

# A avaliação indiciária nas aulas de educação física a partir do trabalho pedagógico com as danças

Indicative assessment in physical education classes  
based on pedagogical work with dance

Leandro Renan da Silva MILLER<sup>1</sup>

Marciel BARCELOS<sup>2</sup>

Rodrigo Lema Del Rio MARTINS<sup>3</sup>

## Resumo

O objetivo do artigo é evidenciar um trabalho pedagógico a partir da avaliação indiciária, com o intuito de apresentar possibilidades concretas de ações nas aulas de educação física escolar. O método utilizado foi a pesquisa de corte existencial, empregando como fontes os registros imagéticos e as narrativas escritas produzidos durante as mediações pedagógicas com as danças de matriz afro-brasileira, em uma turma de 5º ano do ensino fundamental da rede municipal de Pirai/RJ. A avaliação indiciária se revelou uma alternativa viável para o trabalho docente, pois se mostra capaz de ser aplicada nas mediações pedagógicas de diferentes práticas corporais, conferindo sentido às práticas avaliativas.

**Palavras-chave:** Cultura afro-brasileira. Ensino Fundamental. Práticas Corporais. Aprendizagens.

## Abstract

The objective of the article is to highlight pedagogical work based on indicative evaluation, with the aim of presenting concrete possibilities for actions in school physical education classes. The method used was existential action research, using as sources the imagery records and written narratives produced during pedagogical mediations with dances of African origin, in a 5th year elementary school class in the municipal network of Pirai/RJ. The indicative assessment proved to be a viable alternative, as it is capable of being applied in pedagogical mediations of different bodily practices, giving meaning to the assessment practices.

**Keywords:** Afro-Brazilian culture. Elementary School. Body Practices. Learnings.

---

1 Mestre em Educação Física pela (UFFRJ), graduado em Licenciatura Plena no curso de Educação Física. Professor de Educação Física - Fund. II e Méd do Centro Universitário de Valença – (UNIFAA). Tem experiência tanto na rede pública quanto na rede privada. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5211661384931749>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-6209-4320>. E-mail: [lmiller@gmail.com](mailto:lmiller@gmail.com)

2 Doutorado em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professor da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8918119235589801>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1181-8724>. E-mail: [marcielbarcelos@gmail.com](mailto:marcielbarcelos@gmail.com)

3 Doutorado em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professor da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9215131825606115>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1082-2425>. E-mail: [rodrigodrmartins@ufrrj.br](mailto:rodrigodrmartins@ufrrj.br)

## Introdução

Estudos recentes sobre as práticas avaliativas na educação física escolar têm sinalizado que, embora haja avanços no campo científico e na produção de pesquisas sobre o tema no cenário nacional, ainda é tímido o número de pesquisas que se propõem a investigar e a propor ações avaliativas no cotidiano escolar (Miller, 2024).

A pesquisa de Miller (2024), ao analisar a produção vinculada ao Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), que tem como objetivo justamente produzir conhecimentos que assumam os cotidianos escolares como pontos de partida e de chegada da investigação científica, encontrou 4,2% de dissertações sobre o tema avaliação nos processos de ensino-aprendizagem entre 2020 e 2022. Ampliando a temporalidade e o contexto mapeado, Miller (2024) identificou que apenas 1,15% das pesquisas registradas nos Anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (Conbrace)<sup>4</sup> da última década (2011-2021) versam sobre avaliação educacional. Essa constatação da baixa incidência de estudos não é nova, tendo em vista levantamentos anteriores sobre a diminuta produção acadêmica em periódicos científicos que relaciona educação física e o tema da avaliação (Santos *et al.*, 2018).

Ante a esse cenário, sinalizamos a necessidade de ampliar os esforços na produção de conhecimentos que dialoguem sobre o tema da avaliação na educação física escolar, sobretudo de pesquisas em que os acontecimentos advindos dos cotidianos escolares são valorizados no sentido de (re)orientar a formação docente para os diferentes usos dessa tarefa didática imprescindível.

A avaliação na educação física indica o momento em que o professor desse componente curricular analisa/investiga o processo de ensino-aprendizagem, compartilhado com os discentes na estreita relação com os objetivos de aprendizagem. Com isso, o processo avaliativo configura um momento reflexivo e investigativo (Esteban, 2001; 2002), permitindo aos docentes e discentes ressignificarem as ações didáticas e as aprendizagens de maneira colaborativa. Considerando o contexto de intervenção da educação física, percebemos essa intencionalidade pedagógica de avaliar para reorganizar a prática docente, reconhecendo o

---

<sup>4</sup> Maior e mais representativo congresso científico da área da Educação Física.

seu aluno como *praticante* que *usa* diferentes saberes (Certeau, 1994).

Concordamos com Antunes e Moura (2014) que os debates sobre a tríade formada pela aprendizagem, pela avaliação e pela educação física escolar avançaram no campo dos discursos de apropriação do que vem sendo produzido na área da educação, alicerçado em uma perspectiva democrática e humanística. Esses estudos têm servido de arcabouço teórico na formação de professores de educação física no Brasil (Stieg *et al.*, 2022), impactando diretamente a maneira como se compreende o fazer avaliativo, por vezes negligenciado nos próprios momentos de exercitação da prática profissional (Pereira *et al.*, 2021).

A pouca produção científica sobre avaliação em educação física e a forma ainda incipiente com que os cursos de formação docente na área se dedicam a esse tema revelam como principal desafio para o campo (re)pensar maneiras de avaliar o trabalho pedagógico desenvolvido junto aos escolares. Em contraposição, autores como Santos (2005), Vieira (2018) e Lano (2019) apontam como alternativa a adoção da *avaliação indiciária*, uma ferramenta que pode oferecer maior consistência e coerência aos conhecimentos provenientes da cultura corporal de movimento no âmbito escolar.

Desse modo, nesta pesquisa, almejamos evidenciar um trabalho de mediação pedagógica a partir de uma perspectiva avaliativa formativa denominada *avaliação indiciária* (Santos, 2005; Vieira, 2018; Lano, 2019), com o intuito de apresentar possibilidades concretas de ações dessa natureza na educação física escolar. No presente artigo, em específico, a *avaliação indiciária* foi construída com o conteúdo danças de matriz afro-brasileira em uma escola pública do Rio de Janeiro.

Defendemos a importância de os professores de educação física da escola pública investirem em experiências pedagógicas concretas que se dediquem ao tema da avaliação, sobretudo com as danças de matriz afro-brasileiras, com o propósito de anunciar as possibilidades de efetivar uma prática que colabore com a inadiável luta contra o racismo. De igual maneira, busca-se identificar a capacidade que as teorias produzidas no campo científico têm em relação às contingências do cotidiano escolar.

