

Formação de professores em educação física e avaliação: saberes teóricos/práticos

Wagner dos Santos

Professor Adjunto do curso de Educação Física e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Educação Física (Mestrado e Doutorado) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Ronildo Stieg

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Juliana Martins Cassani

Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Aline de Oliveira Vieira

Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Professora da rede municipal de Serra/ES

Mathews Costa Oliveira

Aluno do curso de Licenciatura em Educação Física na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Aluno do curso de Pedagogia na Universidade de Uberaba

Amarílio Ferreira Neto

Professor Titular do curso de graduação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Resumo

O presente artigo analisa o papel da formação de professores em Educação Física na constituição de *corpus* de saberes teóricos e práticos que fundamentam o ensino da avaliação em disciplinas específicas sobre o tema de sete universidades federais brasileiras. De natureza qualitativa e exploratória, possui a entrevista de grupo como instrumento para a produção de dados. A análise das fontes constituídas por narrativas de 45 estudantes indicou: insuficiência de debates sobre práticas avaliativas; necessidade de experiências práticas com a avaliação; e a importância dos programas extracurriculares na formação inicial, com o intuito de produzir conhecimentos que ofereçam as bases para o futuro exercício da docência.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Educação física. Formação de professores.

Abstract

Training of teachers in physical education and evaluation: theoretical and practical knowledge

This article analyzes the role training of teachers in Physical Education in the constitution of corpus of theoretical and practical knowledge that bases the teaching of evaluation in specific disciplines on the subject of seven Brazilian federal universities. Of qualitative and exploratory nature, it has the group interview as instrument for the production of data. The analysis of the sources constituted by narratives of 45 students indicated: insufficient discussion of evaluative practices; need for practical experiences with assessment; and the importance of extracurricular programs in initial training, with the aim of producing knowledge that will provide the basis for future teaching practice.

Keywords: Assessment of learning. Physical education. Teacher training.

Resumen

Formación de profesores en educación física y evaluación: saberes teóricos y prácticos

El presente artículo analiza el papel de la formación del profesores en Educación Física en la constitución de corpus de saberes teóricos y prácticos que fundamenta la enseñanza de la evaluación en disciplinas específicas sobre el tema de siete universidades federales brasileñas. De naturaleza cualitativa y exploratoria, tiene la entrevista de grupo como instrumento para la producción de datos. El análisis de las fuentes constituidas por narrativas de 45 estudiantes indica: reducidos debates sobre prácticas evaluativas; necesidad de experiencias prácticas con la evaluación; y la importancia de los programas extracurriculares en la formación inicial, con el fin de producir conocimientos que ofrezcan las bases para el futuro ejercicio de la docencia.

Palabras clave: Evaluación del aprendizaje. Educación física. Formación del profesores.

Introdução

O objetivo desta pesquisa é analisar o papel da formação de professores em Educação Física na constituição de *corpus* de saberes teóricos e práticos que fundamentam o ensino da avaliação das disciplinas específicas sobre o tema, em sete universidades federais brasileiras. Ao potencializarmos a produção de novas leituras sobre as experiências com avaliação na própria formação, consideramos que os processos de construção dos conhecimentos do futuro professor são produzidos nos tempos e espaços escolares e nas relações que se estabelecem com seus interlocutores, como os colegas de curso, os professores do ensino superior e os profissionais que já atuam no contexto da educação básica.

Formar um professor significa possibilitar-lhe tanto os conhecimentos dos conteúdos de um determinado saber que é próprio de cada componente curricular, quanto os conhecimentos didático-pedagógicos necessários para ajudar a pensar sua sistematização e materialização em relação à organização do trabalho pedagógico no lugar de atuação profissional. Sob essa perspectiva, a prática docente é tomada como espaço de formação e produção dos saberes de modo formativo, ou

seja, em sua *profissionalidade docente* (NÓVOA, 1992), o que implica assumir os saberes relativos à formação inicial de modo intimamente ligado ao conhecimento científico e à prática profissional docente – sendo a avaliação educacional uma delas (NÓVOA, 2004).

Nesse sentido, estudos do campo da avaliação (DALBEN, 1998; VILLAS BOAS, 2000; HOFFMANN, 2005; CAPPELLETTI, 2014) sinalizam que as práticas avaliativas na educação básica têm centralizado seus fazeres em mudanças de instrumentos, compreendendo ser esse o caminho para sua qualificação. Afir-mam ainda sobre o esforço dos educadores em fazer mudanças metodológicas nas práticas avaliativas, porém pouco refletindo sobre os seus sentidos na escola (HOFFMANN, 2005).

De modo específico em relação às pesquisas com o tema avaliação e formação de professores, Poltronieri e Calderon (2015) identificaram um aumento de estudos que acenam para a necessidade de mudanças no ensino da avaliação, no âmbito das disciplinas específicas nos cursos de licenciaturas. Já Villas Boas (2004) e Gorini e Souza (2007) compreendem que as experiências com práticas avaliativas qualitativas no ensino superior impactam positivamente os modos de avaliar do futuro professor, ao atuar na educação básica.

Especificamente na Educação Física, Mendes, Nascimento e Mendes (2007), Frossard (2015), Atienza et al. (2016), Santos, Maximiano e Frossard (2016), Stieg (2016) e Paula et al. (2018) reiteram a relevância do ensino da avaliação educacional com os alunos em formação inicial. Além disso, ressaltam a necessidade de pesquisas que investiguem como o tema é trabalhado nos cursos de formação de professores e de que maneira as licenciaturas têm proporcionado experiências com práticas avaliativas que reconheçam as especificidades da Educação Física como componente curricular da educação básica.

