

PEDAGOGIA DO ESPORTE: SINALIZAÇÃO PARA A AVALIAÇÃO FORMATIVA DA APRENDIZAGEM

Thiago José Leonardi

Faculdade Adventista de Hortolândia, Hortolândia, São Paulo, Brasil

Larissa Rafaela Galatti

Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil

Alcides José Scaglia

Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil

Ademir De Marco

Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil

Roberto Rodrigues Paes

Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil

Resumo

Diante da carência de estudos que discutam epistemologicamente a avaliação da aprendizagem no âmbito da Pedagogia do Esporte, este ensaio, caracterizado como estudo bibliográfico descritivo-propositivo, se propõe a descrever a avaliação da aprendizagem em sua perspectiva formativa e autêntica, a elencar instrumentos existentes no campo da Pedagogia do Esporte e, por fim, a sinalizar desafios para a construção de futuros instrumentos. Em geral, estudos do âmbito esportivo denotam caráter somativo na utilização dos instrumentos existentes. Logo, defende-se a necessidade de novos instrumentos de avaliação que a entendam em seu caráter educativo e formativo, focados na avaliação integral de quem joga, além das competências para o jogo.

Palavras-chave: Pedagogia do Esporte. Avaliação. Aprendizagem.

Introdução

Nas últimas duas décadas, novas tendências em Pedagogia do Esporte vêm sendo direcionadas pelas teorias interacionistas da educação (tais quais abordagens cognitivistas, humanistas, socioculturais e ecológicas) (SCAGLIA; REVERDITO; GALATTI, 2014). Nessa perspectiva, dar tratamento pedagógico ao esporte supõe processos de ensino-aprendizagem-treinamento que levem em conta o sujeito aluno/atleta, criando possibilidades para a construção do conhecimento em torno do esporte, inserindo e fazendo interagir o que o sujeito já sabe com o novo, ampliando-se assim, sua bagagem cultural e, respectivamente, sua capacidade de praticar e melhorar o desempenho esportivo (em diferentes níveis de exigência). Por conseguinte, são sustentados os processos de organização, sistematização, aplicação e avaliação de conteúdos e procedimentos pedagógicos, com o objetivo de realizar o ensino, aprendizagem e treino do esporte, observando o sujeito, o cenário, os significados e finalidades (SCAGLIA; REVERDITO; GALATTI, 2014; GALATTI et al., 2014).

Nesse sentido, Machado, Galatti e Paes (2014; 2015) propõem que todo processo pedagógico no contexto esportivo deve ser sustentado e balizado por três referenciais: técnico-tático, ao lidar com os fundamentos técnicos e táticos para a prática das modalidades; socioeducativo, ao sinalizar para a formação do sujeito a partir de princípios e valores; e histórico-cultural, ao considerar o avanço histórico das modalidades e sua crescente pluralidade cultural. Com isso, considera-se olhar para o aluno de maneira integral, contribuindo para a formação de seu movimento, pensamento e sentimento (LEONARDI et al., 2014), possibilitando seu desenvolvimento como jogador e não jogador (MUNSCH et al., 2002), formando-o como pessoa que vive e se insere em sociedade (SCAGLIA, 1999).

A teoria da complexidade tem influenciado estudos em pedagogia do esporte ao se preocupar com o ensino de técnicas e táticas esportivas, sendo o processo centrado no aluno/atleta (SANTANA, 2005; PAES, 2008). Para tal, o jogo é destacado como facilitador do processo de ensino, vivência e aprendizagem, ao passo que além das questões cognitivas processuais sobre *o que fazer e como fazer*, introduzem-se novas reflexões sobre *o por que fazer e o quando fazer*, dando ao aluno autonomia para tomar decisões conforme informações obtidas no ambiente (BUNKER; THORPE, 1982; OSLIN; MITCHELL; GRIFFIN, 1998; ARAÚJO, 2003).

O ensino do esporte já não é tratado, ao menos na literatura, como mera aprendizagem de movimentos técnicos – embora não diminuamos a importância das discussões dessa ordem, sobretudo no quesito *como fazer*, tão salientado na literatura dos Jogos Esportivos Coletivos (JEC). Constata-se o surgimento de métodos de ensino ligados à concepção cognitivista (RINK, 2001; MESQUITA; PEREIRA; GRAÇA, 2009). A partir deles e com influência da psicologia cognitivista e seus instrumentos psicométricos, surgiram os testes de avaliação para essas correntes metodológicas, buscando quantificar ações e tomadas de decisão existentes no jogo (LIMA; MARTINS-COSTA; GRECO, 2011).

Os estudos apoiados nesses instrumentos investigaram, por meio de significações estatísticas, a melhor aprendizagem dos alunos pela aplicação de um ou outro método/modelo de ensino (MORALES; GRECO, 2007; SILVA; GRECO, 2009; LIMA; MARTINS-COSTA; GRECO, 2011). Isso se fez a partir da análise da *performance* dos alunos durante o jogo (GRÉHAIGNE; GODBOUT; BOUTHIER, 1997; OSLIN; MITCHELL; GRIFFIN, 1998; RINK, 2001; MEMMERT, 2002; COSTA et al., 2011). Esses instrumentos avançam na avaliação para além do fundamento esportivo, mas a análise desses estudos aponta para a carência de propostas avaliativas que consigam abarcar de maneira integral – movimento, pensamento e sentimento - os participantes dos testes. Este fato indica para a necessidade de aprofundamento sobre as Novas Tendências em Pedagogia do Esporte com um novo olhar sobre a finalidade de utilização dos instrumentos de avaliação existentes (LEONARDI, 2013).