Para tanto, estruturamos este texto da seguinte maneira: primeiro há uma introdução que problematiza a relação da avaliação com a educação física escolar, situando o leitor no modo como esse debate está posicionado no campo científico; na sequência, trazemos o tópico de metodologia,

anunciando os procedimentos adotados para a produção e análise dos dados por meio de uma pesquisa-ação do tipo existencial (Barbier, 2002); por fim, apresentamos os dados produzidos no estudo de intervenção realizado junto aos atores do cotidiano de uma escola do interior do estado do Rio de Janeiro.

## Metodologia

O método utilizado foi a pesquisa-ação de corte existencial, que, segundo Barbier (2002, p. 156), “[...] é uma atividade de compreensão e de explicação da práxis dos grupos sociais por eles mesmos, com ou sem especialistas em ciências humanas e sociais práticas, com o fito de melhorar sua práxis [...]”.

No que se refere a esse método, Franco (2005, p. 485) diz que, “[...] se alguém opta por trabalhar com pesquisa-ação, por certo tem a convicção de que pesquisa e ação podem e devem caminhar juntos quando se pretende a transformação da prática”. Em linha com esse pensamento, defendemos que esse tipo de abordagem metodológica é apropriado para os contextos da educação pública brasileira, pois fortalece a produção de conhecimento enraizado, que emerge dos cotidianos educativos, em prol de uma escola pública, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada.

Barbier (2007) defende a pesquisa-ação existencial por acreditar que, eticamente, fazemos pesquisa *com* os outros e não *sobre* os outros, dialogando assim com o manejo da situação-problema de forma reflexiva e coletiva, possibilitando a busca de intervenções no campo investigado diretamente com os participantes envolvidos no processo, de modo a construir novos conhecimentos e reconhecendo-os como autores de suas próprias práticas.

É nessa perspectiva de respeito aos saberes dos educandos e dos docentes que o estudo em tela foi conduzido, dialogando e propondo mediações pedagógicas em uma turma de 5º ano do ensino fundamental da rede municipal de Pirai/RJ, composta por 16 alunos, sendo três meninos e 13 meninas, com faixa etária entre 10 e 11 anos de idade<sup>5</sup>. A

---

5 Investigação aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), sob o parecer nº 5.972.901/2023.

maioria deles era morador do bairro em que se situa a unidade de ensino pesquisada. As referidas mediações e o processo conjunto de análise ocorreram no transcurso de um bimestre letivo, entre maio e julho de 2023.

Nenhum dos participantes matriculados na turma tinha a relação idade/série distorcida e duas alunas eram consideradas de inclusão (uma aluna com deficiência auditiva e uma com transtorno global de desenvolvimento). Não houve desistência por parte dos educandos no decorrer da investigação. A turma participante do estudo foi escolhida seguindo indicação do corpo técnico-pedagógico da unidade de ensino.

As crianças foram convidadas a participar em um dos momentos de aula da escola, após a anuência institucional e a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos. Os responsáveis legais foram chamados para uma reunião, na qual foi apresentado o inteiro teor do projeto de pesquisa, bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). Após a assinatura e a entrega dos documentos, o estudo foi iniciado, conforme demonstra a Figura 1 a seguir:

**Figura 1** - Reunião de responsáveis legais para a explicação da pesquisa-ação.



Fonte: Dados da Pesquisa.

A seleção da instituição deu-se por conveniência, na medida em que um dos pesquisadores é docente da escola e da turma em tela. Esse docente alegava não ter segurança para ministrar o conteúdo dança e que tinha experiências de avaliação centradas apenas na dimensão somativa. Portanto, o processo de pesquisa-ação existencial foi se desenhando na

experimentação conjunta entre pesquisadores, docentes e crianças, de modo a produzir modificações significativas naquele contexto escolar.

A unidade de ensino que sediou a pesquisa-ação situa-se no município de Pirai, no sul do estado do Rio de Janeiro. A escola tem seis salas de aula para atender um quantitativo de aproximadamente 130 crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos turnos da manhã (7hrs15min às 11hrs45min) e da tarde (12hrs30mins às 17hrs). Além disso, possui um pátio grande de cimento com uma extensão de grama ao final, uma área coberta de circulação e um refeitório. As atividades pesquisantes nas aulas de educação física ocorreram nesses espaços e na quadra poliesportiva que fica ao lado do colégio. Inclusive, existe um portão dentro da escola que dá acesso diretamente para essa quadra.

Nossas fontes são os registros imagéticos (fotos, desenhos, cartazes) produzidos pelos educandos e pelo professor de educação física em todas as mediações pedagógicas, bem como as narrativas escritas e orientadas pelas práticas avaliativas mobilizadas durante o segundo bimestre do ano letivo de 2023.

Para a organização dessas mediações, realizamos encontros com a equipe técnica-pedagógica da escola-campo e apresentamos um Plano de Unidade Didática contendo a descrição das atividades, os objetivos a serem alcançados, bem como as ações avaliativas – foco desta pesquisa-ação existencial. Assim, foram conduzidas oito mediações pedagógicas com o conteúdo danças afro-brasileira, conforme expresso no Quadro 1 a seguir:

**Quadro 1** – Planejamento das mediações pedagógicas sobre Danças.

CONTEÚDO	OBJETIVOS	ATIVIDADES	RECURSOS AVALIATIVOS
Danças afro-brasileiras: dialogando sobre as danças	Apresentar o tema e investigar os conhecimentos prévios das crianças com relação ao tema.	Roda de conversa inicial com um diálogo sobre o tema, partindo de duas perguntas geradoras: que danças eu conheço? O que são danças afro-brasileiras? Escrever no cartaz memórias de palavras em relação ao continente africano. Desenhar uma memória	<u>Narrativas infantis</u> Roda de conversa Desenho <u>Registro imagético</u> Fotos Vídeos <u>Registro escrito</u> Memória de palavras Diário de campo