Teoria e método

A pesquisa caracteriza-se por ser qualitativa, do tipo exploratória. Utiliza, como instrumento para a produção de dados, entrevistas coletivas do tipo narrativa (BAUER; GASKELL, 2012), realizadas com 45 alunos de sete universidades federais brasileiras. Com essa técnica, o sujeito entrevistado é produtor de um conhecimento sobre si, sobre os outros e sobre a sua formação. Nesse processo, os colaboradores

do estudo expressaram os saberes que construíram sua trajetória pessoal e profissional, tendo como foco a avaliação educacional. Além disso, o uso da entrevista do tipo narrativa possibilitou compreendermos os contextos em que as experiências dos indivíduos foram produzidas e os fatores que conduzem a mudanças e motivam os sujeitos pesquisados.

A delimitação das universidades foi realizada em 2014 e 2015 por meio de consulta no *site* do Ministério da Educação (MEC), sob os seguintes critérios: a) ser uma universidade federal brasileira; b) ter o curso de licenciatura em Educação Física na modalidade presencial; c) ter em seu currículo uma disciplina específica sobre avaliação educacional; e d) manifestar interesse em participar do estudo.

Nesse processo, foram listadas 63 universidades federais, das quais 43 ofertam o curso de licenciatura em Educação Física, conforme consulta em seus *sites*. Das 43, nove atenderam inicialmente aos critérios estabelecidos, correspondendo às seguintes universidades: Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Federal Fluminense (UFF), Federal Ouro Preto (UFOP), Federal São Carlos (UFSCAR), Federal de Alagoas (UFAL), Federal do Ceará (UFC), Federal de Pernambuco (UFPE), Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e Federal do Piauí (UFPI). Dentre estas, a UFPE e a UFC não foram incluídas nesta pesquisa devido ao ano de implementação do novo currículo, 2012 e 2013, respectivamente. Pelo fato de termos estabelecido, como critério de inclusão dos estudantes, aqueles que já tivessem cursado a disciplina Avaliação, no momento da produção de dados, essas instituições não foram selecionadas porque ainda não apresentavam estudantes nessa situação, pois no curso da UFPE a disciplina é ofertada no quinto semestre e na UFC no sexto semestre.

Posteriormente, retornamos aos *sites* das universidades, entrando nos cursos de licenciatura em Educação Física no ícone contatos, anotando os telefones e os e-mails disponíveis. Com base nessas informações, fizemos contato por telefone com cada coordenador de curso, convidando-os para participar da pesquisa. Enviamos ainda um e-mail explicando a proposta da pesquisa com solicitação do projeto de curso e do plano de disciplina de avaliação. Após autorização dos coordenadores, estabeleceu-se um segundo contato por e-mail para fazermos o agendamento das entrevistas, sendo essas confirmadas por telefone, sempre com uma semana de antecedência.

Essa fase correspondeu a dois movimentos: 1) envolveu a participação direta dos coordenadores dos cursos da UFAL, UFPI, UFRPE e UFMS, que fizeram toda a mobilização interna estendendo o convite aos estudantes; e 2) não havendo a manifestação dos coordenadores dos cursos da UFF, UFOP e UFSCAR, entramos em contato direto com estudantes via grupos em rede social (*facebook*), solicitando o e-mail das turmas que já haviam cursado a disciplina para formalizarmos o convite para participar da pesquisa.

As visitas às universidades para as entrevistas coletivas seguiram o cronograma: UFOP, UFSCAR e UFF em outubro e novembro/2014; UFPI, UFRPE e UFAL em abril/2015; e UFMS em junho/2015. Após o primeiro contato, convidamos para participar da pesquisa todos os estudantes que já haviam cursado a disciplina Avaliação e que ainda estavam matriculados no curso. Após essa consulta inicial, obtivemos a resposta de 45 estudantes ao todo, conforme o Quadro. Nele, organizamos as universidades de acordo com as regiões em que estão localizadas, em ordem alfabética, indicamos o total de estudantes por instituição e sua identificação.

Quadro. Identificação dos estudantes.

Região	Universidade	Total	Identificação dos colaboradores
Centro-Oeste	UFMS	8	Amanda, Arthur, Camila, Evelyn, Katiane, Laura, Maria, Taissa
Nordeste	UFAL	6	Dandara, José, Juliana, Maria, Milton, Silvia
	UFPI	7	Ederson, Francineide, Glauco, Igor, Jackson, Jessica, Neimon
	UFRPE	7	Ana Rita, Danilo, Eduardo, Jennife, Marcelo, Nayne, Rafael
Sudeste	UFF	5	André, Anna Carolina, Beatriz, Dimitri, Manoeli
	UFSCAR	7	Bruno, Gabriela, Guilherme, Jessica, Natasha, Nayara, Suzana

Fonte: Os autores.

É importante ressaltar que, no período de realização das entrevistas, duas universidades estavam em greve. Nesse caso, o coordenador do curso da UFMS e os próprios estudantes da UFOP reforçaram o convite aos demais alunos solicitando que eles comparecessem à universidade para participar da nossa pesquisa. Em cada universidade, por intermédio do coordenador do curso (UFAL, UFPI, UFRPE e UFMS)

e dos próprios estudantes (UFF, UFOP e UFSCAR), tivemos uma sala reservada para realização da entrevista coletiva. Nela, reunimos os estudantes em um grupo e apresentamos os objetivos do projeto guarda-chuva “Avaliação na Educação Física escolar: um estudo da formação inicial nas universidades federais”¹. Posteriormente, explicitamos os objetivos desta pesquisa e o modo como ela se constitui em um desdobramento do projeto maior, conforme mencionado.

Produzimos entrevistas coletivas do tipo narrativa (BAUER; GASKELL, 2012), com todos os estudantes que compareceram, cada uma delas com duração de aproximadamente 90 minutos, objetivando desenvolver um processo de rememoração individual e coletivo. Nesse processo, emergiram divergências de ideias em relação ao tema abordado, o que, em nosso ponto de vista, é representativo, pois não estávamos em busca de um todo coerente, mas sim de compreender as diferentes concepções de Educação Física e avaliação presentes nos cursos.

Dessa maneira, como Santos e Maximiano (2013), também reconhecemos que o compartilhamento das experiências auxilia na rememoração de diferentes vivências/acontecimentos dos participantes da pesquisa. O uso desse instrumento contribuiu para que o contexto da formação inicial fosse narrado e problematizado nas convergências, interações e (des)continuidades que a entrevista em grupo poderia emergir.