Percebemos um avanço significativo nas discussões sobre métodos e modelos de ensino dos JEC. Mas, e no tocante à avaliação? Se há, atualmente, estudos que apontam para Novas Tendências em Pedagogia do Esporte, o que seria preciso para aproximar os objetivos do processo de ensino, vivência e aprendizagem dos JEC dos objetivos do processo avaliativo?

Para levantar reflexões que ajudem a responder tais questionamentos, esse estudo tem natureza qualitativa, ao trabalhar com significados que correspondem a um espaço mais profundo das relações que não podem ser resumidas à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1993). Possui caráter exploratório ao buscar conhecer as características de um fenômeno para procurar suas causas e explicações (RICHARDSON, 1989) e se propõe como ensaio, com base em alguns elementos característicos da pesquisa bibliográfica, como uso da técnica de revisão bibliográfica, partindo de textos gerais e progredindo para textos específicos, a fim de contribuir para o processo de argumentação (SEVERINO, 2000).

Dado esses procedimentos, foram objetivos desta pesquisa: entender o que é avaliação, aplicando sua teoria à Pedagogia do Esporte; entender os instrumentos de avaliação da aprendizagem já propostos para os JEC à luz das Novas Tendências e dos referenciais técnico-tático, socioeducativo e histórico-cultural defendidos por Machado, Galatti e Paes (2014); e sinalizar, com base em indicativos da literatura da avaliação da aprendizagem e da Pedagogia do Esporte, fundamentos para a criação de futuros instrumentos de avaliação cuja preocupação central seja o aluno em sua integralidade durante a participação esportiva.

Discussões preliminares sobre avaliação

Para discutir avaliação em Pedagogia do Esporte, entendemos que algumas perguntas base necessitam de resposta. Para tanto, recorreremos a autores da Educação para dar suporte epistemológico às discussões iniciais.

O que é avaliar?

Para Bloom, Hastings e Madaus (1983, p. 9), avaliação “é a coleta sistemática de dados a fim de verificar se de fato certas mudanças estão ocorrendo no aprendiz, bem como verificar a quantidade ou grau de mudança ocorrido em cada aluno”. Lafourcade (1980, p. 18) converge a essa definição quando afirma entender a avaliação como “uma etapa do processo educacional que tem por fim comprovar, de modo sistemático, em que medida se alcançaram os resultados propostos pelos objetivos especificados com antecedência”. Essa visão é corroborada por Luckesi (2009), quando este destaca que, tradicionalmente, a avaliação se dá a partir de juízo de valor sobre os caracteres relevantes da sociedade que implica em uma tomada de decisão.

Por que avaliar?

Cardinet (1986, p. 14) destaca que a avaliação “visa orientar o aluno quanto ao trabalho escolar, procurando localizar as suas dificuldades para ajudá-lo a descobrir os processos que lhe permitirão progredir na sua aprendizagem”, ou seja, o foco é o processo de aprendizagem do aluno. Allal (1986, p. 175) afirma que “o papel atribuído à avaliação num sistema de formação está forçosamente ligado às finalidades do próprio sistema”, ou seja, está intrínseco nos objetivos educacionais traçados para determinado curso. Luckesi (2009) afirma que a avaliação “terá de ser uma atividade racionalmente definida, dentro de um encaminhamento político e decisório a favor da competência de todos para a participação democrática da vida social” (p. 46).

Para que avaliar?

Para Hoffmann (2006), a avaliação, enquanto mediadora do processo educacional, deve servir para “prestar muita atenção” no aluno a fim de conhecê-lo e poder contribuir de maneira educativa para sua autonomia moral e intelectual. De Ketele (1986) destaca: “[...] avalia-se para tomar uma *decisão* em função de um *objetivo* que orienta a sua *acção*” (p. 211, grifo do autor). Ou seja, aplica-se um teste avaliativo a fim de identificar se o aluno atingiu determinado objetivo educacional ou se dominou determinado conceito trabalhado; a partir do resultado obtido, toma-se uma decisão sobre qual ação melhor se aplicaria sobre o resultado do teste e/ou sobre a necessidade do aluno sinalizada por este resultado.

Quando avaliar?

Em síntese, “**antes** de um ciclo de aprendizagem, avalia-se para tomar uma decisão de orientação; **depois** de uma sequência mais ou menos longa, avalia-se para fazer o balanço; **durante** a aprendizagem, avalia-se para regular ou ajustar a sua acção” (DE KETELE, 1986, p. 211, grifo nosso). Ou seja, emerge desta citação que a avaliação ocorre durante todo o processo de aprendizagem, tal como também defendem Hoffmann (2006), Luckesi (2009), Esteban (2002) e Vasconcellos (2000), e para esta finalidade diferentes modelos avaliativos podem ser utilizados.

Então, **como** avaliar?

