

A avaliação na formação de professores em educação física: experiências de estudantes de sete universidades federais brasileiras*

Assessment in physical education teacher training: experiences of students from seven brazilian federal universities

Matheus Lima Frossard¹
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
matheusmlf@hotmail.com

Ronildo Stieg²
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
ronildo.stieg@yahoo.com.br

Wagner dos Santos³
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
wagnercefd@gmail.com

Resumo: Este artigo analisa os sentidos atribuídos por estudantes de universidades federais brasileiras às práticas avaliativas vivenciadas na formação em Educação Física. Caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa do tipo exploratória e utiliza, como instrumentos para a produção de dados, entrevista coletiva do tipo narrativa. Os resultados evidenciam os momentos formativos que proporcionaram uma apropriação sobre avaliação e o uso de determinados instrumentos avaliativos, de acordo com o saber ensinado em cada disciplina da formação inicial. Os estudantes

* A pesquisa possui financiamento do MCTI/CNPq N° 14/2013 - Universal 14/2013.

¹ Doutorando em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Membro do Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física (PROTEORIA).

² Doutorando em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Membro do Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física (PROTEORIA).

³ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professor no curso de Educação Física, do Programa de Pós-Graduação em Educação Física (Mestrado e Doutorado) e no Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Líder do Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física (PROTEORIA).

evidenciam, ainda, a necessidade de os cursos de formação de professores, além de proporcionar as aprendizagens específicas de cada disciplina, assumir como eixo central a prática de ensino, entendendo a importância de se discutir possibilidades avaliativas concretas, que potencializem as especificidades da Educação Física e seus saberes.

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

Abstract: This article analyzes the meanings attributed by students of Brazilian federal universities to the evaluative practices experienced in the teacher training in Physical Education. It is characterized as a qualitative research of the exploratory type and it uses, as instrument for the data production, collective interviews of the narrative type. The results show the formative moments that provided an appropriation on the use of certain evaluation instruments, according to knowledge taught in each initial formation discipline. Students also highlight the need for teacher training courses, besides providing the specific learning of each discipline, to take the teaching practice as a central axis, understanding the importance of discussing concrete evaluative possibilities that enhance the specificities of Physical Education and its knowledge.

Keywords: Evaluation of learning; Teacher training; Physical education.

Introdução

Estudos realizados no cenário internacional, como os de Sluijsmans, Brand-Gruwel, Van Merriënboer (2002), na Holanda; Hegender (2010), na Suécia; Dunning et al. (2011), na Irlanda; Lorente-Catalán e Kirk (2015), na Inglaterra, demonstram a lacuna existente em relação às experiências avaliativas vivenciadas por estudantes nos cursos de formação de professores em Educação Física. Outros pesquisadores abordam, também, a realização da avaliação nos cursos de formação de professores em Educação Física voltada para o produto e não para o processo, como no caso da Austrália e Nova Zelândia (PENNEY et al., 2009) e, ainda, a necessidade de os cursos de formação possibilitarem aos estudantes uma aprendizagem significativa em avaliação educacional (LYNCH; MCNAMARA; SEERY, 2012; LOPEZ-PASTOR et al., 2016) na Irlanda e na Espanha.

Especificamente no Brasil, também encontramos pesquisas dedicadas à análise das experiências com avaliação da aprendizagem proporcionadas aos alunos dos cursos de formação em Educação Física. Dentre elas, Batista (2000), Fuzii (2010) e Santos e Maximiano (2013) salientam que os cursos de formação oportunizam poucos momentos de reflexão sobre os pressupostos teóricos que embasam as práticas avaliativas das disciplinas, assim como apresentam poucas possibilidades concretas para seu uso no cotidiano escolar. Mendes, Nascimento e Mendes Júnior (2007) ressaltam que cabe às diferentes disciplinas discutir sobre avaliação, mesmo que não sejam específicas sobre o tema.