Ao iniciarmos a entrevista, enfatizamos que não estávamos em busca de uma homogeneidade teórica no debate ali exposto. Nossa intenção era evidenciar os sentidos que os estudantes atribuíam à avaliação. Para tanto, fomentamos o diálogo com as seguintes perguntas: o que vocês estudaram na disciplina específica de Avaliação? Vocês discutiram algum assunto relacionado com o modo de avaliar na Educação Física escolar? Vocês tiveram experiências avaliativas estando na condição de professores durante a formação inicial? Outras problematizações emergiam da própria fala dos estudantes e coube aos mediadores estimular a participação de todos. Esse processo de produção de dados foi filmado e posteriormente transcrito pelos pesquisadores. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética com o número CAAE: 15419913.4.0000.5542. Para preservar a identidade dos participantes, adotamos nomes fictícios.

Após transcrição das entrevistas, estabelecemos a leitura de todas as narrativas e sua categorização. Para isso, foram realizadas cinco reuniões coletivas com o

1 São resultados desse projeto os estudos de Santos (2018), Frossard et al. (2018), Paula et al. (2018) e Stieg et al. (2018).

coordenador do projeto, uma doutoranda, dois mestrandos e dois alunos de iniciação científica. Cada pesquisador fazia a leitura das narrativas e propunha uma categorização. Esse movimento foi realizado por todos os membros da equipe. Ao final, o coordenador reuniu todas essas informações e, em discussão com o grupo, fez os ajustes necessários. Os procedimentos adotados possibilitaram a categorização das narrativas após sua leitura e discussão. Ou seja, elas são fruto do movimento *a posteriori* que criou eixos de análises mais amplos, como concepção de avaliação, possibilidade de práticas avaliativas, implicações da avaliação para futura atuação docente, para que, com base neles, captássemos a multiplicidade de sentidos presentes nas narrativas. Todos esses eixos de análise foram elaborados para que os objetivos de um projeto guarda-chuva fossem contemplados. Este artigo é oriundo desse projeto.

Assim, especificamente para esta pesquisa, selecionamos as narrativas que abordavam as implicações da formação inicial para a constituição de *corpus* de saberes teóricos e práticos referente à avaliação. Organizamos as narrativas em três categorias: a) os estudantes narram que a formação não forneceu um *corpus* de saberes suficiente para avaliar na educação básica; b) os estudantes afirmam que os cursos contribuem com a sua formação, mas reivindicam aumento de experiências que lhes possibilitem traduzir os conhecimentos teóricos ofertados nas disciplinas de avaliação em práticas avaliativas; e c) eles identificam que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e o Estágio Supervisionado favoreceram uma formação ampliada em relação à avaliação.

Resultados e discussões

As narrativas revelaram como os estudantes têm se apropriado dos conhecimentos referentes à avaliação, proporcionados pela formação inicial de professores em Educação Física. Nesse caso, ressaltamos que “[...] a apropriação requer uma ação que não representa passividade, mas, pelo contrário, evidencia o consumo produtivo dos conhecimentos” (CERTEAU, 1994, p. 94) apresentados aos estudantes.

A insuficiência de debates sobre práticas avaliativas nos cursos de Educação Física

Quatorze estudantes de cinco universidades (UFOP-3, UFPI-3, UFRPE-2, UFMS-4, UFAL-2) afirmaram que, durante a sua formação inicial, houve insuficiência de discussões sobre avaliação na Educação Física, que lhes permitisse constituir um

corpus de saberes teóricos e práticos de como avaliar no futuro exercício da docência. As narrativas de Igor (UFPI) e Francineide (UFPI) sinalizam essa questão:

Não tenho conhecimento sobre como avaliar. Nenhum professor chegou e falou sobre essa avaliação. Não teve nenhum momento (Francineide, UFPI).

O professor tem que ter o argumento, e é o que não está tendo no nosso curso. A gente aprende a fazer um plano de aula, a trabalhar diversas habilidades motoras dos alunos, mas ter os porquês de reprovar ou aprovar os alunos, isso não tem! (Igor, UFPI).

Ambas as falas indiciam insuficiência de debates, na formação inicial, sobre uma perspectiva teórica que fundamente as práticas avaliativas a serem vivenciadas no futuro exercício da docência. Igor, de modo particular, concebe a avaliação fundamentada em uma perspectiva qualitativa, associada a resultados, centralizando o fazer avaliativo como tarefa do professor. Ao indagar sobre a necessidade de maior entendimento em relação ao papel certificador da avaliação como ato de medida, ele acaba por desapropriar dela o seu caráter formativo.

Reconhecer a possibilidade de avaliação em que medir se apresenta como eixo central da prática do professor é considerar que sua vinculação está na atribuição de notas e classificação dos alunos. Abordada por esse viés, a avaliação é entendida como atribuição de conceitos que focalizam o produto final, com o intuito de servir como dispositivo permanente de controle das ações docentes. Contudo, a própria etimologia da palavra subverte essa lógica, ou seja, avaliar no latim – *a-valere* – que quer dizer “dar valor a...”.

Esse tipo de avaliação se coloca exterior ao sujeito, pois seu objetivo é “[...] atribuir um número a um acontecimento ou a um objeto, de acordo com uma regra logicamente aceitável” (HADJI, 2001, p. 27). O objetivo da avaliação, nesse caso, é medir o que foi ensinado e não dar visibilidade aos sentidos que os alunos atribuem a esse processo.

Assim, é preciso considerar, como afirmam Atienza et al. (2016), que, dentre as potencialidades das práticas avaliativas formativas vivenciadas nos cursos de licenciatura em Educação Física, está o fato de a avaliação facilitar um aprendizado mais ativo, funcional e significativo. Para os autores, as avaliações formativas favorecem as aprendizagens, possibilitando ao aluno se sentir motivado e, ao mesmo tempo, desenvolver sua autonomia e responsabilidade.