Muitas são as possibilidades de avaliação encontradas na literatura, no entanto, defendemos que a avaliação deve ser autêntica e, portanto, relacionar-se com os objetivos educacionais do processo de ensino, vivência e aprendizagem (CONDEMARÍN; MEDINA, 2005). Hoffmann (2006) e Luckesi (2009) sinalizam para a necessidade de a avaliação contribuir para a reflexão do aluno no processo de construção de seu conhecimento, sendo o erro, importante no processo. Esteban (2002) também aponta para a necessidade de valorização do erro, permitindo que o professor possa facilitar a aprendizagem do aluno por meio de pistas que o faça avançar em sua zona de desenvolvimento proximal. Vasconcellos (2000), numa concepção dialética-libertadora, sugere que metodologicamente a avaliação deve partir da prática, refletir sobre ela e transformá-la no sentido desejado.

A seguir, serão apresentados instrumentos de avaliação que podem ser utilizados no decorrer do processo pedagógico. Inicialmente, serão apresentadas teorias da avaliação da aprendizagem presentes na literatura da Educação de maneira geral e, na sequência, trataremos de instrumentos de avaliação específicos na literatura da Pedagogia do Esporte, os quais surgem como opções para a avaliação de alunos e atletas praticantes dos JEC. Reforça-se que as discussões sobre avaliação sempre devem ser referenciadas ao aluno, sujeito central de todo o processo, bem como à avaliação de todo o processo pedagógico.

A avaliação da aprendizagem no âmbito da educação

Sob uma visão analítica do processo de ensino e aprendizagem, sugerindo a fragmentação dos conteúdos do simples para o complexo, Bloom, Hastings e Madaus (1983) introduzem a concepção de processo avaliativo composto por três fases: a **avaliação diagnóstica**, a **avaliação formativa** e a **avaliação somativa**.

A **avaliação diagnóstica** pode ocorrer em dois momentos com enfoques distintos: antes da instrução ou início do curso, a fim de localizar o aluno, identificando o ponto de partida mais adequado para determinada instrução e se há algum conhecimento ou comportamento necessários a esta tarefa que ainda não foram aprendidos. Podendo ser utilizada também com o curso em andamento, a fim de determinar as causas ou consequências que afetam tal dificuldade de aprendizagem, servindo, nesse caso de diagnóstico, com função corretiva. Para Luckesi (2009) a avaliação diagnóstica deve dar ao educador condições de compreender o estágio em que o aluno se encontra e permitir que o professor possa promover encaminhamentos adequados para a aprendizagem do educando, complementando, portanto, o processo pedagógico. Fernandes (2006) destaca que a **avaliação formativa** passou por mudanças significativas nas últimas três décadas já que, antes, possuía uma visão restritiva, centrada em objetivos comportamentais e nos resultados obtidos pelos alunos, sendo, portanto, pouco interativa e normalmente realizada após determinados períodos de ensino e aprendizagem. Ela era utilizada antes de uma avaliação somativa formal, sob a forma de revisão de matéria dada ou teste formativo. Atualmente ela é “mais complexa (...) centrada nos processos cognitivos dos alunos e associada aos processos de *feedback*, de regulação, de auto-avaliação e de autorregulação das aprendizagens” (p. 23).

Ela promove a construção do processo de ensino e aprendizagem que envolve ativamente o estudante ao longo do processo, desenvolvendo técnicas de como se autoavaliar, e ajudando-o a perceber sua própria aprendizagem por meio do desenvolvimento de técnicas individuais que o conduzam a “aprender a aprender” (OECD, 2005).

A **avaliação somativa** consiste em testes que buscam identificar quais padrões esperados foram alcançados pelos alunos a partir de uma tabela de especificações de padrões de desempenho, a qual deveria ser formulada pelo professor no início do processo, após a avaliação diagnóstica inicial.

Outro tipo de avaliação possível de ser destacado na literatura por sua proximidade de ideias com as Novas Tendências da Pedagogia do Esporte é a **avaliação autêntica**, a qual é um conceito derivado da avaliação formativa (CONDEMARÍN; MEDINA, 2005). Wiggins (1989) destaca dois critérios de autenticidade: primeiro, avaliar necessita refletir o trabalho intelectual da prática profissional; e segundo, precisa ser caracterizado por um engajamento ativo, explorador e investigativo por parte do estudante. Sob essa perspectiva, o processo avaliativo, sob nosso entendimento, precisa ser coerente ao processo de ensino e aprendizagem, buscando avaliar a compreensão e o desenvolvimento do aluno a partir da organização, planejamento e sistematização do ensino elaborada pelo professor. Ao mesmo tempo, precisa permitir que, durante o processo avaliativo, o aluno realize a tarefa de maneira ativa, explorando, investigando e formulando respostas a partir de conhecimento adquirido (ou construído).

A avaliação autêntica constitui uma instância destinada a melhorar a qualidade das aprendizagens sob a perspectiva de que “a avaliação não deve ser considerada como um processo separado das atividades diárias de ensino ou apenas como um conjunto de provas passadas ao aluno no final de cada unidade. A avaliação deve ser vista como uma parte natural do processo de ensino-aprendizagem” (CONDEMARÍN; MEDINA, 2005, p. 13-14). Ela constitui um processo participativo e multidirecional, no qual os alunos se autoavaliam, são avaliados por seus colegas e pelo professor; os alunos se responsabilizam pelo resultado da avaliação e fazem uso da informação obtida pela avaliação durante seu processo de aprendizagem.

Avaliação em Pedagogia do Esporte

Ainda são escassos os estudos dedicados à discussão, proposta e validação de instrumentos de avaliação da aprendizagem no âmbito da Pedagogia do Esporte. Embora as discussões relacionadas à avaliação tática, sobretudo sob o viés da observação e análise de jogo, tenham seu início na década de 1930 (GARGANTA, 2001), as pesquisas relacionadas à avaliação de componentes da aprendizagem tática do jogo tiveram maior ênfase na literatura a partir do final da década de 1980, denotando ser um debate recente e ainda carente de maior sustentação e fundamentação teórica e prática.