		pessoal com a dança.	
Danças afro-brasileiras: conhecendo o livro “Dançando no espelho”	Ampliar o acervo cultural a partir do acesso à diversidade das Danças trazidas pelo livro “Dançando no Espelho”; apresentar a dança afro-brasileira presente no livro, as suas características e o contexto de origem, conscientizando os alunos acerca da contribuição da cultura africana na cultura brasileira.	Em uma roda de conversa inicial, retomar a atividade anterior e seguir com a leitura do livro. Após a leitura do livro, fazer um relato por escrito sobre o que chamou mais atenção no contexto da história.	<u><b>Narrativas infantis</b></u> Roda de conversa <u><b>Registro imagético</b></u> Fotos Vídeos <u><b>Registro escrito</b></u> Produção de texto Diário de campo
Danças afro-brasileiras: conhecendo diferentes tipos de danças afro-brasileiras	Apresentar por meio de vídeos algumas danças afro-brasileiras, contextualizando-as; escolher uma das danças apresentadas para ser estudada e vivenciada nas aulas seguintes.	Mostrar vídeos de diferentes danças afro-brasileiras, conversar sobre elas e realizar uma votação para a escolha de qual dança os alunos desejam aprender e estudar mais nas próximas aulas.	<u><b>Narrativas infantis</b></u> Roda de conversa <u><b>Registro imagético</b></u> Fotos Vídeos <u><b>Registro escrito</b></u> Diário de campo
Danças afro-brasileiras: conhecendo o Maculelê	Conhecer a origem e a história do Maculelê, bem como as suas relações com o nosso cotidiano; identificar as vestimentas utilizadas, as músicas e a gestualidade da dança escolhida; experimentar alguns gestos corporais do Maculelê.	Dialogar com o grupo sobre a origem da dança, a sua história, as relações com o nosso cotidiano, suas vestimentas, ouvir as músicas, ler letras de músicas e realizar alguns movimentos específicos do Maculelê.	<u><b>Narrativas infantis</b></u> Roda de conversa <u><b>Registro imagético</b></u> Fotos Vídeos <u><b>Registro escrito</b></u> Diário de campo
Danças afro-brasileiras: experimentando o Maculelê (parte 1)	Experimentar diversas possibilidades corporais por meio do Maculelê com a	Oferecer duas garrafas pet para os alunos. Apresentar duas músicas de Maculelê com ritmos	<u><b>Narrativas infantis</b></u> Roda de conversa <u><b>Registro</b></u>

	utilização dos bastões adaptados (garrafas pet).	diferentes. Por fim, realizar movimentos corporais e rítmicos com as garrafas pet ao som das músicas apresentadas.	<u>Imagético</u> Fotos Vídeos <u>Registro escrito</u> Diário de campo
Dança afro-brasileiras: experimentando o Maculelê (parte 2)	Vivenciar novamente as experiências corporais típicas do Maculelê; realizar os passos de forma individual, em duplas e em grupos; criar sequências de passos ao som das músicas.	Os alunos experimentaram os passos individualmente, em duplas e em grupo, ao ritmo do som tocado. A partir disso, foram instigados a descobrir diferentes possibilidades de produzir som com as garrafas pet. Ao final, procedemos um sorteio para a formação de grupo para a apresentação de uma sequência dançante do Maculelê para os demais grupos.	<u>Narrativas infantis</u> Roda de conversa <u>Registro imagético</u> Fotos vídeos <u>Registro escrito</u> Diário de campo
Danças afro-brasileiras: apresentando o Maculelê	Dançar e apreciar as apresentações das coreografias de Maculelê construídas pelos próprios colegas de turma.	Com os estudantes divididos em grupos, cada coletivo teve a oportunidade de socializar a sua sequência dançante em 2 minutos e 30 segundos. Anteriormente, os grupos podiam optar por fazer um ensaio.	<u>Narrativas infantis</u> Roda de conversa Entrevista <u>Registro escrito</u> Diário de campo <u>Registro imagético</u> Fotos Vídeos <u>Instrumento avaliativo</u> Ficha de observação da apresentação
Danças afro-brasileiras: Evento de Culminância e Sarau “Feijoada Tropical com Maculelê”	Compartilhar a experiência das aulas que tematizaram a dança de matriz-africana, apresentando para a	Os alunos apresentaram para a comunidade escolar o processo vivenciado por eles durante o bimestre. Compunham esse	<u>Narrativas Infantis</u> Roda de conversa <u>Registro imagético</u> Fotos



	comunidade escolar o que foi desenvolvido durante o bimestre.	momento apresentações de danças, de ritmos, de uma música e a leitura crítica de produções textuais sobre o tema do racismo. Ao final, servimos a “feijoada tropical”, uma adaptação da culinária afro-brasileira.	Vídeos <u>Registro escrito</u> Produção de texto Diário de campo <u>Instrumento avaliativo</u> Portfólio Memória de palavras
--	---	--	--

Fonte: Os autores.

Foi a partir desse planejamento exposto no Quadro 1 que disparamos o trabalho pedagógico, reconhecendo possíveis intercorrências que demandariam modificações no curso das mediações. Entretanto, todas elas foram efetivadas sem a necessidade de revisão desse roteiro.

## Discussão

Antes de discutirmos as fontes da pesquisa e as práticas avaliativas mobilizadas, é importante contextualizar o leitor sobre a opção teórico-metodológica em desenvolver o estudo a partir da *avaliação indiciária* com o conteúdo dança. A perspectiva formativa de avaliação em tela vem ganhando corpo no cenário científico nacional desde 2005, a partir da compreensão de que é necessário ampliar a ação docente na educação física escolar, compreendendo não só *o que o aluno aprendeu*, mas *o que ele faz com o que aprendeu* (Santos, 2005; Vieira, 2018; Barcelos e Santos, 2021).

Portanto, a *avaliação indiciária* vem subsidiando o fazer docente com diferentes possibilidades de práticas pedagógicas do tipo avaliativa, como desenhos (Miller, 2024; Santos, 2005), fichas avaliativas diversas (Macedo *et al.*, 2011) e narrativas (Vieira, 2018; 2018; Barcelos e Santos, 2021). Essa perspectiva também tem sido testada nas diferentes etapas de ensino, como nos níveis fundamental e médio (Vieira, 2018) e na educação infantil (Lano, 2019).

O acúmulo de produção científica da proposta nos levou a considerar o seu uso no desenvolvimento da pesquisa, especialmente considerando o conteúdo dança, que tem se mostrado um dos objetos de ensino menos privilegiado no cotidiano escolar (Bolzan; Martins; Mello,

2021), embora os níveis de produção intelectual sobre o tema tenham aumentado nos últimos anos (Brasileiro; Fragoço; Gehres, 2020). Em investigações que discutem detidamente os limites e as possibilidades do ensino das danças no cotidiano escolar, fica evidente uma certa tradição em avaliar por meio da realização de apresentações coreografadas, sobretudo em eventos festivos, sendo o ponto final do trabalho pedagógico as danças nas aulas de educação física (Siqueira, 2023).

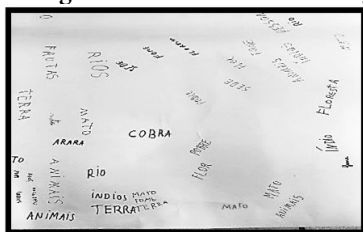
Portanto, a decisão em produzir um estudo sobre avaliação tomando como pano de fundo o ensino da dança afro-brasileira significa atuar dentro de um determinado escopo que pode (e deve) ser explorado conjuntamente, ou seja, conjugar danças com as histórias e culturas de origem africanas e afro-brasileiras, buscando fugir do ensino que reforça estereótipos.