Tanto para Francineide como para Igor, há poucas experiências formativas com avaliação vivenciadas na licenciatura que sejam produzidas em diálogo com as práticas da educação básica, dificultando-lhes constituir identidades (NÓVOA, 1992) de um fazer pedagógico com avaliação em Educação Física. Associada à importância de se projetar a avaliação no contexto da futura atuação profissional, encontra-se a necessidade de justificá-la como prática concernente ao professor de Educação Física, conforme expressa Otavio (UFOP):

[...] pelo que nós aprendemos, é muito pouco, diante da variedade de instrumentos que precisam ser usados. Você não pode avaliar da mesma forma em escolas diferentes [...]. É preciso ter mais acesso às diferentes formas do como avaliar, ver qual a necessidade e a importância de avaliar, mostrando aos alunos que a avaliação é importante. Eu acho que não tivemos isso.

Otavio enfatiza a necessidade de diversificação dos instrumentos avaliativos e de maior compreensão, por parte dos alunos, do significado do ato de avaliar. Sua narrativa explícita que o uso de diferentes instrumentos de registro qualificaria o fazer avaliativo nas aulas, remetendo-se de maneira tímida às concepções que lhes oferecem suporte.

Sob essa perspectiva, as experiências com a avaliação da aprendizagem na formação de professores se reduzem à elaboração e à aplicação de instrumentos em que o ato de avaliar se apresenta como uma atribuição de conceitos, desqualificando o seu significado de acompanhamento, de mediação e de melhoria do processo de aprendizagem (HOFFMANN, 2001)².

Não há como colocar em segundo plano a preocupação dos estudantes em relação ao seu futuro exercício profissional, o que lhes faz centralizar suas atenções nos instrumentos avaliativos em suas práticas pedagógicas. Porém, é preciso levar em consideração, como salientam Hoffmann (2005) e Santos et al. (2016), que não há instrumentos avaliativos descontextualizados das perspectivas pedagógicas que os fundamentam. Ou seja, não é o instrumento que determina a sua concepção, mas a concepção que lhe oferece suporte e orienta a intencionalidade do avaliador.

Os dados, oriundos das narrativas aqui analisadas, sinalizam a necessidade de a formação inicial de professores em Educação Física fomentar mais discussões sobre

² Questão semelhante foi encontrada em Santos e Maximiano (2013), em Santos, Maximiano e Frosard (2016), e em Paula et al. (2018) que investigaram o modo como os alunos, ao final do curso de licenciatura em Educação Física, fazem releituras de suas experiências avaliativas na educação básica e na formação inicial.

uma cultura de avaliação na educação básica a serviço da melhoria das aprendizagens dos estudantes. Nesse processo, o debate sobre as concepções avaliativas contribui para que os estudantes pensem como fazer a avaliação nas aulas de Educação Física, problematizando as especificidades desse componente curricular. O professor em formação, ao se apropriar de uma prática avaliativa que não se fixe na aplicação de provas, testes e trabalhos, compreenderia a função formativa da avaliação comprometida com as necessidades do aprendizado de seu aluno (VILLAS BOAS, 2000).

Outra questão presente entre as narrativas dos estudantes refere-se à dicotomia entre a teoria e a prática, especificamente em relação ao objeto desta pesquisa. O estudante Arthur (UFMS) indica que, durante sua formação, houve poucas situações em que a prática lhe possibilitou experienciar momentos avaliativos: “Eu já estou no quinto semestre, formo no semestre que vem. A gente teve muita teoria e pouca aula prática, e acho que, se eu sáísse agora, não estaria preparado para ir à escola e avaliar!”.

Estar na condição de estudantes de cursos de formação inicial de professores implica reconhecer a necessidade de práticas que se aproximem da realidade da educação básica, em uma relação mais estreita entre a teoria e o futuro exercício da docência (SANTOS et al., 2016). Nesse sentido, Luiz et al. (2014, p. 74) sinalizam que os professores atuantes na educação básica se apropriam de práticas pedagógicas baseados em suas experiências constituídas na condição de licenciandos, por isso indicam a necessidade de se fornecer “[...] uma formação pensada com base nos problemas que os professores encontram e que precisam resolver dentro da escola”.

Arthur acena para a importância de o tema avaliação se fazer presente nos cursos de licenciatura de maneira mais ampla, não se limitando apenas às disciplinas específicas, mas se estendendo também para outras que compõem a matriz curricular. Nesse caso, é preciso pensar o ensino da avaliação de modo que os estudantes tenham experiências ainda na sua formação inicial, em um contexto que lhes permita projetar a sua futura atuação pedagógica.

A formação inicial, como o lugar de produção de práticas formativas para a atuação docente na escola, ofertaria momentos de discussão sobre o significado de avaliar e como avaliar. Para tanto, utilizaria práticas avaliativas, pautadas na ética, no juízo consciente de valor, no respeito às diferenças, no compromisso com a aprendizagem, tendo como centro o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno (SANTOS; MAXIMIANO, 2013).

As narrativas dos estudantes abordam o problema do distanciamento entre as experiências avaliativas e a atuação docente, acenando para a necessidade de os cursos de formação de professores em Educação Física assumirem, como eixo central, a prática de ensino. Como também afirma Frossard (2015), é preciso traduzir os conteúdos aprendidos nas disciplinas em práticas de ensino e de aprendizagem. Do mesmo modo, mobilizar a prática na formação traria implicações para “[...] o ‘aprender a ensinar’, ao invés de ‘aprender a fazer’” (LUIZ et al., 2015, p. 16), conferindo aos objetivos, às intencionalidades e aos pressupostos da prática sua natureza pedagogizada, voltada para a atuação docente.

O anseio por esses momentos formativos anuncia a importância de constituição de um *corpus* de saberes práticos na formação inicial, fundamentado em teorias que ofereçam suporte para a materialização das práticas docentes. Em específico, para as práticas avaliativas na Educação Física escolar, reconhecendo os conhecimentos ensinados por esse componente curricular.