Existem estudos que se debruçam sobre a aprendizagem tática (GRÉHAIGNE; GOUBOUT; BOUTHIER, 1997; OSLIN; MITCHELL; GRIFFIN, 1998; COSTA et al. 2011, GRECO et al., 2015). No entanto, Morante Rábago (2009) alerta ser difícil efetuar uma análise tática porque, para isso, deve-se considerar a intencionalidade do atleta e não somente suas execuções técnicas. Assim, torna-se necessário fundamentar as observações em análises indiretas e em indícios observáveis, para que seja possível realizar interpretações das ações táticas. O autor também salienta que dada à imprevisibilidade e à multiplicidade de variáveis que interagem a todo o momento em uma partida, torna-se extremamente complexo identificar padrões de conduta tática em determinadas situações de jogo.

Os aspectos levantados por Morante Rábago (2009) têm constituído elemento desafiador para as pesquisas relacionadas à avaliação da aprendizagem técnico-tática do jogo. De maneira geral, o método analítico de ensino, tido como tradicional, fez com que testes de habilidades, com predominância somativa, fossem corriqueiramente utilizados (OSLIN; MITCHELL; GRIFFIN, 1998; MESQUITA; GRAÇA, 2006). Entretanto, com o advento de novos métodos de ensino e o maior aporte da literatura sobre novas tendências em Pedagogia do Esporte, alguns instrumentos de avaliação surgiram com a finalidade de tornar coerente o processo avaliativo com o processo de ensino e vivência, ou, em outras palavras, contribuir para a validade ecológica dos testes atuais (DAVIS; BURTON, 1991). Abaixo são elencados alguns instrumentos de avaliação encontrados na literatura da Pedagogia do Esporte que abordam a avaliação dos Jogos Esportivos Coletivos de maneira geral. Instrumentos de avaliação propostos para modalidades esportivas específicas não foram considerados.

Game Performance Assessment Instrument (GPAI)

O *Game Performance Assessment Instrument* (GPAI) foi desenvolvido para o modelo *Teaching Games for Understanding* (TGfU) no intuito de permitir que professores e pesquisadores pudessem observar e mensurar a performance de comportamento dos atletas enquanto estes solucionam problemas táticos postos pelo jogo (OSLIN; MITCHELL; GRIFFIN, 1998). É um instrumento formal de avaliação que se destaca por ser flexível e moldável às necessidades de avaliação, permitindo variar sua abrangência (quantidade de categorias analisadas) e profundidade (grau de detalhamento das componentes observadas) (MESQUITA; GRAÇA, 2006). O GPAI também se destaca por permitir a avaliação do aluno com ou sem a posse de bola e essa avaliação pode ocorrer por meio de filmagens ou “ao vivo” (OSLIN; MITCHELL; GRIFFIN, 1998). A intencionalidade do teste é avaliar a performance técnico-tática dos jogadores a partir de sete categorias: retorno à base; ajustamento; tomada de decisão; execução da habilidade; ação de apoio; cobertura; defesa/guardar/marcar. Essas categorias podem ser avaliadas em conjunto, em subgrupos ou individualmente, dependendo do contexto e da intencionalidade aos quais estão inseridas.

O GPAI pode ser simplificado em quantidade de categorias analisadas ou dos conceitos avaliados, para permitir que a avaliação seja realizada tanto pelo professor quanto pelos alunos, seja entre seus pares ou no formato de autoavaliação (OSLIN; MITCHELL; GRIFFIN, 1998). Essa estratégia sinaliza para a possibilidade de utilização dos resultados da avaliação de maneira formativa (MESQUITA; GRAÇA, 2006) ou autêntica (GRIFFIN; RICHARD, 2003).

Team Sport Assessment Procedure (TSAP)

O *Team Sport Assessment Procedure* (TSAP) foi proposto por Gréhaigne, Godbout e Bouthier (1997), no intuito de fomentar um olhar formativo sobre os dados somativos, a partir de uma aplicação autêntica (no ambiente de jogo). O TSAP considera as ações em que o jogador está com a posse de bola (conquista a posse de bola e recebe a bola) e algumas situações em que ele se dispõe da posse de bola (passe neutro; perda da bola; bola ofensiva; finalização bem sucedida). Por meio do cálculo do índice de eficiência e do volume de jogo, o teste gera um valor para a *performance* do jogador.

Este teste tem por objetivo, a partir dos resultados obtidos, discutir com os alunos como perder menos bolas, como reduzir o número de bolas neutras, como potencializar os pontos fortes para o crescimento e melhoria da equipe em geral, dando ênfase, portanto, ao que as Novas Tendências chamam de referencial técnico-tático. Para isso, é preciso que esse *feedback* não seja fornecido apenas pelo professor, mas que o aluno seja estimulado a refletir sobre seus erros e seus acertos por meio da compreensão tática do jogo. Com isso, evidencia-se sua aproximação do TGfU e coloca-se o TSAP ao lado do GPAI como possibilidade de avaliação para este método (MEMMERT; HARVEY, 2008).