Apesar do investimento de pesquisas no tema, não encontramos estudos que se dedicam a dialogar com um universo variado de universidades presentes em diferentes regiões do país. Assim, este trabalho objetiva analisar os sentidos atribuídos por estudantes de universidades federais brasileiras às práticas avaliativas vivenciadas na formação em Educação Física. Com base nas teorizações de Certeau (2002), compreendemos que a apropriação constitui formas diferentes de interpretações que se articulam, todo o tempo, com as práticas produtoras de ordenamento, no caso, ela se configura em diferentes sentidos produzidos pelos alunos em relação às suas práticas avaliativas vivenciadas na formação superior.

Do debate no campo da avaliação educacional, selecionamos aqueles que têm se dedicado ao ensino e à aprendizagem. Compreendemos a avaliação como ato político que se apresenta como parte do processo de tessitura de conhecimento, fundamentado na investigação do próprio processo formativo. Pela prática investigativa, os envolvidos na ação avaliativa refinam seus sentidos e exercitam/desenvolvem diversos conhecimentos com o objetivo de agir conforme suas necessidades, individual e coletivamente consideradas. Na perspectiva indiciária (SANTOS, 2005), a avaliação é uma prática de interrogar e interrogar-se que permite, por meio de pistas e indícios produzidos pelos sujeitos escolares, evidenciar os processos de ensino-aprendizagem construídos, em construção e não construídos, oferecendo elementos para projetar outras possibilidades pedagógicas.

Teoria e método

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa do tipo exploratória. Utiliza, como instrumento para a produção de dados, entrevistas coletivas do tipo narrativa (BAUER; GASKELL, 2012). Nessa técnica, o sujeito entrevistado é produtor de um conhecimento sobre si, sobre os outros e sobre a sua formação, revelando-se em sua subjetividade, por meio das experiências e dos saberes que construiu em sua trajetória pessoal e profissional. Ela oferta a possibilidade de compreendermos os contextos em que as experiências dos indivíduos foram realizadas, assim como os fatores que produzem mudanças e motivam as ações dos sujeitos pesquisados.

A delimitação das universidades e dos estudantes foi realizada em 2014 e em 2015, sob os seguintes critérios: a) ser uma universidade federal; b) ter o curso de licenciatura em Educação Física na modalidade presencial; c) ter em seu currículo uma disciplina obrigatória sobre avaliação educacional; d) ter cursado a disciplina de avaliação; e) manifestar interesse em participar do estudo.

Em um primeiro momento, entramos no *site* do Ministério de Educação (MEC) para identificar universidades federais. Em seguida, consultamos os *sites* das 63 universidades e constatamos que 43 ofertavam o curso de licenciatura em Educação Física na modalidade presencial.

Posteriormente, com base nas grades curriculares das universidades, selecionamos aquelas que tinham disciplinas que, em seu título, apresentavam a palavra avaliação. Em seguida, analisamos as ementas e selecionamos as que discutiam especificamente sobre avaliação educacional e eram ofertadas de maneira obrigatória. Esse movimento diminuiu o nosso universo de cursos, já que mapeamos universidades que ofertavam disciplinas de avaliação motora ou física, não contemplando as questões educacionais.

Ao final desse processo, nove universidades atenderam aos critérios: Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), na Região Centro-Oeste; Fluminense (UFF), Ouro Preto (UFOP) e São

Carlos (UFSCAR), na Região Sudeste; de Alagoas (UFAL), do Ceará (UFC), de Pernambuco (UFPE), Rural de Pernambuco (UFRPE) e do Piauí (UFPI), na Região Nordeste.

Dentre estas, a UFPE e a UFC não foram incluídas na pesquisa pelo fato de a disciplina específica de avaliação fazer parte do novo currículo das universidades (2012 e 2013, respectivamente), não tendo, com isso, alunos que já a tivessem cursado (critério *d*). Destacamos, que nenhum curso de Educação Física das Universidades Federais da Região Sul e Norte contemplaram os critérios de inclusão desta pesquisa.