Em diálogo com Nóvoa (1992), a respeito da *profissionalidade docente*, compreendemos que a busca dos estudantes por experiências com práticas avaliativas, nos cursos de formação inicial, não está desvinculada da teoria, mas se apresenta como instâncias que se articulam em torno de um mesmo objetivo. Ou seja, a formação inicial não está unicamente associada à *apropriação* de conteúdos nos cursos de graduação, tampouco é fruto apenas das experiências cotidianas, mas requer uma convergência entre os conhecimentos desses diferentes saberes teóricos e práticos, tendo em vista o futuro campo de atuação profissional (NÓVOA, 2009).

A necessidade de experiências práticas na formação inicial

A segunda categoria corresponde às narrativas de doze estudantes de cinco universidades (UFAL-2, UFF-2, UFOP-2, UFMS-5, UFSCAR-1). Os alunos indicam que o curso contribuiu com a sua formação, ao mesmo tempo em que reivindicam um aumento de experiências práticas, que lhes possibilitem materializar ações avaliativas aprendidas de forma teórica nas disciplinas específicas sobre o tema:

Na realidade, em cada disciplina, vemos maneiras diferentes de avaliar. No começo do curso era prova e acabou. Conforme tínhamos contato com outros professores, víamos outras maneiras de avaliar, como seminários, provas práticas. Foi abrindo um leque! (Amanda, UFMS).

Tem muita coisa que eu só aprendi a fazer na prática. Eu pego os livros, os textos, mas, quando eu estou ali, na prática, vejo melhor o que estou fazendo. Então é importante os professores, não só do estágio, mas de todas as disciplinas, enfatizarem a avaliação, pois eles avaliam a própria disciplina, mas não apresentam métodos de avaliação para a disciplina Natação e Handebol, por exemplo. Formas que você tem de avaliar naquele contexto (Arthur, UFMS).

Ambas as narrativas nos mostram que os estudantes se apropriam das práticas avaliativas realizadas pelos professores das disciplinas, em que “aprender a avaliar” está relacionado com o modo como “meu professor da graduação me avalia”. Nessa direção, Villas Boas (2000) salienta que o futuro professor precisa ver, em seu docente de ensino superior, práticas diferenciadas de avaliar os processos de aprendizagens. Com base nas avaliações dos professores, mas não apenas nelas, os estudantes teriam condições de projetar o fazer avaliativo em sua futura prática profissional.

Stieg (2016), em análise das bibliografias indicadas nas disciplinas de avaliação nos cursos de licenciatura em Educação Física de oito universidades federais brasileiras, dando visibilidade ao modo como os estudantes se apropriam das discussões proporcionadas por elas, identificou que as matrizes teóricas que fundamentam as concepções de avaliação determinam os instrumentos avaliativos que serão privilegiados na ação pedagógica dos futuros professores. O autor ressalta a necessidade de se discutir a temática nas diferentes disciplinas que compõem os cursos de formação, para que os futuros professores tenham clareza das concepções de avaliação que dão suporte aos instrumentos avaliativos. Com base nelas, eles conseguiriam distinguir as especificidades dos conhecimentos trabalhados em cada conteúdo e a melhor forma de avaliar o processo ensino-aprendizagem nesse contexto.

Especialmente para Arthur (UFMS), há o reconhecimento do importante papel exercido pela avaliação na Educação Física, pois esse componente curricular lida com práticas corporais complexas e diversificadas, que precisam ser consideradas na ação avaliativa. A sua narrativa acena para o fato de que o uso de determinados instrumentos contribui para o reconhecimento das especificidades dos saberes ensinados por esse componente curricular, no caso, a natação e o handebol.

Assim, o aluno também demonstra aprender como avaliar pelas experiências com práticas avaliativas de seus professores, vivenciadas na formação inicial. Contudo, chamamos a atenção para as diferenças existentes em “experenciar o avaliar de um saber no contexto de ensino superior”, em comparação com o saber “a ser avaliado em

uma aula de Educação Física escolar”. Dessa maneira, é fundamental que as disciplinas ofereçam um debate sobre como materializar o saber com o qual elas lidam, especificamente nas aulas de Educação Física, aproximando o estudante de seu futuro contexto de atuação profissional.

A sua ação de avaliar responderia às necessidades apresentadas pela forma escolar em gerar uma nota, mas também evidenciaria as especificidades dos saberes ensinados pela Educação Física. Ou seja, esse componente curricular avalia assim como as outras disciplinas e, ao fazê-lo, contribui para que os alunos atribuam sentidos às suas aprendizagens, constituídas por um saber que está articulado com as experiências geradas pelas práticas corporais.

Na narrativa de Taíssa (UFMS), também há um questionamento, sobretudo em relação ao uso da participação como critério avaliativo: “[...] acredito que, na prova escrita, você deixa muita coisa passar e também em uma nota por participação. Depende de que participação a gente está falando: se é só a presença do corpo ali, ou uma interação em si”.

A fala de Taíssa traz reflexões sobre como materializar a prática avaliativa na Educação Física, em uma (re)significação da sua avaliação na formação inicial. Contudo, a sua indecisão em relação ao como avaliar oferece-nos indícios (GINZBURG, 1989) de que a licenciatura possibilitou poucas experiências com a avaliação na escola, não permitindo que os estudantes produzissem relações entre o quê, como e para que avaliar nas aulas de Educação Física.

O uso da participação como critério avaliativo, de acordo com Waiselfisz (1998), reforça o caráter instrumental da avaliação, centralizando o poder de decisão no avaliador para obter respostas mais eficientes. Contudo, o autor também pondera sobre a necessidade de se assumir a avaliação participativa como “[...] uma parte solidária da totalidade representada por uma estratégia ou um estilo de gestão pedagógica que abre marcos de participação e decisão aos agentes direta ou indiretamente envolvidos no processo” (WASELFISZ, 1998, p. 60).