Bateria de testes KORA: Teste de Conhecimento Tático Processual (TCTP)

A bateria de testes KORA é composta de dois testes: o “oferecer-se e orientar-se” (O.O.) e o “reconhecer espaços” (R.E.), sendo o primeiro utilizado para avaliar o atleta sem a posse de bola (jogo de 2 tempos de 4 minutos, com duas equipes de 3 jogadores em um espaço de 9 m² sem alvo) e o segundo, o atleta com posse de bola (uma equipe de 4 jogadores divididos em duas duplas e uma equipe de 3 jogadores dispostos entre as duas duplas em espaço delimitado; o campo tem 7m x 8m e o teste acontece por dois minutos, sem alvo) (MEM-

MERT, 2002; MOREIRA, 2005; SILVA, 2007). Estes testes permitem avaliar o conhecimento tático processual (CTP) dos atletas (GIACOMINI et al., 2011) e está fundamentado sobre o “como fazer” (MORALES; GRECO, 2007). Enquanto o O.O. visa determinar o nível de inteligência de jogo, o R.E. tem seu foco na criatividade tática (MORALEZ, 2007), sendo a inteligência e a criatividade, respectivamente, relacionados por Kröger e Roth (2002) e Greco, Roth e Schörer (2004) com o pensamento convergente e o pensamento divergente. A aplicação dos testes é condicionada ao treinamento prévio dos avaliadores (SILVA, 2007) e também está sustentado sobre o referencial técnico-tático do jogo.

Teste de Conhecimento Tático Declarativo (TCTD)

O teste de conhecimento tático declarativo (TCTD) é aquele que permite ao atleta “declarar”, explicar, narrar um fato (MORALES; GRECO, 2007), ou seja, denota se o atleta sabe “o que fazer” em uma situação de jogo (GIACOMINI et al., 2011). O primeiro a desenvolver um teste com esse intuito foi Mangas (1999), que elaborou um protocolo de 11 vídeos com duração de 8 a 12 segundos cada. Os vídeos contendo cenas reais de jogos de futebol, projetados por um computador, eram paralisados por dois segundos no momento em que o atleta com posse de bola deveria tomar a decisão sobre o que fazer. Para cada vídeo, conforme protocolo, eram apresentadas quatro imagens (numeradas de 1 a 4) contendo, cada qual, uma possibilidade de resolução para aquela situação de jogo. O participante do teste deveria, então, marcar em seu gabarito qual a melhor resposta para aquela situação de jogo. As imagens possuíam uma ordenação, no gabarito do teste, da melhor para a pior resposta.

Outros exemplos de estudos que utilizaram (e/ou adaptaram) o teste desenvolvido por Mangas (1999) para o futebol foram os de Costa et al. (2002), Silva e Greco (2009) e Giacomini et al. (2011). Também foram desenvolvidos testes de TCTD para o voleibol (LIMA; MARTINS-COSTA; GRECO, 2011) e para o tênis (ABURACHID; GRECO, 2010; 2011).

De forma geral, o teste de TCTD, tal como o de CTP, se constitui como uma avaliação somativa, sustentada, sobretudo, pelo viés da psicometria, visando normatizar os resultados obtidos. Tem seu foco sobre o componente cognitivo e permite inferir o quanto um aluno compreende taticamente o jogo.

Reflexões sobre os instrumentos apresentados

Em síntese, os quatro exemplos de instrumentos e testes de avaliação acima apresentados corroboram para a discussão elencada no início deste ensaio. O GPAI e o TSAP se destacam pela tentativa de serem uma proposta formativa em meio aos testes existentes, embora não existam ainda estudos longitudinais que proponham a utilização do teste como promotor de indicativos ao professor e aos alunos de como os conteúdos trabalhados nas aulas e treinos estão sendo assimilados pelos alunos. Os testes permitem, no entanto, rápida percepção dos avaliadores sobre os aspectos táticos que estão sendo aprendidos, denotando validade diante do objetivo de sua criação.

A bateria de testes KORA, embora importante na discussão do pensamento convergente e divergente, apresenta nos artigos analisados característica somativa, visto que os testes, tanto em sua aplicação quanto na análise de seus resultados, estão totalmente dependentes do professor que os aplica. Outro ponto negativo é o fato de distanciar os testes do objetivo principal dos JEC que é a conclusão do gol ou ponto (cuja operacionalidade é impossível nas regras propostas para sua realização).

O TCTD, importante para evidenciar o pensamento convergente do sujeito do ponto de vista da lógica do jogo, também evidencia nos artigos analisados caráter somativo, trazendo em seus resultados considerações sobre a aprendizagem já adquirida pelo aluno. No entan-

to, ainda que o KORA e o TCTD não permitam uma ampliação de sua aplicação em termos de observações possíveis de serem extraídas dos testes, eles cumprem com seu objetivo de avaliar as competências técnico-táticas do jogo.

Certamente, os testes que surgem nas últimas décadas permitem avançar na avaliação técnico-técnica em Pedagogia do Esporte; mas a literatura ainda carece de meios de avaliação que contemplem outros referenciais em um olhar contínuo do processo de ensino, vivência e aprendizagem, sobretudo a partir dos critérios que elencamos acerca das Novas Tendências em Pedagogia do Esporte. Percebe-se que ainda há carência de instrumentos avaliativos que sejam capazes de discutir os aspectos técnicos e táticos das modalidades sem perder de foco os referenciais socioeducativo e histórico-cultural. A fim de contribuir para com esse pensamento, destacamos, abaixo, alguns desafios postos aos novos instrumentos de avaliação que venham a ser propostos no âmbito dos JEC, ou mesmo a serem considerados na aplicação dos instrumentos e testes já existentes.