## Memórias de palavras: ação diagnóstica

Nossa primeira fonte é o resultado de uma ação avaliativa de cunho diagnóstico que assume uma perspectiva investigativa (Esteban, 2001; 2002) na medida em que nossa intencionalidade era compreender os sentidos atribuídos pelos discentes à cultura afro-brasileira.

Essa ação avaliativa foi realizada em dois momentos, no início e no término do bimestre, após a realização do conjunto de aulas sobre a dança afro-brasileira. O questionamento detonador foi: “quando vocês ouvem a respeito do continente africano e da cultura africana, quais palavras surgem nas suas mentes?”. Sendo assim, o cartaz avaliativo diagnóstico foi produzido no primeiro encontro, apresentado na Figura 2.

Figura 2 – Cartaz avaliativo diagnóstico produzido na primeira aula.



“pobre”, “indio”, “terra”, “sede”, “floresta”,  
“flor”, “animais”, “mato”, “perigo”, “cobra”,  
“frutas”, “rios”, “frutas”

Fonte: Os autores.

É importante destacar que a *avaliação diagnóstica* permite captar informações prévias referentes ao ambiente de ensino-aprendizagem que professores e estudantes irão compartilhar, permitindo que o docente qualifique o seu planejamento e ajuste as suas práticas. Neste sentido, Zeferino e Passeri (2007, p. 39) “[...] afirmam que a avaliação diagnóstica tem como propósito constatar se os alunos possuem os conhecimentos básicos e imprescindíveis às novas aprendizagens”.

Analisando pelo viés da *avaliação indiciária* (Santos, 2005; Vieira, 2018; Lano, 2019), temos melhor compreensão sobre o *ainda não saber* dos educandos para a construção de interações e de ações pedagógicas que pudessem alterar a concepção dos discentes sobre o objeto de ensino (Vieira, 2018) – no nosso caso, em especial, a visão sobre o continente africano e sobre a cultura afro-brasileira.

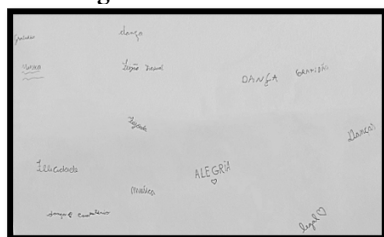
Na memória de palavras, destacam-se as os vocábulos que os discentes associaram à cultura afro-brasileira, evidenciando que os seus olhares estavam direcionados para a identidade indígena do contexto nacional. Esse movimento foi significativo, pois forneceu *indícios* para compreendermos que, embora os estudantes estivessem contemplando um aspecto da identidade indígena do nosso povo que por vezes é negligenciada nos cotidianos escolares, havia a necessidade de investir esforços pedagógicos para produzir aprendizagens relacionadas à cultura africana, que permeia os espaços e os tempos do patrimônio cultural imaterial brasileiro, bem como de alguns dos objetos de ensino da educação física, como as lutas e as danças.

Os termos “pobre” e “perigo” também chamaram a atenção por sinalizarem um tipo de percepção dos discentes em certa medida pejorativa sobre o continente africano e/ou povos originários, apresentando no contexto escolar as suas concepções que são apropriadas no dia a dia a partir das informações consumidas pelas mídias digitais e outros meios de comunicação.

Oliva (2009), ao entrevistar crianças de escolas públicas no estado da Bahia acerca de termos que se associam ao continente africano, evidenciou que os vocábulos com maior recorrência foram “fome”, “miséria”, “doença” e “tragédia”. Esse raciocínio é resultado das “[...] imagens veiculadas desde a década de 1980 pelos meios de comunicação sobre a África” (Oliva, 2009, p. 82), impactando na percepção de discentes e de seus familiares sobre as especificidades dos povos africanos e de suas culturas.

Após as oito mediações pedagógicas sobre o tema, nas quais foram produzidas diferentes práticas pedagógicas, como a exibição de documentário, a seleção da dança a ser aprendida (Maculelê), a produção de instrumentos com material reciclado (bastões), a produção de coreografia, a apresentação da coreografia na escola e a exposição de cultura afro-brasileira, realizamos um novo movimento diagnóstico, evidenciado na Figura 3:

**Figura 3** – Cartaz avaliativo diagnóstico produzido na oitava aula.



“Alegria”, “Danças”, “Gratidão”, “Música”,  
“feijão tropical”, “Dança com instrumento”,  
“Feijoada”, “Felicidade”, “Legal”

Fonte: Os autores.

A repetição da prática avaliativa com as crianças nos permitiu compreender dois movimentos distintos: o primeiro relacionado com a mudança de visão sobre a cultura afro-brasileira e o segundo associado ao sentido atribuído por elas às práticas corporais vivenciadas nas aulas de educação física.

Termos como “música”, “feijão tropical”, “dança com instrumentos” e “feijoada” se fizeram presentes, especialmente pelo reconhecimento desses elementos como parte da cultura afro-brasileira e que atribuem identidade ao povo brasileiro. Em sentido complementar, termos como “alegria”, “gratidão”, “felicidade” e “legal” fornecem *indícios* de um processo *autoavaliativo* sobre a forma como essas crianças se sentiram ao realizarem as aulas e ao avançarem em seus conhecimentos, além de também expressarem *juízo de valor* sobre o processo de *ensino*. Concordamos com Vieira (2018, p. 150) que

A perspectiva de pesquisa indiciária, na teorização da avaliação, oferta elementos para se pensar o avaliar como prática de investigação dos processos de ensino e aprendizados [...]. Assim, as ações pedagógicas nas aulas, bem como o documentado são tratados como indícios da progressão do aprender.

Esses dados também são *indícios* para o professor de educação física (Santos, 2005), sinalizando que a sua sistematização a partir das aulas com as danças, por meio do Maculelê, ampliou o repertório cultural dos discentes. Com efeito, permitiu a sua associação positiva com o continente africano, sendo isso possível na medida em que se assumiu a avaliação do tipo *diagnóstica* como ponto de partida para o trabalho docente, de modo a reconfigurar as ações didáticas e as decisões metodológicas.

As práticas avaliativas precisam ser definidas no planejamento, com antecedência, e devem estar alinhadas com os objetivos de aprendizagem e com a concepção pedagógica do docente, no intuito de assumir o seu uso e a sua racionalidade como pontos centrais do processo de ensino-aprendizagem, conforme orientam Barcelos e Santos (2021). O uso da *avaliação indiciária*, que reside na busca de *pistas*, de *indícios* e de *sinais* das e para as aprendizagens, permitiu que nos apoiássemos na *avaliação diagnóstica* a fim de dar aos discentes devolutivas sobre as suas mudanças de postura, a partir de um conjunto de aulas.