Utilizar a participação como critério também confere um caráter quantitativo à avaliação, pois visa à atribuição de uma nota ao aluno, conforme mencionado por Taíssa. Assim, a avaliação constitui-se como um mecanismo de controle por parte do professor, a fim de que o aluno participe das aulas de Educação Física (SANTOS; MAXIMIANO; FROSSARD, 2016). Além disso, o uso desse critério

demonstra centralização nos atributos relacionados com os comportamentos e atitudes, quando comparados com outras formas de relação que os estudantes estabelecem com o saber (CHARLOT, 2000), comprometendo a leitura dos futuros professores sobre a diversidade e a complexidade dos conhecimentos ensinados nesse componente curricular.

Diante disso, Taíssa demonstra a necessidade de que, durante toda a graduação, sejam ofertadas práticas avaliativas que evidenciem a produção de sentidos de seus estudantes. É no reconhecimento das experiências dos estudantes com as especificidades dos saberes da Educação Física que se compreende a importância do uso de diferentes formas de materializar a avaliação, tanto no curso de formação de professores como no campo de atuação docente na educação básica³.

Compreendemos que uma formação voltada para a *profissionalidade docente* toma, como ponto de partida e chegada, a escola, entendendo-a como lugar de futura prática profissional do professor. Ela se constitui de maneira orgânica por diferentes interfaces, materializando-se nos processos pessoais, nas redes de relações que os sujeitos constroem, nos contextos da cultura e da profissionalização do trabalho (NÓVOA, 2004).

A importância dos programas extracurriculares e do estágio supervisionado

Na terceira categoria foram reunidas as narrativas de dez estudantes de cinco universidades (UFOP-3, UFSCAR-1, UFRPE-3, UFAL-1, UFMS-2) que ressaltaram a importância dos programas extracurriculares e do Estágio Supervisionado na constituição de *corpus* de saberes teóricos e práticos sobre a avaliação.

Na compreensão dos estudantes, as experiências com práticas avaliativas realizadas em diálogo com a escola aumentaram as possibilidades de criação de um *corpus* de saberes para atuação profissional. Além disso, os estudantes destacam que programas, como o Pibid e o Estágio Supervisionado, contribuíram para uma formação ampliada em relação às disciplinas ofertadas sobre avaliação, durante o curso:

A gente, que está no Pibid, é até melhor do que a discussão nas aulas, em relação ao que a gente vê dentro das disciplinas. É uma prática que a gente vivencia nas escolas (Jennifer, UFRPE).

³ Essas questões são discutidas nos estudos de Santos e Maximiano (2013), Santos, Maximiano e Frossard (2016), Santos et al. (2016) e Paula et al. (2018).

Em um ano de Pibid eu aprendi muito mais sobre avaliação do que em cinco meses nessa disciplina. O Pibid contemplou de forma muito mais direta (Nayne, UFRPE).

Como a gente já trabalhou no Pibid, que é um projeto que você está atuante na escola [...], você já tem uma ideia do que vai funcionar ou não. Nele a gente pode avaliar o aluno e ter essa experiência (Kerlym, UFOP).

O Pibid, como espaço formativo no ensino superior, tem possibilitado práticas que visam a desenvolver uma política de incentivo à formação de docentes, inserindo os estudantes de licenciatura no cotidiano de escolas da rede pública de ensino, bem como promovendo a integração entre educação superior e educação básica. Outra finalidade do programa é proporcionar aos futuros professores a participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, que dialoguem com os processos de ensino-aprendizagem.

Esses momentos de docência na formação têm sido marcados pela experimentação do trabalho pedagógico, pela troca de saberes entre os pares e pelo contato com o cotidiano escolar e seus sujeitos, possibilitando aos estudantes um processo de investigação e reflexão de suas práticas na própria formação. Assim, o encontro entre a universidade e a educação básica é essencial para a aprendizagem docente, no que se refere aos desafios em avaliar no espaço escolar.

No ensino superior, os projetos extracurriculares são espaços formativos importantes para os estudantes mergulharem no cotidiano da escola para que, dessa forma, em situações concretas de trabalho, possam construir sua *profissionalidade docente*. Nesse caso, as ações colaborativas entre a universidade e a escola proporcionam vivências pedagógicas aos estudantes, a fim de que eles se constituam como professores em contextos de aprendizagem dessa profissão. Isto é, os processos formativos se constroem com base na atuação profissional e no compartilhamento de experiências, mediados pelos saberes apropriados na formação.

Para tanto, os saberes relativos à formação devem estar intimamente ligados à prática profissional, e a avaliação da aprendizagem é uma delas. As narrativas dos estudantes expressam que as experiências em projetos como o Pibid contribuíram para a aproximação entre as discussões sobre avaliação no curso e as experiências práticas em contexto escolar.

Esses projetos, além de oferecer aos estudantes um *corpus* de saberes teóricos e práticos, indicando os caminhos percorridos por eles, durante o exercício da docência,

auxiliam na projeção de práticas avaliativas em sua futura atuação docente, de acordo com as demandas advindas da escola.

Além do Pibid, os estudantes narram sobre a importância do Estágio Supervisionado, como disciplina que contribui para a ampliação do sentido de avaliar na educação básica, conforme afirmam Kerlym (UFOP) e Rafael (UFRPE):

No estágio, geralmente a avaliação era feita após a aula e a gente sempre tinha que fazer formas diversificadas de avaliação [...] avaliar vai ser por meio de brincadeira, ou então por um *feedback* do que eles gostaram da aula ou não! Era sentar e conversar mesmo. Eram formas diferentes de avaliar praticamente as mesmas coisas (Kerlym, UFOP).

Na minha escola, a gente tem um teste, depois a prova por unidade. Eu tenho a liberdade de escolher a forma de avaliar. Eu avalio no meu diário de campo essa parte do corpo, da expressão corporal, de se permitir, de experimentar ginástica, dança, tudo eu atribuo e considero. Vou registrando isso e no final faço [a avaliação] (Rafael, UFRPE).