As visitas dos pesquisadores às universidades foram assim organizadas: UFOP, UFSCAR e UFF, nos meses de outubro e novembro de 2014; UFPI, UFRPE e UFAL, em abril de 2015; e UFMS, em junho de 2015. Após o primeiro contato com a coordenação dos cursos e com os professores das disciplinas específicas, convidamos os estudantes das turmas finalistas para participarem da pesquisa. Essa escolha se justifica pelo objetivo do trabalho, já que os alunos apresentavam as condições para narrarem os sentidos atribuídos às práticas avaliativas vivenciadas na sua formação em Educação Física.

A adesão foi espontânea, delimitada por uma amostra aleatória de 20% por universidade/curso e contendo no máximo 8 participantes, seguindo os procedimentos definidos por Bauer e Gaskell (2012). Na Tabela 1, organizamos em ordem alfabética as universidades por região, o quantitativo de colaboradores por curso e sua identificação com nomes fictícios:

Tabela 1 – Organização dos estudantes por universidade

Região	Universidades	Total de Colaboradores	Identificação dos Colaboradores
Centro-Oeste	UFMS	8	Alice, Gabriela, Isis, Luíza, Talita, Viviane, Willian, Yasmin
	UFAL	6	Bernardo, Carolina, Diana, Eduarda, Fátima, Marcelo
Nordeste	UFPI	7	Breno, Caio, Davi, Emily, Fabiana, Gustavo, Heitor
	UFRPE	7	Bruna, Hugo, Isadora, João, Kevin, Laercio, Laís
	UFOP	5	Arthur, Milena, Nicolas, Olavo, Patrícia
Sudeste	UFSCAR	7	Fernanda, Giovana, Henrique, Isabela, Juliana, Kauan, Larissa
	UFF	5	Fernando, Lavínia, Queila, Robson, Sabrina
TOTAL		45	

Fonte: Elaborado pelos autores.

Reunimos em um grupo os estudantes que se colocaram à disposição para contribuir com a pesquisa. Apresentamos os objetivos do projeto guarda-chuva “Avaliação na Educação Física escolar: um estudo da formação inicial nas universidades federais”, do qual este artigo, em específico, faz parte. Posteriormente, explicitamos os objetivos desta pesquisa e o modo como ela se constituiu em um desdobramento do projeto maior, já mencionado.

Produzimos uma entrevista coletiva do tipo narrativa (BAUER; GASKELL, 2012) com os estudantes, o que durou aproximadamente 90 minutos em cada universidade. Objetivamos, na entrevista coletiva, desenvolver um processo de rememoração individual e coletivo. Assim como no

estudo elaborado por Santos e Maximiano (2013), 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 conversa em grupo poderia fazer emergir.

Iniciamos a entrevista enfatizando que não estávamos em busca de uma homogeneidade teórica no debate ali produzido. A verbalização de suas experiências se constituiu em uma nova leitura daquilo que se passou e os tocou (LARROSA BONDÍA, 2002), oferecendo, inclusive, elementos para que os outros alunos rememorassem as práticas avaliativas e produzissem, no presente, novos sentidos às suas vivências, transformando-as em experiências. Nesse sentido, buscávamos compreender as interpretações dos estudantes sobre experiências avaliativas.

A produção de sentido sobre aquilo que é aprendido constitui o repertório de práticas e concepções que configuram as maneiras e artes de realizar a avaliação para a aprendizagem.

Dentre as perguntas que orientaram a entrevista coletiva do tipo narrativa, há: o que vocês entendem por avaliação de modo geral e na Educação Física escolar? Quais experiências com a avaliação foram marcantes em sua formação inicial? Em relação às disciplinas de Avaliação, o que vocês estudaram? As suas experiências no curso de formação de professores fizeram com que vocês repensassem a avaliação vivida na educação básica? Como vocês projetam as práticas avaliativas para a futura prática docente, com base nas experiências que tiveram na formação de professores?