Nesse sentido, nos próximos tópicos, evidenciaremos outras ações avaliativas de perspectiva *formativa* (Santos, 2005; Esteban, 2001; 2002; Vieira, 2018) que contribuíram para a reorganização do processo de ensino-aprendizagem, revisando o processo de aprendizagem e tornando os discentes corresponsáveis pela sua formação (Barcelos e Santos, 2021).

## Narrativas infantis: pistas e ações formativas para a educação física escolar

Durante o desenvolvimento da pesquisa, após a realização da primeira atividade avaliativa *diagnóstica*, percebemos a necessidade de mobilizar uma série de práticas pedagógicas que tivessem uma *intencionalidade avaliativa para a aprendizagem* (Harlen, 2013).

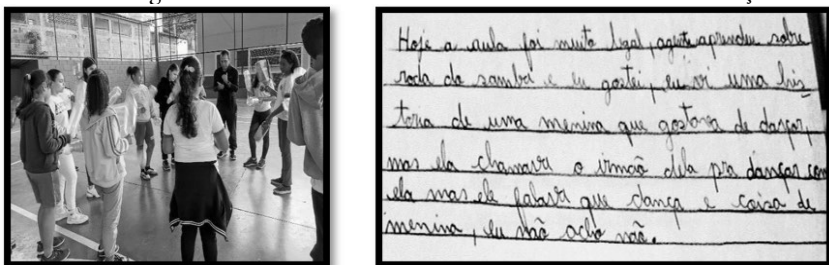
A avaliação *para a aprendizagem*, segundo Baird *et al.* (2014, p. 16), “[...] é voltada para as práticas e melhoria em sala de aula, e não apenas para medir a aprendizagem. Esta forma de avaliação está situada no ambiente de ensino-aprendizagem”. A *avaliação para a aprendizagem* se concentra nas práticas e nas interações em contexto de aula, que podem

produzir informações quantitativas e qualitativas (Baird, Andrich e Hofpenbeck, 2017).

Essa perspectiva de *avaliação para a aprendizagem* requer a construção de um ambiente de valorização daquilo que o aluno *faz e como ele faz*, de modo a auxiliar os escolares na consolidação de suas aprendizagens. Ela permite reorientar o percurso formativo, na medida em que o corpo de saberes teórico-práticos é compartilhado com os discentes.

Nesse sentido, as Figuras 3 e 4 destacam dois momentos em que a atividade produzida pelos discentes foram mobilizadas para gerar *feedbacks* sobre as suas aprendizagens e para reorganizar o trajeto pedagógico previstos para as aulas seguintes.

Figuras 4 e 5 – Registros avaliativos formativos realizados nas aulas de educação física.



Fonte: Dados da pesquisa.

É importante pontuar que os registros em diário de campo produzidos pelo docente revelam também a maneira como o trabalho pedagógico foi conduzido naquele bimestre letivo, bem como as suas decisões metodológicas. O recorte a seguir contempla esse movimento:

Após o vídeo fizemos uma roda de conversa sobre os aspectos do livro, como: dança é coisa de menina? Quais danças foram apresentadas? Qual dança de matriz afro-brasileira apareceu no vídeo? Em seguida eles pontuaram que dança é coisa “de menino e de menina”, “que é normal”, “qualquer um pode dançar” (Diário de Campo do professor, 15 de maio de 2023).

A questão retratada no Diário de Campo e nas Figuras 3 e 4 revela um outro atravessamento muito comum quando as danças são tratadas nas aulas de educação física: o gênero (Siqueira, 2023). Portanto, o trabalho

pedagógico realizado ofereceu condições não só de ressignificar as concepções dos discentes sobre a cultura afro-brasileira, mas também permitiu que o docente, no processo de investigação permanente daquilo que ocorre no cotidiano escolar (Esteban, 2001), projetasse ações que pudessem atuar de diferentes modos – no caso, desconstruindo a visão de que dança é só para meninas.

A Figura 4 traz uma narrativa produzida por Anaya. Os *indícios* concernentes às suas aprendizagens estão relacionados com a dimensão do ensino, quando ela avalia que *“hoje a aula foi muito legal, a gente aprendeu sobre roda de samba e eu gostei”*, mas também incidiu sobre a sua compreensão da receptividade dos demais colegas da turma sobre o conteúdo: *“eu vi uma história de que uma menina que gosta de dançar, mas ela chamava o irmão dela para dançar com ela mas ele falava que dança é coisa de menina”*. Por fim, ela emitiu juízo de valor sobre tal situação: *“eu não acho não”*.

Assim Anaya, outros discentes apresentaram textos semelhantes, destacando essa percepção estigmatizada e que é historicamente construída sobre o dançar nas aulas de educação física. Contudo, ao selecionar como uma das danças o Maculelê (Figura 3), o docente visou não só assumir uma prática corporal afro-brasileira que atribui identidade ao povo brasileiro, mas também desconstruir o estereótipo de gênero sobre o dançar. Essa ação docente foi construída de maneira dialógica, como registrado no Diário de Campo no dia 15 de junho de 2023:

Ao final [das aulas], realizamos uma roda de conversa, os alunos pontuaram o fato de estar na quadra, tinha mais espaço para praticar. Pontuaram a **dificuldade de trabalhar ritmo com o outro**, de ter sincronia. Em relação à exposição de dançar, eles relataram que ficam com vergonha de dançar na frente dos colegas, pelo motivo de ficarem rindo, se errar um gesto (grifo nosso).

O registro narrativo evidencia a importância do processo investigativo, de busca de *pistas* e de *indícios*, tanto do aprender como do ainda não aprender, configurados como práticas avaliativas *para a aprendizagem*, uma vez que a sua intencionalidade é captar as dificuldades evidenciadas pelos discentes. Assim, tanto o ritmo e a sincronia foram autoavaliados pelos discentes quanto a necessidade de produzir ações que

naturalizem o dançar de ambos os sexos no cotidiano escolar.

É importante salientar que a dificuldade também é um dos motores da aprendizagem. Durante a pesquisa-ação, captamos as seguintes narrativas dos discentes sobre as vivências com o Maculelê:

As dificuldades foi fazer tudo no ritmo, foi muito legal, foi relaxante, a Latifa (nome fictício) ela não sabe o ritmo, às vezes, a dificuldade é essa (Narrativa Amara, nome fictício).

Na hora de virar, eu senti um pouquinho de dificuldade, foi difícil acertar um ritmo, depois a gente acertou o ritmo e deu certo, a gente gostou bastante, foi muito legal (Narrativa Dandara, nome fictício).