Para os dois estudantes, o Estágio Supervisionado ofereceu um *corpus* de saberes teóricos e práticos para a sua futura atuação profissional, materializando o encontro entre o que se aprende nas disciplinas curriculares e o lugar de atuação profissional do professor: a escola de educação básica. Assim, o aluno em formação se torna professor pela criação de redes coletivas de trabalho, por trocas e produção de experiências dentro e fora da escola (NÓVOA, 2004).

Kerlym e Rafael também focalizam a importância do uso diversificado de instrumentos avaliativos, sem aproximações com uma concepção de avaliação formativa, na qual “[...] o papel dos alunos é destacado, acentuando-se a importância da sua autonomia e do seu controle sobre o que aprendem e como aprendem” (FERNANDES, 2008, p. 366).

No entanto, o problema não está na forma de registro, mas sim no uso (CERTÉAU, 1994) que é feito dele. Corroboramos o pensamento de Hadji (2001) quando afirma que não são os instrumentos que conferem o caráter formativo, mas sim a intenção do avaliador. Ou seja, definir os instrumentos é importante, mas é preciso considerar também o que foi destacado por Fernandes (2008) sobre a necessidade de eles serem organizados e sistematizados de maneira clara e com critérios bem-definidos, permitindo a compreensão e participação dos alunos na construção de alguns deles.

Como um processo de reflexão sobre a ação, a avaliação contribui para que o professor e o aluno se tornem capazes de perceber indícios, de atingir níveis de complexidade na interpretação de seus significados e de incorporá-los como eventos

relevantes para a dinâmica ensino-aprendizagem (SANTOS; MAXIMIANO, 2013). Assim, destacamos que não basta mudar o instrumento para que a prática avaliativa seja considerada formativa, mas é preciso definir a concepção de avaliação que está sendo assumida.

Compreendemos que experienciar a docência no curso de licenciatura em disciplinas, como o Estágio Supervisionado, contribui para a constituição da *profissionalidade docente*, pois o contexto do trabalho é assumido como *locus* privilegiado da própria formação. Segundo Nóvoa (2009), não é apenas optar por uma atuação praticista, tampouco anti-intelectual na formação, mas, sim, abandonar a ideia de que a formação de professores deve ser construída apenas pela transmissão de determinados saberes.

O Estágio Supervisionado, nesse contexto, permite reflexões teórico-práticas sobre a docência e sobre as práticas realizadas na escola, “[...] mobilizadas de forma interdisciplinar pelos processos de problematização da realidade educacional, intervenção pedagógica e de pesquisa e produção de conhecimento sobre o/no cotidiano do trabalho educativo” (VENTORIM et al., 2011, p. 26). Nesse sentido, a prática docente é um momento decisivo e um dos mais significativos da formação dos professores e, em muitos casos, a primeira experiência dos estudantes com a profissão (NÓVOA, 2009).

Considerações finais

Buscamos, com base nas narrativas de 45 estudantes de sete universidades federais brasileiras, analisar o papel da formação inicial em Educação Física na constituição de *corpus* de saberes teóricos e práticos que fundamenta o ensino da avaliação das disciplinas específicas sobre o tema nessas instituições, o que permitiu agrupar essas narrativas em três categorias.

Na primeira categoria de análise, os estudantes destacam a necessidade de mais experiências práticas, tanto no sentido de se familiarizarem com determinados instrumentos avaliativos, como de mobilizar os conhecimentos teóricos em situações reais de intervenção na educação básica.

Para os estudantes, a formação inicial forneceu pouca base para eles avaliarem em sua futura atuação profissional. Desse modo, as concepções de avaliação, em seus aspectos qualitativos, parecem ter sido pouco discutidas ao longo da graduação, para que os estudantes pudessem analisar suas experiências avaliativas na formação inicial.

Portanto, entendemos como necessário que os cursos de licenciatura em Educação Física fomentem momentos de reflexão sobre as práticas avaliativas, sobretudo em relação à atuação docente, de modo que os estudantes em formação produzam novas leituras fundamentadas nas teorias da avaliação e suas respectivas concepções, (re)significando-as para sua prática docente.

Na segunda categoria de análise, identificamos as contribuições da formação inicial na construção de um *corpus* de saberes teóricos e práticos para a avaliação, por meio das apropriações dos estudantes em relação aos instrumentos avaliativos utilizados por seus professores ao longo do curso.

Essas experiências são importantes, pois permitem ao licenciando projetar a avaliação em seu futuro exercício docente, com base naquilo que foi vivenciado em sua formação inicial. Todavia, desvinculado do contexto da educação básica, o uso de determinados instrumentos comprometeria os processos formativos dos alunos, quando pensamos em possibilidades de materialização das práticas avaliativas no cotidiano escolar e nas especificidades da Educação Física como componente curricular.

Na terceira categoria de análise, os estudantes consideram o Pibid e o Estágio Supervisionado como importantes *locus* para aproximar os cursos de licenciatura e o cotidiano escolar, construindo um *corpus* de saberes teóricos e práticos para a futura atuação profissional com a avaliação. Compreendemos que esses momentos auxiliam o futuro docente na produção de novas leituras sobre as experiências com práticas avaliativas na Educação Física, sobretudo pela articulação estabelecida entre o que foi ensinado nas disciplinas curriculares e as experiências como docente.

Diante do exposto, acenamos para a importância de estudos que deem visibilidade ao modo como o debate de avaliação se apresenta nos programas de curso e matrizes curriculares das licenciaturas em Educação Física de diferentes universidades federais brasileiras, de acordo com as concepções de currículo e formação de cada curso. Compreendemos que é importante verticalizar os estudos com os estudantes, ampliando a pesquisa no número de participantes, o que permitiria avançar para além da natureza exploratória.

