaram a participação discente, a organização das práticas pedagógicas e os modos de engajamento nas aulas de Educação Física.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1. Reconfiguração da Participação Discente e Ampliação dos Critérios Avaliativos

Os resultados evidenciam que a diversificação dos instrumentos avaliativos produziu uma reconfiguração significativa das formas de participação discente nas aulas de Educação Física. Ao deslocar o foco do desempenho técnico e da execução padronizada para dimensões como envolvimento, cooperação, progressão individual e engajamento processual, a avaliação passou a operar como dispositivo de inclusão pedagógica e reorganização das dinâmicas de aprendizagem.

Nesse movimento, o erro motor deixa de ocupar uma posição de marcador de fracasso e exclusão, passando a ser compreendido como elemento constitutivo do processo de aprendizagem. Tal reinterpretação rompe com uma lógica tradicional de mensuração do desempenho e aproxima-se de uma perspectiva formativa de avaliação, na qual o processo assume centralidade em relação ao produto final.

No desenvolvimento do conteúdo de esportes de invasão, especialmente no futsal, a etapa inicial da intervenção evidenciou importantes tensionamentos relacionados à participação e às experiências prévias dos estudantes. Em conversa diagnóstica, emergiu o receio e a baixa autoconfiança de parte das estudantes diante da prática, acompanhado do relato: “Eu não gosto de futsal e nem sei jogar, e os meninos são brutos” (Aluna Aline⁵).

Esse enunciado revela não apenas uma percepção individual, mas a presença de construções socioculturais historicamente produzidas sobre o lugar das meninas nas práticas esportivas. Conforme Sousa e Altmann (1999), os espaços esportivos escolares tendem a ser socialmente apropriados pelos meninos, produzindo expectativas de domínio e exclusão simbólica das meninas (Sousa; Altmann, 1999).

Nesse sentido, a intervenção evidenciou que tais assimetrias não se restringem à execução motora, mas estão vinculadas a processos anteriores de socialização esportiva, nos quais meninos acumulam maior vivência com o futebol e o futsal fora da escola.

Ao longo das aulas, mesmo com a mediação pedagógica por meio de atividades lúdicas e progressivas, observou-se que os meninos apresentaram maior familiaridade inicial com os fundamentos, enquanto as meninas demandaram mais tempo de adaptação, especialmente no drible e nas situações de jogo. No entanto, os dados também indicam que, em contextos estruturados de apoio e reorganização das tarefas, houve progressiva ampliação da participação feminina, especialmente quando o foco foi deslocado da performance para a aprendizagem processual.

Esse movimento evidencia que as dificuldades observadas não podem ser interpretadas como incapacidade, mas como efeito de trajetórias desiguais de acesso à cultura corporal esportiva. Nesse sentido, Scott (1995) contribui ao demonstrar que as construções de gênero são históricas e atravessam as experiências escolares, influenciando expectativas, práticas e modos de participação (Scott, 1995).

As falas finais dos estudantes reforçam essa ambivalência. Enquanto parte das meninas reconhece o prazer na participação quando há condições pedagógicas mais equitativas — “Eu gostei, achei legais as atividades... [...] em grupo só de meninas a gente faz melhor” (Aluna Camila) —, parte dos meninos também reconhece maior engajamento em formatos organizados — “Assim separado é melhor, a gente aproveita mais” (Aluno Rhuan).

Esses dados indicam que a organização pedagógica das atividades impacta diretamente na participação, sugerindo que a avaliação e a metodologia não são dimensões neutras, mas dispositivos que produzem efeitos distintos sobre os corpos em interação.

A sistematização das evidências observadas durante a intervenção, especialmente no conteúdo de esportes de invasão (futsal), permite visualizar como essa reconfiguração se materializa na aprendizagem dos fundamentos técnicos pelos estudantes, conforme apresentado na Quadro 1.

Quadro 1. Compreensão dos estudantes em relação aos fundamentos do futsal durante a intervenção pedagógica

	DOMÍNIO	PASSE	DRIBLE	JOGO
Meninas	X	X		
Meninos	X	X	X	X

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

A organização dos dados evidencia diferenças na apropriação dos fundamentos do jogo entre meninas e meninos, indicando que a participação não se limita à execução motora, mas envolve também condições sociais de acesso, segurança e engajamento nas práticas corporais. Essa reorganização encontra interlocução direta com Kunz (2020), ao defender a transformação didático-pedagógica do esporte escolar, superando sua redução à lógica do rendimento e da performance (Kunz, 2020). No contexto do futsal, a intervenção demonstrou que a reorganização dos critérios avaliativos permitiu deslocar a centralidade da vitória e da execução técnica idealizada

para a valorização do progresso individual e da participação efetiva de todos os estudantes.