É um pouco vergonhoso, dá um pouquinho de nervoso, mas é legal, é bom se expressar, dificuldade pra conseguir ritmo, ensaiar certinho, ficar tudo combinado, essas coisas, nós achamos legal, interessante (Narrativa Palesa, nome fictício).

Concordamos com Esteban (2002, p. 16-17) ao afirmar

A necessidade de reconstrução do processo de avaliação como parte de um movimento articulado pelo compromisso com o desenvolvimento de uma prática pedagógica comprometida com a inclusão, com a pluralidade, com respeito às diferenças, com a construção coletiva. Um movimento direcionado para escola como terreno múltiplo, marcado pela diversidade de cultura e vozes.

Assim, na medida em que o trabalho era (re)orientado considerando as dificuldades apresentadas pelos educandos, o docente percebeu que esse mesmo movimento era o que atribuía sentido para a continuidade das aprendizagens, residindo no desafio de aprender algo novo um dos principais objetivos dos alunos. Esse fato sinaliza que o processo avaliativo *para a aprendizagem* colabora para captarmos os sentidos da aprendizagem, sendo esse ato importante para compreendermos os caminhos metodológicos que serão necessários.

Após as intervenções com o Maculelê, o docente registrou em diário de campo *indícios* do que os alunos estavam *fazendo com aquilo que aprendiam* (Santos, 2005; Vieira, 2018; Lano 2019; Miller, 2024),



demonstrando que as dificuldades foram de fato o condutor da continuidade do trabalho. Algumas narrativas das crianças acerca das dificuldades que elas tinham com o Maculelê complementam esse nosso entendimento: “por causa da dança” (Adom, nome fictício), “por causa do ritmo” (Anaya, nome fictício), “por causa dos instrumentos” (Amara, nome fictício), “por causa da coreografia” (Bakari, nome fictício). Quando questionados sobre a sua avaliação acerca do conteúdo, os discentes destacaram: “foi legal porque dançamos” (Dalia, nome fictício) e “porque fizeram barulhos com as batidas das garrafas pet” (Diara, nome fictício).

Valorizar o que as crianças dizem sobre o que sabem, sobre o que aprenderam, sobre o que ainda não sabem e especialmente sobre as coisas que ainda desejam saber torna-se um elemento fundamental para a avaliação do trabalho pedagógico e para (re)pensar os planejamentos de ensino no âmbito da educação física (Miller, 2024). Esse processo de *escuta sensível* aos dizeres infantis é um exercício diário ao qual todos os professores devem se dedicar, sendo essencial para se trabalhar um conteúdo como as danças (Bolzan; Martins; Mello, 2021).

## Portfólio: meio e objeto para a avaliação em educação física

No acúmulo do conhecimento produzido ao longo do bimestre e no reordenamento das ações pedagógicas a partir do processo de reconhecimento das *pistas*, dos *indícios* e dos *sinais* produzidos cotidianamente pelos discentes, o professor passou a projetar o encerramento da unidade didática danças.

Para que essa ação continuasse, foi instigado junto às crianças um processo de para fazer emergir aquilo que foi produzido ao longo do bimestre, evidenciando o percurso formativo dos discentes e as diferentes maneiras pelas quais eles pudessem apresentar para a escola o fruto de suas aprendizagens. A ideia central era a de compartilhar o conhecimento construído nas mediações pedagógicas com as danças em diálogo com a cultura afro-brasileira.

Foi discutido com os discentes possíveis formas de produzir um material que reunisse as suas produções sobre as aulas de educação física. Assim sendo, foram escolhidas na roda de conversa coletiva a organização de um portfólio e a realização de uma apresentação de dança

no âmbito de um sarau que congregava a exposição de todos os materiais produzidos nas aulas para os demais estudantes da instituição.

Figuras 6, 7 e 8 – Portfólio produzido e exposto no Sarau sobre a cultura afro-brasileira.



Fonte: Os autores.

Sobre o portfólio, Villa Boas e Freitas (2005, p. 293) destacam que o seu uso requer

Mudança de concepção da avaliação: o professor deixa de ser o “examinador” e o aluno, o “examinado”. Atua-se em parceria, sem com isso se perder o rigor e a seriedade que a atividade impõe. Pelo contrário, a avaliação torna-se mais exigente porque passa a ser, também, transparente.

Corroborando a funcionalidade do uso do portfólio, Melo *et al.* (2010, p. 90) apontam que:

De um lado, a qualidade de ser um procedimento cumulativo pressupõe a necessidade de o professor acompanhar os seus alunos em seus avanços; de outro, o fato de ser dinâmico permite (e impõe) retomadas, idas e vindas sobre o que o aluno já sabe e ainda o que não lhe é conhecido.

Portanto, trata-se de uma prática avaliativa que demanda de professores e de alunos o compartilhamento de ideias, de memórias e de intencionalidades na seleção dos materiais que vão “evidenciar o caminho percorrido *para as aprendizagens* e os conhecimentos construídos nesse processo (Miller, 2024). A produção do portfólio ofereceu ao docente condições de compartilhar o roteiro de cada aula, os desenhos das crianças sobre as danças preferidas, as fotos das ações desenvolvidas, as produções

textuais sobre um dos livros lidos a respeito das danças, as cartas sobre a participação das atividades de danças e as informações sobre a atividade *memória de palavras*.

Esse recurso avaliativo, que se assenta na perspectiva *indiciária*, assume um caráter *formativo* e *somativo*. *Formativo* porque acompanhou as ações desenvolvidas durante o bimestre letivo e *somativo* porque foi um instrumento capaz de narrar todo o processo construído pelos alunos, gerando *juízo de valor consciente* (Santos, 2005). Assim, antes de iniciar o sarau, o docente apresentou aos alunos da turma participante da pesquisa e aos demais discentes da escola o portfólio finalizado e o disponibilizou para a apreciação das produções textuais, das fotos e das narrativas.

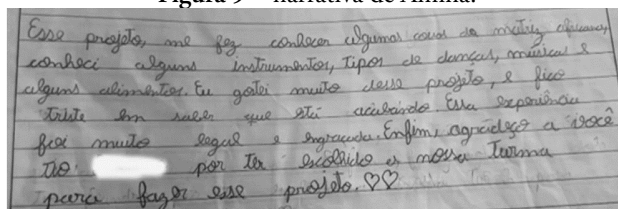
Essa ação partiu da compreensão de que é necessário comunicar para a comunidade escolar os objetivos da aprendizagem (Santos, 2005) tratados no âmbito das aulas, permitindo que todos os envolvidos no processo educacional tenham acesso à racionalidade avaliativa empreendida nos processos de ensino-aprendizagem.

Essa perspectiva colabora no sentido de oportunizar possibilidades de compartilhamentos de saberes para os demais discentes. Esses estudantes, portanto, são assumidos como protagonistas de sua formação escolar, na medida em que são convidados a dividir com os outros as suas aprendizagens. Nesse ponto, concordamos com Charlot (2000) ao destacar que o aprender é uma relação consigo mesmo, com o outro e com o mundo.