Com isso, destacamos a importância de se atribuir o olhar formativo aos instrumentos de avaliação existentes, preocupando-nos com o aluno que aprende sob a perspectiva que “o importante não é o jogo, mas aquele que joga” (PAES, 2008, p. 41). Mais do que isso, destacamos que, se a avaliação for autêntica é possível fazer uso de maneira formativa dos dados obtidos por meio dos instrumentos de avaliação, permitindo ao aluno a reflexão sobre os resultados que alcançou, comparando-o consigo mesmo a cada nova aplicação dos testes, e indicando outras atividades que ele possa realizar para ampliar o nível de sua aprendizagem (FERNANDES, 2006; 2008). Esse novo olhar para os resultados da avaliação pode permitir ao professor transcender o sentido que vem sendo dado à avaliação e transformar sua visão, passando a priorizar o desenvolvimento integral de seu aluno (LEONARDI et al., 2014).

As questões técnico-táticas, sob essa perspectiva, ganham destaque no momento em que não são observadas como estáticas e/ou descontextualizadas dos demais acontecimentos de um jogo; elas devem ser observadas sob o viés da complexidade, interligadas às demais possibilidades de resolução das situações problema (que muitas vezes transcendem a resposta esperada em sua resolução).

Sendo assim, destacamos a necessidade de os novos instrumentos de avaliação dialogarem com as Novas Tendências da Pedagogia do Esporte, sendo construídos sob a perspectiva de facilitar o desenvolvimento integral do indivíduo, e tendo, como importante recurso pedagógico, a possibilidade de utilização do *feedback* e da autoavaliação como instrumentos norteadores para a prática educativa e avaliativa, conforme destacam OECD (2005) e Fernandes (2006; 2008).

Tais tendências sinalizam para a necessidade de um novo olhar sobre os instrumentos de avaliação. Com isto, faz-se necessária uma avaliação inicial, com o objetivo de atentar para o conhecimento prévio que os alunos trazem para as aulas, e avaliações formativas ao longo de todo o processo de aprendizagem, a qual permita ao aluno autoavaliar seu processo de aprendizagem e sirva de indicativo ao professor de quais aspectos devem ser reforçados e/ou modificados em seu planejamento inicial visando atentar às necessidades dos alunos. Não descartamos, aqui, a existência de avaliações somativas, mas sinalizamos para a necessidade de dar a elas um olhar formativo no momento da análise dos dados obtidos, possibilitando a devolutiva aos alunos sobre os resultados atingidos.

De maneira geral, percebemos em todos os instrumentos de avaliação aqui destacados a preocupação com a quantificação da *performance* dos alunos. Visto nosso entendimento acerca do processo de ensino, vivência e aprendizagem esportivo destacado no início deste ensaio e as demais considerações construídas ao longo de nosso diálogo com a teoria, sinalizamos para três desafios a serem considerados pelos futuros instrumentos de avaliação da aprendizagem a serem construídos na literatura ou mesmo durante a utilização de outros já existentes:

- 1) Entender a avaliação a partir de seu potencial educativo e formativo, contemplando os referenciais técnico-tático, socioeducativo e histórico-cultural.
- 2) Considerar o esporte como um fenômeno complexo e de múltiplas possibilidades.
- 3) Preocupar-se com o aluno, sujeito central do processo de ensino, vivência e aprendizagem.

Considerações Finais

Considerando a constante evolução das práticas pedagógicas do esporte, este estudo atenta para a necessidade de se considerar novas possibilidades aos instrumentos de avaliação que sejam possíveis de serem aplicados de forma descomplicada nas aulas e que sejam suficientemente autênticos às realidades práticas enfrentadas pelos professores nas quadras esportivas. Este é o desafio posto por este ensaio para as futuras discussões e pesquisas na Pedagogia do Esporte no âmbito da avaliação da aprendizagem: avaliar os alunos de maneira formativa e autêntica, contemplando os referenciais técnico-tático, socioeducativo e histórico-cultural; respeitar a imprevisibilidade, a criatividade e a complexidade com as quais os JEC são praticados na contemporaneidade; e preocupar-se com o sujeito que participa das aulas, sem perder o foco dos conteúdos a serem ensinados em cada modalidade.

SPORT PEDAGOGY: SIGNALIZING FOR A FORMATIVE ASSESSMENT OF LEARNING

Abstract

In the face of the dearth of studies that discuss epistemologically the learning assessment in the range of Sport Pedagogy, the aims of this article, characterized as bibliographic and descriptive-propositive study, was to understand the learning assessment at the formative and authentic perspective, identifying the actual instruments on the range of Sport Pedagogy and signalizing challenges of building future instruments. In general, the sporting arena studies denote summative character in the use of existing instruments. Therefore, it is suggested the necessity of new assessment instruments that understand its own educative and formative character, focused on the overall assessment of the ones who play, besides the skills for the game.

Keywords: Sport Pedagogy. Assessment. Learning.