Dessa forma, os dados indicam que a ressignificação do esporte escolar não se sustenta apenas em mudanças metodológicas, mas exige também reestruturações profundas no campo avaliativo, conforme aponta Kunz (2020), ao defender uma Educação Física orientada por uma perspectiva crítica e emancipatória (Kunz, 2020).

3.2. Subjetivação Avaliativa e Engajamento Discente

O processo de ampliação dos dispositivos avaliativos favoreceu um deslocamento importante na posição dos estudantes, que passam a ocupar não apenas o lugar de avaliados, mas também de sujeitos implicados na construção dos sentidos da aprendizagem. Esse movimento reforça a perspectiva de Hoffmann (2017), ao compreender a avaliação mediadora como um processo contínuo de leitura, interpretação e intervenção sobre o percurso formativo (Hoffmann, 2017).

No desenvolvimento do conteúdo de jogos cooperativos, os dados empíricos oriundos das autoavaliações revelam importantes deslocamentos na forma como os estudantes compreendem a aprendizagem e a própria avaliação. As atividades propostas, organizadas em situações-problema que exigiam cooperação, comunicação e tomada de decisão coletiva, produziram diferentes níveis de engajamento e reflexão sobre o trabalho em grupo.

Em atividades como estafetas cooperativas, jogos de oposição colaborativa e dinâmicas como “queimada xadrez” e “jogo das bases”, observou-se que a participação dos estudantes foi diretamente influenciada pela necessidade de articulação coletiva, o

que favoreceu interações mais horizontais entre meninos e meninas. Esse aspecto se torna relevante na medida em que desloca o foco da execução individual para a construção de estratégias coletivas de resolução de problemas.

Os registros de autoavaliação evidenciam que a maioria dos estudantes atribuiu alta pontuação ao próprio desempenho, com justificativas centradas na participação e no envolvimento nas atividades. Em muitos casos, emergiu uma compreensão da avaliação associada exclusivamente à presença e participação, o que revela um processo ainda em construção no que se refere à compreensão dos critérios avaliativos.

Nesse sentido, a autoavaliação operou simultaneamente como instrumento de reflexão e como espaço de produção de subjetividades avaliativas, confirmando o que Zabala (1998) aponta ao afirmar que a autorregulação do processo avaliativo exige aprendizagem progressiva dos critérios e da função da avaliação no processo educativo (Zabala, 1998). A tendência à supervalorização da nota máxima evidencia que os estudantes ainda não internalizam plenamente a distinção entre participação, aprendizagem e critérios de qualidade do desempenho.

Por outro lado, os dados também indicam que os jogos cooperativos favoreceram aprendizagens relacionadas à colaboração, responsabilidade coletiva e comunicação entre pares, aspectos que foram recorrentemente mencionados nas justificativas das autoavaliações. Esse resultado dialoga com Darido (2012), ao indicar que práticas avaliativas participativas ampliam a compreensão dos estudantes sobre seu próprio processo de aprendizagem,

deslocando-os de uma posição passiva para uma posição mais reflexiva (Darido, 2012).

No desenvolvimento do conteúdo de ginásticas, os dados oriundos das atividades práticas e do questionário final evidenciam a articulação entre experiências corporais e construção de conhecimento conceitual. As aulas foram organizadas em dois eixos principais, ginástica de conscientização corporal e ginástica de condicionamento físico, buscando ampliar a compreensão dos estudantes sobre as diferentes finalidades e intensidades das práticas corporais.

No primeiro eixo, observou-se inicialmente maior dificuldade de concentração e familiaridade dos estudantes com práticas de consciência corporal, como alongamentos e exercícios de respiração e meditação. Esse dado indica que experiências corporais menos centradas na lógica do desempenho ainda apresentam menor aderência no contexto escolar, historicamente marcado pela predominância dos esportes de invasão.