Além do portfólio e do local de exposição produzidos pelos alunos (Figuras 5 e 7), foram apresentadas as coreografias montadas a partir das aulas de dança de matriz afro-brasileira aprendidas naquele bimestre letivo (Figura 6). É importante destacar que o processo de criação foi autoral, sendo os discentes os responsáveis pela indumentária, instrumentos, composição coreográfica e modo de apresentação.

A narrativa da aluna Amina (Figura 9) destaca o impacto das ações na sua aprendizagem:

Figura 9 – narrativa de Amina.



Fonte: Dados da pesquisa.

A narrativa dessa discente se assemelha a outras que destacam os seus aprendizados: “música, danças, alimentação e instrumentos” (Amina, nome fictício). Observa-se que os discentes não aprenderam somente os gestos técnicos de uma determinada dança, no caso o Maculelê, mas também uma série de elementos que dão azo a uma cultura (culinária, ritmos, sonoridades *etc.*).

Esse movimento sublinha as diferentes potencialidades envolvidas no processo de ensino-aprendizado de um determinado conteúdo e tudo o que está imerso em seu contexto sociocultural. Desse modo, o processo avaliativo precisa considerar esses diferentes aspectos como objetivos das aprendizagens, uma vez que o conteúdo de ensino da educação física escolar não está restrito a um contexto histórico que o torna único.

Visto de outra forma, essa perspectiva de *avaliação indiciária* representa uma oportunidade de pensar em processos intencionais de ensino-aprendizagem transdisciplinares, que abarquem diferentes componentes curriculares, tornando a experiência educacional significativa (Agra *et al.*, 2019), especialmente na sua relação com diferentes agentes da aprendizagem, professores, discentes e demais profissionais de apoio pedagógico.

Esse tipo de aprendizagem notado no portfólio configura um *indício* de aprendizagem, de apropriação singular pelos discentes, que supera um ensino rígido, baseado exclusivamente em conteúdos definidos *a priori* pelo professor. Vieira (2018, p. 165-166) contribui com esse debate ao defender que

O educando é sujeito histórico que pratica cotidianamente diferentes comunidades de aprendizagens e, juntos, as relações que com elas produz a sua história de vida. Cabe à escola a função de levá-lo a ocupar o lugar de protagonista na construção de sua trajetória educacional, inventariando processos didático-pedagógicos que levem o sujeito à produção do aprender na articulação com o que se vê em aula, com a experiência desse conhecimento praticado pelo aluno dentro e fora da escola. Essa ação relacional possibilita aos sujeitos produzirem sentidos ampliados com o que se faz com o ensinado e, com isso, apontar novos rumos à prática educativa, partindo das reflexões com o que fazer com o que se aprendeu.

Isso posto, destacamos como os saberes que estão além da dimensão corporal se aglutinam na construção de conhecimento de maneira ampliada sobre determinado tema, revelando as potencialidades dos objetos de ensino – no presente caso, das danças de matriz afro-brasileira.

A utilização de uma teorização de avaliação como a *indiciária* nas aulas de educação física com o 5º ano do ensino fundamental permitiu ao docente não só ampliar a sua percepção sobre o trabalho pedagógico, compreendendo a necessidade de investigar cotidianamente os alunos no processo de ensino-aprendizagem, mas também de reconhecer as dificuldades como agentes capazes de mobilizar o conhecimento.

Não estamos dizendo que o processo de ensino-aprendizagem e a seleção das práticas pedagógicas devem ser excessivamente desafiadoras, mas sim evidenciando como o reconhecimento das *pistas* (Santos, 2005; Vieira, 2018; Lano, 2019; Miller, 2024) contribui para compreender a multiplicidade de sentidos que são produzidos no percurso de ensino-aprendizagem na educação física escolar.

## Considerações Finais

A atenção às *pistas* deixadas pelos educandos nos processos de ensino-aprendizagem ofereceu para todos os envolvidos na pesquisa-ação existencial *indícios* potentes para (re)pensarmos a avaliação das aprendizagens enquanto tarefa didática. No caso das mediações pedagógicas com as danças para o 5º ano do ensino fundamental, emergiram elementos que transitam entre as dimensões diagnósticas, formativas e somativas da avaliação durante a tematização das referidas práticas corporais.

A experiência realizada com as danças de matriz afro-brasileira aponta como a ação diagnóstica se torna significativa para o percurso formativo dos educandos da escola pública, provocando a constante reflexão sobre o planejamento construído pelo professor, que precisa considerar todas as produções realizadas pelos estudantes, seja por meio do desenho, da escrita e/ou da fala.

O portfólio se constitui como um recurso valioso para a avaliação

em educação física, registrando o percurso formativo das crianças e servindo inclusive para a socialização dos conhecimentos para além dos sujeitos que o construíram. Sendo assim, potencializa-se a ideia de avaliação da/para aprendizagem como um processo reflexivo e investigativo contínuo.

As danças de matriz afro-brasileiras nas aulas de educação física colaboram para a compreensão das identidades que formam o povo brasileiro, atendendo ao que exige a Lei nº 11.465/2008<sup>6</sup>. Trazer as culturas africanas e afro-brasileiras para o centro da cena pedagógica, mais do que um requisito legal, é um dever político-epistemológico de todos os atores da educação, sobretudo quando tratamos de escola pública, em que a maioria dos matriculados pertence às camadas populares e historicamente marginalizadas pela sociedade capitalista.

A valorização das produções culturais das crianças revelou-se como guia das ações planejadas pelo professor, agregando valor e sentido às práticas pedagógicas em educação física. Com efeito, a avaliação como tarefa didática da docência ultrapassa a tradição da nossa área de apenas focalizar a apreensão de gestos técnicos das práticas corporais. É por meio dos *indícios* que o professor compreende o que as crianças sabem, o que ainda desejam saber, e observa o que fazem com aquilo que aprenderam. Esse movimento se apresenta de forma dialógica e dialética no ato educativo compartilhado entre adultos e crianças.

Concluimos que a perspectiva da *avaliação indiciária* é uma alternativa viável para fortalecer o trabalho docente, pois é aplicável nas mediações pedagógicas de diferentes práticas corporais e em distintos contextos escolares. O modo como realizamos a nossa intervenção não tem a pretensão de se tornar uma receita para ser aplicada de forma irrefletida em outros cotidianos escolares, mas é um exemplo potente para inspirar novas práticas docentes que assumam o compromisso com as danças numa perspectiva antirracista, aliando a isso um processo avaliativo que valoriza as produções infantis.