PEDAGOGÍA DEL DEPORTE: SEÑALIZACIÓN PARA LA EVALUACIÓN FORMATIVA DEL APRENDIZAJE

Resumen

Considerando la insuficiencia de estudios que discutan epistemológicamente la evaluación del aprendizaje en el campo de la Pedagogía del Deporte, este ensayo, caracterizado como estudio bibliográfico descriptivo-propositivo, tiene el objetivo de describir la evaluación del aprendizaje en su perspectiva educativa y auténtica, enumerar los instrumentos de evaluación existen-

tes en el ámbito de la Pedagogía del Deporte y, finalmente, señalar los desafíos para la construcción de futuros instrumentos. En general, los estudios del ámbito deportivo denotan el carácter sumativo en el uso de los instrumentos existentes. Por lo tanto, se defiende la necesidad de nuevos instrumentos de evaluación que la comprendan en su carácter educativo y formativo, centrados en la evaluación integral de quien juega, más allá de las habilidades para el juego.

Palabras clave: Pedagogía del Deporte. Evaluación. Aprendizaje.

Referências

ABURACHID; L. M. C.; GRECO, P. J.. Validação de conteúdo de cenas do teste de conhecimento tático no tênis. **Estudos de psicologia**, v. 28, n. 2, p. 261-267, abr./jun. 2011.

ALLAL, L. Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In: ALLAL, L; CARDINET, J; PERRENOUD, P. **A avaliação formativa num ensino diferenciado**. Coimbra: Livraria Almedina, 1986.

ARAÚJO, D. A auto-organização da acção tática: comentário a Costa, Garganta, Fonseca e Botelho (2002). **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, v. 3, n. 3, p.87-93, 2003.

BLOOM, B. S.; HASTINGS, J. T.; MADAUS, G. F. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Pioneira, 1983.

BUNKER, D; THORPE, R. A model for the teaching of games in secondary schools. **Bulletin of physical education**, v. 18, n. 1, p. 5-8, 1982.

CARDINET, J. A avaliação formativa: um problema actual. In: ALLAL, L; CARDINET, J; PERRENOUD, P. **A avaliação formativa num ensino diferenciado**. Coimbra: Livraria Almedina, 1986.

CONDEMARÍN, M.; MEDINA, A. **Avaliação autêntica: um meio para melhorar as competências em linguagem e comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

COSTA, I. T. et al. Inteligência e conhecimento específico em jovens futebolistas de diferentes níveis competitivos. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, v. 2, n. 4, p. 7-20, 2002.

COSTA, I. T. et al. Sistema de avaliação tática no futebol (FUT-SAT): desenvolvimento e validação preliminar. **Revista Motricidade**, v. 7, n. 1, p. 69-84, 2011.

DAVIS, W. E.; BURTON, A. W. Ecological task analysis: translating movement behavior theory into practice. **Adapted Physical Activity Quarterly**, v. 8, p. 154-177, 1991.

DE KETELE, J-M. A propósito das noções de avaliação formativa, de avaliação somativa, de individualização e de diferenciação. In: ALLAL, L; CARDINET, J; PERRENOUD, P. **A avaliação formativa num ensino diferenciado**. Coimbra: Livraria Almedina, 1986.

ESTEBAN, M. T. **O que sabe quem erra? Reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 19, n. 2, p. 21-50, 2006.

_____. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 41, set./dez. 2008.

GALATTI, L. R. et al. Pedagogia do Esporte: tensão na ciência e o ensino dos Jogos Esportivos Coletivos. **Revista da Educação física (UEM Online)**, v. 25, n. 1, p. 153-162, 2014.

GARGANTA, J. Análise da performance nos jogos desportivos. Revisão acerca da análise do jogo. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, v. 1, n. 1, p. 57-64, 2001.

GIACOMINI, D. S. et al. O conhecimento tático declarativo e processual em jogadores de futebol de diferentes escalões. **Motricidade**, v. 7, n. 1, p. 43-53, 2011.

GRECO, P. J. et al. Evidência de validade do teste de conhecimento tático processual para orientação esportiva - TCTP: OE. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 29, n. 2, p. 313-324, 2015.

GRECO, P.; ROTH, K.; SCHÖRER, J. Ensino-aprendizagem-treinamento da criatividade tática nos jogos esportivos coletivos. In: GARCIA, E.; LEMOS, K. (Org.), **Temas atuais IX: Educação Física e Esportes**. Belo Horizonte: Saúde, 2004.

GRÉHAIGNE, J-F.; GODBOUT, P.; BOUTHIER, D. Performance assessment in team sports. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 16, p. 500-516, 1997.

GRIFFIN, L. L.; RICHARD, J-F. Using authentic assessment to improve student's net/wall game play. **Teaching Elementary Physical Education**, p. 23-27, mar. 2003.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 25 ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

KRÖGER, C.; ROTH, K. **Escola da bola**: um ABC para iniciantes nos jogos esportivos. São Paulo: Phorte, 2002.

LAFOURCADE, P. D. **Planejamento e avaliação do ensino**: teoria e prática da avaliação do aprendizado. São Paulo: IBRASA, 1980.

LEONARDI, T. J. **Pedagogia do esporte**: pressupostos para uma teoria da avaliação da aprendizagem. 2013. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

LEONARDI, T. J. et al. Pedagogia do esporte: indicativos para o desenvolvimento integral do indivíduo. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte (Online)**, v. 13, n. 1, p. 41-58, 2014.