No segundo eixo, voltado à ginástica de condicionamento físico, as atividades permitiram observar diferentes níveis de intensidade percebida pelos estudantes, sistematizados na Quadro 2, o que evidencia a relação entre esforço físico, percepção corporal e compreensão das capacidades físicas envolvidas nas tarefas.

Quadro 2. Atividades de aptidão física e níveis de intensidade percebidos pelos estudantes

ATIVIDADES	LEVE	MODERADO	INTENSO
Alongamento	X		

Polichinelo		X	
Corrida			X
Cabo de Guerra		X	
Abdominal 1 min			X

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

A análise do Quadro 2 indica que atividades como corrida e exercícios abdominais foram associadas a maior intensidade, enquanto alongamentos foram percebidos como leves, revelando que os estudantes conseguem estabelecer relações iniciais entre esforço físico e categorias de intensidade, ainda que de forma não sistematizada conceitualmente.

De forma complementar, a análise do questionário aplicado em duplas evidenciou o processo de consolidação da aprendizagem conceitual acerca dos dois tipos de ginástica abordados. Os resultados do questionário indicam que, apesar do contato inicial reduzido com o conteúdo, os estudantes demonstraram compreensão geral das diferenças entre ginástica de conscientização corporal e ginástica de condicionamento físico, especialmente quando puderam retomar anotações e discutir em duplas. Esse movimento evidencia o papel da interação social e da construção coletiva do conhecimento na aprendizagem, reforçando a importância de estratégias avaliativas mediadas e não apenas finais. Nesse sentido, a avaliação assume função formativa ao articular prática corporal, reflexão e sistematização conceitual.

Contudo, também se observa que o conteúdo de ginásticas ainda não possui forte inserção no repertório dos estudantes, o que gerou

inicialmente desinteresse e estranhamento, especialmente quando comparado aos esportes de invasão. Esse dado revela que o currículo vivido na Educação Física escolar ainda é fortemente centrado em práticas esportivizadas, o que impacta diretamente os níveis de engajamento e familiaridade com outros conteúdos da cultura corporal.

De modo complementar, Sant'Anna (2005) reforça que a autoavaliação contribui para o desenvolvimento da responsabilidade pessoal e da percepção das contribuições individuais no contexto coletivo, aspecto observado nas respostas dos estudantes, ainda que de forma inicial e não plenamente consolidada (Sant'Anna, 2005). Assim, os dados indicam que a autoavaliação, quando articulada a práticas cooperativas, não apenas registra aprendizagens, mas também produz aprendizagens sobre o próprio ato de avaliar, evidenciando seu caráter formativo e processual.

Observa-se que o engajamento discente se intensifica quando os estudantes são convidados a refletir sobre suas próprias aprendizagens, indicando processos de autorregulação e tomada de consciência progressiva sobre suas dificuldades e avanços. Nesse sentido, Sanmartí (2009) destaca que avaliar para aprender implica envolver o estudante na compreensão dos objetivos de aprendizagem e na monitorização constante de seu percurso, fortalecendo sua autonomia intelectual (Sanmartí, 2009).

No presente estudo, as autoavaliações e registros reflexivos evidenciam esse deslocamento, ainda que de forma desigual e marcada por tensões. Em diversos casos, observa-se uma tendência à supervalorização da participação individual, o que revela que a avaliação também opera como espaço de construção subjetiva e

não apenas de regulação pedagógica. Esse dado reforça a necessidade de mediação docente mais sistemática na construção de critérios claros, compartilhados e progressivamente internalizados pelos estudantes. Conforme Sanmartí (2009), a autorregulação da aprendizagem depende diretamente da clareza dos critérios e da qualidade das interações pedagógicas que sustentam o processo avaliativo (Sanmartí, 2009).

3.3. Avaliação, Gênero e Desigualdades nas Práticas Corporais

Os dados indicam que as relações de gênero atravessam de maneira estruturante os modos de participação nas aulas de Educação Física, especialmente nos conteúdos esportivos. Essas dinâmicas não podem ser compreendidas como diferenças naturais de desempenho ou interesse, mas como produções sociais e históricas que organizam as formas de presença dos corpos no espaço escolar. Louro (2013) contribui para essa leitura ao afirmar que o corpo não é uma realidade biológica neutra, mas uma construção cultural atravessada por normas, discursos e práticas que definem modos legítimos de existência corporal (Louro; Neckel; Goellner, 2013). Nesse sentido, a Educação Física escolar atua como um dos espaços privilegiados de produção e reprodução dessas normatividades, especialmente no que se refere às performances de gênero.