---

6 Essa legislação dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena em todas as disciplinas curriculares.

## Referências

AGRA, G. *et al.* Analysis of the concept of Meaningful Learning in light of the Ausubel's Theory. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 72, n. 1, p. 248–255, jan. 2019.

ANTUNES, M. M.; MOURA, D. L. Aprendizagem técnica, avaliação e educação física escolar. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 3, 2014. DOI: 10.5216/rpp.v17i3.24681. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fe/article/view/24681>. Acesso em: 20 ago. 2022.

BAIRD, J. A.; HOPFENBECK, T. N.; NEWTON, P.; STOBART, G.; STEEN-UTHEIM, A. T. Assessment and learning: State of the field review. NO: **Knowledge Center for Education**, Oslo, 2014.

BAIRD, J. A.; ANDRICH, D.; HOPFENBECK, T. N. Assessment and learning: Fields apart?. **Assessment in Education: Principles, policy & practice**, v. 24, n. 3, p. 317-350, 2017.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução Lucie Didio. Brasília, DF: Plano Editora, 2002.

BARBIER, R. **A Pesquisa-Ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber, 2007.

BARCELOS, M.; SANTOS, W. (Re) criando espaços e compartilhando saberes: avaliação indiciária como eixo central do trabalho pedagógico da Educação Física na Educação Infantil. **Educar em Revista**, v. 37, p. e78130, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/8w7hNSJLGsh9YjPLLqgNDZd/> . Acesso em: 27 abr.2024.

BOAS, B. M. F. V. O portfólio no curso de pedagogia: ampliando o diálogo entre professor e aluno. **Educação & Sociedade**, v. 26, p. 291-306, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/H3QJcSDMz5DKpgDmDN4rdtv/?lang=pt>. Acesso em: 03 jan.2024.

BOLZAN, E.; MARTINS, R. L. R.; MELLO, A. S. Usos e apropriações das danças populares na educação infantil de Vitória/ES. **Revista Didática Sistêmica**, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 152–166, 2022. DOI: 10.14295/rds.v23i1.12915. Disponível em:

<https://periodicos.furg.br/redis/article/view/12915>. Acesso em: 27 abr. 2024.

BRASILEIRO, L. T.; FRAGOSO, A. R. F.; GEHRES, A. F. Produção de conhecimento sobre dança e educação física no Brasil: analisando artigos científicos. **Pro-posições**, v. 31, p. e20180113, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0113>. Acesso em: 27 abr.2024.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

ESTEBAN, M. T. **Avaliação no cotidiano escolar**. In ESTEBAN, Maria Teresa (org) **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 5 ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

ESTEBAN, M. T. **O que sabe quem erra?: Reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e pesquisa**, v. 31, p. 483-502, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/DRq7QzKG6Mth8hrFjRm43Vf/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 08 ago.2023.

HARLEN, W. **Assessment & inquiry-based Science education: issues in policy and practice**. 2013.

LANO, M. B. **Usos da avaliação indiciária na educação física com a educação infantil**. 2019. 148f. 2019. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. Disponível em: <http://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/1898>. Acesso em: 25 jul.2023.

MACEDO, L. R.; MAXIMIANO, F. L.; SANTOS, W. Avaliação na educação física escolar: uma análise da produção acadêmica. In: Congresso Espírito-Santense de Educação Física, 11., 2011, Vitória. **Anais...** Vitória: CONESEF, 2011. CD-ROOM. Disponível em: <https://proteoria.org/modules/publisher/item.php?itemid=43>. Acesso em 27 abr.2024.



MELO, L. F.; FERRAZ, O. L.; NISTA-PICCOLO, V. L. O portfólio como possibilidade de avaliação na educação física escolar. **Journal of Physical Education**, v. 21, n. 1, p. 87-97, 2010. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/7090> . Acesso em: 19 nov.2023.

MILLER, L.R.S. **Avaliação na Educação Física escolar: possíveis caminhos para as aprendizagens infantis**. Orientador: Rodrigo Lema Del Rio Martins. 160f. 2024. Dissertação (Mestrado profissional) – Mestrado profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2024.

OLIVA, A. R. A África não está em nós: A História Africana no Imaginário de Estudantes do Recôncavo Baiano. **Fronteiras**, v. 11, n. 20, p. 73-91, 2009. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/FRONTEIRAS/article/view/625>. Acesso em 27 abr.2024.

PEREIRA, J. S.; FREITAS, N. M.; SOUZA, D. T. M. S. E.; BARCELOS, M.. Memórias formativas sobre avaliação para aprendizagem na formação inicial em educação física. **Humanidades & Inovação**, v. 6, p. 184-195, 2021.

SANTOS, W. **Currículo e avaliação na educação física: do mergulho à intervenção**. 2005. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/FAEC-856Q2J>. Acesso em: 25 jul.2023.

SANTOS, W.; FROSSARD, M. L.; MATOS, J. M. C.; NETO, A. F. Avaliação em Educação Física escolar: trajetória da produção acadêmica em periódicos (1932-2014). **Movimento**, [S. l.], v. 24, n. 1, p. 09–22, 2018. DOI: 10.22456/1982-8918.63067. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/63067>. Acesso em: 11 jul. 2022.

SIQUEIRA, L.T. **Danças nas aulas de Educação Física no ensino fundamental e as relações étnico-raciais: desafios e possibilidades**. Orientador: Rodrigo Lema Del Rio Martins. 199f. 2023. Dissertação

(Mestrado profissional) – Mestrado profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2024.

STIEG, R.; FERREIRA NETO, A.; FROSSARD, M.L.; SANTOS, W. A prescrição para o ensino das tipologias de avaliação na formação de professores em educação física na América Latina. **Currículo sem Fronteiras**, v. 22, p. e1872, 2022.

VIEIRA, A. O. **Por uma teorização da avaliação em educação física: práticas de leituras por narrativas imagéticas**. 2018. 366f. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. Disponível em: [https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/10536/1/tese\\_12499\\_tese%20Al ine%20de%20Oliveira%20Vieira.pdf](https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/10536/1/tese_12499_tese%20Al ine%20de%20Oliveira%20Vieira.pdf). Acesso em: 25 jul.2023.

ZEFERINO, A. M. B.; PASSERI, S. M. R. R. Avaliação da aprendizagem do estudante. **Cadernos Abem**, v. 3, p. 39-43, 2007. Disponível em: [http://proiac.sites.uff.br/wp\\_content/uploads/sites/433/2018/08/avaliacao\\_aprendizagem\\_zeferino.pdf](http://proiac.sites.uff.br/wp_content/uploads/sites/433/2018/08/avaliacao_aprendizagem_zeferino.pdf). Acesso em: 04 jan.2024.

Recebimento em: 09/05/2024.

Aceite em: 24/01/2025.