Além disso, destacamos a necessidade da ampliação do olhar para além da disciplina específica de avaliação educacional. Isso porque os resultados da pesquisa evidenciam que o tema vem sendo trabalhado nos cursos de formação em outras disciplinas e projetos extracurriculares. Chamamos a atenção também para a relevância

de trabalhos que acompanhem a transição entre a formação inicial e a atuação docente, dando visibilidade ao modo como os estudantes, após concluírem os cursos de licenciatura, mobilizam os conhecimentos apropriados na formação inicial, no contexto da atuação profissional.

Também se faz promissor o diálogo com os professores que têm ensinado sobre avaliação educacional nos cursos de formação, fortalecendo o movimento de análise entre a concepção de avaliação e a atuação em Educação Física, no que se refere às práticas avaliativas. Nesse caso, é preciso considerar as especificidades da avaliação que constituem o componente curricular Educação Física, conforme evidenciam os estudos de Santos et al. (2016), Santos et al. (2018), Paula et al. (2018) e Stieg et al. (2018).

Um desafio maior a ser enfrentado é a análise sobre o modo como a avaliação educacional tem sido ensinada e praticada nos cursos de formação de professores da América Latina, o que acena para a necessidade de parcerias internacionais que estudem o tema.

Referências

- ATIENZA, R. et al. La percepción del alumnado universitario de educación física sobre la evaluación formativa: ventajas, dificultades y satisfacción. *Movimento*, Porto Alegre, v. 22, n. 4, p. 1033-48, out./dez. 2016. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.59732>
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som, um manual prático*. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- CAPPELLETTI, I. F. Os conflitos na relação avaliação e qualidade da educação. *Educar em Revista*, Curitiba, n. esp. 1, p. 93-107, 2014. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.41464>
- Certeau, M. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 2000.
- DALBEN, A. I. L. F. *Avaliação escolar: um processo de reflexão da prática docente e da formação do professor no trabalho*. 1998. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 1998.

FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 19, n. 41, p. 347-72, set./dez. 2008.

FROSSARD, M. L. *Avaliação educacional em educação física: um mapa da produção acadêmica de 1930-2014*. 2015. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) — Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2015.

FROSSARD, M. L. et al. Apropriações das práticas avaliativas para o exercício da docência de estudantes de licenciatura em educação física. *Journal of Physical Education*, Maringá, v. 29, n. 1, p. 1-13, 2018. <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v29i1.2970>

GINZBURG, C. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1989.

GORINI, M. A. G.; SOUZA, N. A. Avaliação da aprendizagem: a construção de uma proposta em educação física. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 18, n. 36, p. 181-93, jan./abr. 2007. <https://doi.org/10.18222/ae183620072106>

HADJI, C. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.

HOFFMANN, J. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre, RS: Mediação, 2001.

HOFFMANN, J. *O jogo do contrário em avaliação*. Porto Alegre, RS: Mediação, 2005.

LUIZ, I. C. et al. Práticas de apropriação dos professores de educação física nas formações continuadas: trilhando a produção de sentidos. *Motrivivência*, Florianópolis, v. 26, n. 43, p. 70-88, dez. 2014. <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2014v26n43p70>

LUIZ, I. C. et al. Narrativas de formação continuada: sentidos produzidos por professores de educação física. *Motrivivência*, Florianópolis, v. 27, n. 44, p. 93-108, maio 2015. <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2015v27n44p93>

MENDES, E. H.; NASCIMENTO, J. V.; MENDES, J. C. Metamorfoses na avaliação em educação física: da formação inicial à prática pedagógica escolar. *Movimento*, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p.13-37, jan./abr. 2007. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.3546>

NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2004.

NÓVOA, A. *Professores imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

PAULA, S. C. et al. Avaliação da educação física na educação básica: diálogos com alunos de sete universidades federais. *Journal of Physical Education*, Maringá, v. 29, n. 1, p. 1-14. 2018. <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v29i1.2957>

POLTRONIERI, H.; CALDERON, A. I. Avaliação da aprendizagem na educação superior: a produção científica da revista estudos em avaliação educacional em questão. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, v. 20, n. 2, p. 467-87, jul. 2015. <https://doi.org/10.590/S1414-40772015000200010>

SANTOS, W. *Avaliação na educação física: diálogos com a formação inicial do Brasil, Colômbia, Uruguai e Espanha*. Curitiba, PR: Appris, 2018.

SANTOS, W.; MAXIMIANO, F. L. Memórias discentes em educação física na educação básica: práticas avaliativas. *Movimento*, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 79-101, abr./jun. 2013. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.31062>

SANTOS, W.; MAXIMIANO, F. L.; FROSSARD, M. L. Narrativas docentes sobre avaliação do ensino-aprendizagem: da formação inicial ao contexto de atuação profissional. *Movimento*, Porto Alegre, v. 22, n. 3, p. 739-52, jul./set. 2016. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.59308>

SANTOS, W. et. al. Significance of assessment experiences during initial teacher training in physical education. *Motriz: Revista de Educação Física*, Rio Claro, v. 22, n. 1, p. 62-71, jan./mar. 2016. <https://doi.org/10.1590/S1980-6574201600010009>

STIEG, R. *Formação inicial em educação física nas universidades federais brasileiras: fundamentos teóricos das disciplinas de avaliação e práticas de leitura*. 2016. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) — Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2016.

STIEG, R. et al. Avaliação educacional nos cursos de licenciatura em educação física nas IES brasileiras: uma análise das disciplinas específicas. *Currículo Sem Fronteiras*, v. 18, n. 2, p. 639-67, maio/ago. 2018.

VENTORIM, S. et al. *Estágio supervisionado I*. Vitória, ES: Universidade Federal do Espírito Santo, 2011.

VILLAS BOAS, B. M. F. Avaliação no trabalho pedagógico universitário. In: CASTANHO S.; CASTANHO, M. E. L. M. (Org.). *O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora*. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

VILLAS BOAS, B. M. F. *Portfólio: avaliação e trabalho pedagógico*. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

WASELFISZ, J. Avaliação participativa. *Idéias*, São Paulo, n. 8, p. 59-66, 1998.

Submetido em: 02-08-2018

Aceito em: 06-02-2019