Bracht (2019), ao discutir as disputas teóricas no campo da Educação Física, reforça que as formas de valorização ou marginalização dos corpos estão diretamente relacionadas aos projetos pedagógicos que orientam a prática docente (Bracht, Valter, 2019). Assim, as desigualdades observadas não são acidentais, mas expressão de um campo atravessado por disputas epistemológicas e políticas.

A flexibilização dos critérios avaliativos e a reorganização das práticas pedagógicas contribuíram para ampliar a participação de estudantes historicamente marginalizadas, sobretudo em situações que envolvem exposição corporal e desempenho técnico. Esses resultados evidenciam que a avaliação não é neutra, mas um dispositivo que pode tanto reforçar quanto tensionar desigualdades, produzindo diferentes formas de legitimidade corporal no espaço escolar.

3.4. Potencialidades e Limites da Avaliação Formativa: Uma Síntese Analítico-Interpretativa dos Instrumentos e Registros Avaliativos

Os dados produzidos ao longo da intervenção evidenciam que a avaliação formativa, quando operacionalizada por meio de múltiplos instrumentos — observação sistemática, registros docentes, autoavaliação, questionários, práticas cooperativas e registro de participação — constitui um dispositivo pedagógico com elevado potencial de reorganização das dinâmicas de ensino-aprendizagem na Educação Física escolar. A articulação desses diferentes registros permitiu acompanhar não apenas o desempenho dos estudantes, mas sobretudo os modos de participação, engajamento e apropriação dos conteúdos ao longo dos diferentes blocos da cultura corporal.

A análise integrada dos dados indica que a participação discente não se distribuiu de forma homogênea entre os conteúdos trabalhados. Conforme sistematizado no Quadro 3, observa-se uma variação entre os níveis de engajamento dos estudantes ao longo das 12 aulas, com padrões distintos conforme o conteúdo desenvolvido.

Quadro 3. Registro de participação nas aulas

CONTEÚDO	Esportes (futsal)				
AULAS	1	2	3	4	5
Aline	+	+-	+-	-	+
Ana	+	-	+-	+-	+
Ariane	+	-	+-	+-	-
Camila	+	+	+-	+-	+

⚠ Esta tabela possui muitas colunas e foi cortada para impressão. Para visualizá-la completa, acesse o artigo original em: <https://revistatopicos.com.br/artigos/avaliacao-na-educacao-fisica-escolar-praxis-formativa-no-ensino-fundamental?noblockage>

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

Nota: Alta participação (+); Baixa participação (+ -); Sem participação (-).

A leitura interpretativa do quadro evidencia uma tendência recorrente: maior intensidade de participação no conteúdo de Esportes de Invasão (futsal) entre os meninos, maior adesão e estabilidade participativa das meninas no bloco de Jogos Cooperativos, e uma participação mais oscilante e moderada no conteúdo de Ginásticas, independentemente do gênero. Esses dados indicam que a participação não pode ser compreendida apenas como presença física ou execução motora, mas como um fenômeno pedagógico atravessado por repertórios culturais prévios, experiências corporais acumuladas e sentidos atribuídos às práticas.

Nesse sentido, o registro de participação revela que os conteúdos historicamente mais institucionalizados no currículo da Educação Física escolar, como os esportes coletivos, tendem a produzir maior segurança e engajamento em parte do grupo discente, especialmente entre os estudantes com maior vivência prévia no esporte. Por outro lado, conteúdos menos familiarizados, como as ginásticas, demandam maior mediação docente, diversificação metodológica e reorganização dos critérios de participação para que se efetivem como experiências significativas de aprendizagem.

A análise articulada com os demais instrumentos da intervenção indica ainda que a avaliação assumiu uma função mediadora na reorganização das práticas corporais, deslocando progressivamente o foco da execução técnica para dimensões como cooperação, envolvimento, progressão individual e compreensão dos objetivos da atividade. Esse deslocamento é coerente com uma perspectiva formativa de avaliação, na qual o acompanhamento contínuo da aprendizagem se sobrepõe à lógica classificatória tradicional.