LIMA, C. O. V.; MARTINS-COSTA, H. C.; GRECO, P. J. Relação entre o processo de ensino-aprendizagem-treinamento e o desenvolvimento do conhecimento tático no voleibol. **Revista Brasileira de Educação física e Esporte**, v. 25, n. 2, p. 251-261, abr./jun. 2011.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 20 Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MACHADO, G. V.; GALATTI, L. R.; PAES, R. R. Pedagogia do esporte e o referencial histórico-cultural: interlocução entre teoria e prática. **Pensar a Prática (Online)**, v. 17, p. 414-430, 2014.

MACHADO, G. V.; GALATTI, L. R.; PAES, R. R. Pedagogia do esporte e projetos sociais: interlocuções sobre a prática pedagógica. **Movimento (ESEF/UFRGS)**, v. 21, n. 2, p. 405-418, 2015.

MANGAS, C. J. **Conhecimento declarativo no futebol**: estudo comparativo em praticantes federados e não-federados, do escalão de sub-14. 1999. Dissertação (Mestrado em Treinamento de Alto Rendimento)-Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, Porto, 1999.

MEMMERT, D. **Diagnostik Taktischer Leistungskomponenten**: Spieltestsituationen und Konzeptorientierte Expertenratings. 2002. 276f. Tese (Doutorado)-Universidade de Heidelberg, Heidelberg, 2002.

MEMMERT, D.; HARVEY, S. The game performance assessment instrument (GPAI): some concerns and solutions for further development. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 27, p. 220-240, 2008.

MESQUITA, I.; GRAÇA, A. Modelos de ensino dos jogos desportivos. In: TANI, G.; BENTO, J. O. PETERSEN, R. D. S. (Eds.). **Pedagogia do desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006.

MESQUITA, I. M. R.; PEREIRA F. R. M.; GRAÇA, A. B. S. Modelos de ensino dos jogos desportivos: investigação e ilações para a prática. **Motriz**, v. 15, n. 4. p. 944-954, out./dez. 2009.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social**: teoria, métodos e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1993.

MORALEZ, J. C. P. **Processo de ensino-aprendizagem-treinamento no basquetebol**: influência no conhecimento tático processual. 2007. 176f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Esporte)-Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

MORALES, J. C. P.; GRECO, P. J. A influência de diferentes metodologias de ensino-aprendizagem-treinamento no basquetebol sobre o nível de conhecimento tático processual. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 21, p. 291-299, 2007.

MORANTE RÁBAGO, J. C. Análisis del rendimiento en deportes de equipo: del registro estadístico al análisis tático. Congreso Internacional de Desporto de Equipo, 2. Anais..., A Coruña, 2009 (em CD).

MOREIRA, V. J. P. **A influência de processos metodológicos de ensino-aprendizagem-treinamento (E-A-T) na aquisição do conhecimento tático no futsal**. 2005. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física: Treinamento Esportivo) - Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

MUNSCH, E. et al. An innovative didactical invasion games model to teach basketball and handball. **Congress of the European College of Sport Science**, 7., 2002, Atenas. Proceedings ..., Atenas, 2002 (em CD).

OECD. **Formative assessment: improving learning in secondary classroom**. Paris: OECD, 2005.

OSLIN, J. L.; MITCHELL, S. A.; GRIFFIN, L. L. The game performance assessment instrument (GPAI): development and preliminary validation. **Journal of teaching and physical education**, v. 17, p. 231-243, 1998.

PAES, R. R. Pedagogia do esporte e o jogo: considerações acerca do processo de ensino-vivência-aprendizagem socioesportiva. **Revista E**. n. 12. Ano 14. 2008.

RICHARDSON, R. et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1989.

RINK, J. Investigating the assumptions of pedagogy. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 20, n. 2, p. 112-128, 2001.

SANTANA, W. C. Pedagogia do esporte na infância e complexidade. In: PAES, R. R.; BALBINO, H. F. **Pedagogia do esporte: contextos e perspectivas**. Rio de Janeiro: Guanabara Kogan, 2005.

SCAGLIA, A. J. **O futebol que se aprende e o futebol que se ensina**. 1999. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação Física)-Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1999.

SCAGLIA, A. J.; REVERDITO, R. S.; GALATTI, L. R. A Contribuição da Pedagogia do Esporte ao Ensino do Esporte na Escola: tensões e reflexões metodológicas. In: Alcyane Marinho; Juarez Vieira do Nascimento; Amauri Aparecido Bássoli Oliveira. (Org.). **Legados do Esporte Brasileiro**. Florianópolis: UDESC, 2014, v. 1, p. 45-86.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 21 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, M. V. **Processo de ensino-aprendizagem-treinamento no futsal: influência no conhecimento tático processual**. 2007. 208f. Dissertação (Mestrado em Educação Física: Treinamento Esportivo) - Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

SILVA, M. V.; GRECO, P. J. A influência dos métodos de ensino-aprendizagem-treinamento no desenvolvimento da inteligência e criatividade tática em atletas de futsal. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 23, n. 3, p. 297-307, jul./set. 2009.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação**: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. 14 ed. São Paulo: Libertad, 2000.

WIGGINS, G. A true test: Toward more authentic and equitable assessment. **Philosophy Delta Kappan**, v. 70, n.9, p. 703-713, 1989.

.....

Recebido em: 16/07/2015

Revisado em: 14/09/2015

Aprovado em: 09/04/2016

Endereço para correspondência:

thiago_leonardi@yahoo.com.br

Thiago José Leonardi

UNICAMP

Cidade Universitária Zeferino Vaz

Barão Geraldo, Campinas - SP, 13083-970