Contudo, os dados também evidenciam limites importantes na efetivação desse modelo avaliativo. Apesar da diversificação dos instrumentos, a participação discente ainda se manteve atravessada por assimetrias de gênero e por desigualdades de capital corporal previamente constituídas, o que indica que a avaliação, por si só, não elimina tais tensões, mas pode tencioná-las e torná-las mais visíveis no processo pedagógico.

Além disso, a leitura global dos registros aponta que a compreensão dos estudantes sobre participação ainda tende a se aproximar de uma lógica performativa, em que “participar” é frequentemente associado à execução da atividade ou ao desempenho motor visível.

Esse dado reforça a necessidade de mediação docente contínua na construção de critérios avaliativos compartilhados, de modo a qualificar os processos de autorregulação da aprendizagem e ampliar a compreensão discente sobre os objetivos pedagógicos da Educação Física escolar.

Assim, os resultados indicam que a avaliação formativa se constitui como uma estratégia potente de reorganização da prática pedagógica quando sustentada por múltiplos instrumentos integrados e por uma intencionalidade docente clara. Ao mesmo tempo, sua efetivação encontra limites estruturais relacionados à cultura escolar centrada na nota, às desigualdades pré-existentes nas práticas corporais e às condições institucionais de implementação de processos avaliativos contínuos.

Diante disto, a discussão curricular torna-se central para compreender as formas de organização do conhecimento na Educação Física escolar. Silva (1999) argumenta que o currículo não pode ser entendido como uma seleção neutra de conteúdos, mas como um espaço de produção de identidades, significados e relações de poder (Silva, 1999). Dessa forma, o que se ensina, como se ensina e como se avalia não são escolhas técnicas, mas decisões políticas que contribuem para a constituição de sujeitos escolares e para a legitimação de determinadas práticas corporais em detrimento de outras.

Nesse contexto, a consolidação da avaliação formativa na Educação Física escolar exige não apenas mudanças metodológicas, mas uma reconfiguração mais ampla do currículo e das finalidades pedagógicas, em consonância com a perspectiva da cultura corporal (Dias; Telma, 2025). Trata-se, portanto, de uma transformação que é

simultaneamente didática, epistemológica e política, na medida em que redefine os modos de participação, aprendizagem e reconhecimento dos sujeitos no interior da escola.

4. CONCLUSÃO

Os resultados desta investigação permitem afirmar que a avaliação na Educação Física escolar não pode ser compreendida como uma dimensão neutra ou meramente técnica do processo pedagógico, mas como um campo atravessado por disputas teóricas, epistemológicas e políticas que incidem diretamente sobre as formas de participação, aprendizagem e reconhecimento dos estudantes. Nesse sentido, o estudo reafirma a compreensão de Bracht (2019) de que o campo da Educação Física é constituído por diferentes projetos formativos, os quais produzem distintas concepções de corpo, ensino e avaliação (Bracht, Valter, 2019).

A intervenção pedagógica analisada evidencia que a resignificação das práticas avaliativas, especialmente a partir da diversificação de instrumentos e da centralidade do processo de aprendizagem, produz efeitos concretos na ampliação da participação discente e na redução de mecanismos tradicionais de exclusão. Esses achados dialogam com Kunz (2020), ao indicar que a superação da lógica do rendimento no ensino do esporte requer não apenas mudanças metodológicas, mas uma reorientação profunda das finalidades pedagógicas da Educação Física escolar (Kunz, 2020).

Nesse contexto, a avaliação formativa se configura como uma perspectiva que desloca o eixo da classificação para a compreensão do processo de aprendizagem como trajetória em construção. Conforme Luckesi (2021), avaliar implica investigar e intervir

pedagogicamente sobre a realidade educativa, o que, no presente estudo, se materializa na utilização da avaliação como ferramenta de reorganização contínua do ensino e não como mecanismo de mensuração final (Luckesi, 2021).

Essa perspectiva é aprofundada por Hoffmann (2017), ao compreender a avaliação como prática mediadora, na qual a observação, a interpretação e a intervenção constituem um movimento indissociável do trabalho docente (Hoffmann, 2017). Os resultados evidenciam que tal abordagem contribui para reposicionar o professor como mediador ativo do processo formativo, ampliando sua capacidade de intervenção pedagógica a partir das evidências produzidas no cotidiano escolar.

De modo articulado, os achados também indicam que a avaliação formativa favorece processos de autorregulação da aprendizagem, ao envolver os estudantes na compreensão dos critérios e na reflexão sobre seus próprios percursos. Nesse sentido, Sanmartí (2009) contribui ao destacar que avaliar para aprender implica transformar o estudante em sujeito ativo do processo avaliativo, condição que se mostrou em construção ao longo da intervenção, ainda marcada por tensões e necessidades de mediação docente (Sanmartí, 2009).

Assim, os resultados deste estudo reforçam que a avaliação, quando concebida como prática formativa e mediadora, assume papel estruturante na reorganização das práticas pedagógicas em Educação Física, contribuindo para ampliar a participação discente, fortalecer processos de inclusão e tensionar práticas historicamente seletivas no interior da cultura escolar.

Conclui-se, portanto, que a avaliação não pode ser reduzida a um instrumento técnico de verificação de resultados, mas deve ser compreendida como um componente constitutivo do processo educativo, com potencial de reorganizar relações pedagógicas, modos de aprendizagem e dinâmicas de poder no espaço escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Samuel Nascimento De; ROCHA, Leandro Oliveira; BOSSLE, Fabiano. Os conteúdos de ensino da Educação Física escolar: um estudo de revisão nos periódicos nacionais da área 21. **Motrivivência**, v. 29, n. 51, p. 205, 20 jul. 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Ed. rev. e actual. Lisboa: Edições 70, 2016.

BRACHT, Valter. **A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física**. Vitória: EDUFES, 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. BrasíliaMEC, , 2017.

DARIDO, Suraya. **Caderno de formação: didática dos conteúdos**. [S.l.]: Cultura Acadêmica Editora, 2012.

DIAS, Adilson; TELMA, Santos Silva. **Educação Física Escolar: Proposta Curricular e Estruturação de Conteúdos para o Ensino Fundamental – Anos Finais da Educação Básica**. 8 jul. 2025.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola á universidade. *In*: **Avaliação mediadora:**

uma prática em construção da pré-escola á universidade. [S.l.: S.n.]. p. 155–155.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte.** [S.l.]: Editora Unijuí, 2020.

LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação.** 9a ed ed. Petrópolis [Brazil]: Editora Vozes, 2013.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar.** [S.l.]: Cortez Editora, 2021.

SANMARTÍ, Neus. **Avaliar Para Aprender.** [S.l.]: Artmed, 2009.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? como avaliar?: critérios e instrumentos.** 11. ed ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, 1995.

SILVA, José Marcos da; MONT'ALVERNE, Cleide Ronchi Souza Almeida. **A BNCC e a Educação Física escolar.** [S.l.]: Entre saberes, práticas e ações. Fortaleza, 2021.

SILVA. **Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias Do Currículo.** Belo Horizonte: Autentica, 1999.

SOARES, Carmen Lúcia *et al.* **Metodologia do ensino de Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.

SOUSA, Eustáquia Salvadora de; ALTMANN, Helena. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. **Cadernos CEDES**, v. 19, n. 48, p. 52–68, ago. 1999.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio *et al.* Coletivo de autores: a cultura corporal em questão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte (Impresso)**, v. 33, n. 2, p. 391–411, jun. 2011.

TAVARES, Natacha Da Silva; WITTIZORECKI, Elisandro Schultz. Retornos, contornos e desvios: a Educação Física na construção curricular dos anos finais do ensino fundamental em uma escola estadual do Rio Grande do Sul. **Motrivivência**, v. 30, n. 56, p. 173–189, 29 nov. 2018.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 19. ed. São Paulo, SP: Cortez Editora, 2025.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa: Como Ensinar**. [S.l.]: Artmed, 1998.

Agradecimento

O desenvolvimento deste estudo tem apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq (Processo nº 402936/2024-8) e da Fundação Araucária – FA (Processo nº PBA2025201000058), Brasil.

¹ Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Irati - PR, Brasil. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7774-0750>

² Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Irati - PR, Brasil. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

³ Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Guarapuava - PR, Brasil. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2519-1646>

⁴ Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba – PR, Brasil. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-5851-2256>

⁵ Os nomes atribuídos aos participantes são fictícios, utilizados com o objetivo de preservar o anonimato e garantir os princípios éticos da pesquisa.