Todo o processo de produção de dados foi filmado com autorização dos participantes e posteriormente transcrito pelos pesquisadores⁴. Para analisarmos os dados desta pesquisa, assumimos, como caminho metodológico, a leitura de todas as entrevistas coletivas do tipo narrativa (BAUER; GASKELL, 2012). Diante da diversidade dos temas orientadores, levamos em consideração as discussões promovidas com os alunos em todas as perguntas feitas, ou seja, não nos limitamos a categorizar apenas as respostas dos alunos às questões sobre o objeto de estudo aqui analisado. Com base nessas fontes, selecionamos todas as reflexões que abordavam as práticas avaliativas vivenciadas no curso de formação em Educação Física. Desse modo, as categorias de análise não foram construídas *a priori*, mas na leitura que estabelecemos sobre as fontes.

A análise foi desenvolvida por meio de teorizações progressivas em um processo interativo com a coleta de dados, o que possibilitou a definição e a contextualização do objeto de estudo. Com base nesses dados, devidamente organizados, fizemos a categorização das fontes. Assim, especificamente para esta pesquisa, selecionamos as narrativas que se referiam às experiências com práticas avaliativas vivenciadas no curso de formação de professores em Educação Física.

Experiências avaliativas dos estudantes de educação física

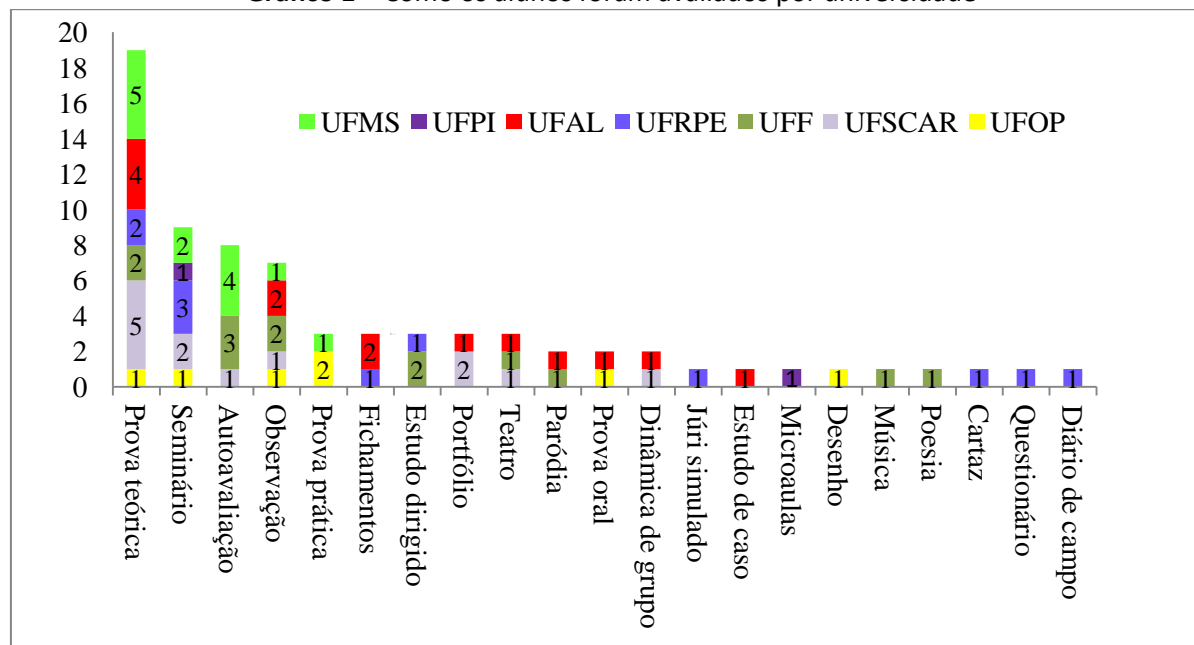
Na análise dos dados, foi possível agrupar as narrativas dos alunos em três categorias, dando visibilidade aos sentidos atribuídos às práticas avaliativas vivenciadas no curso de formação em Educação Física: a) 30 alunos destacam o *como foram avaliados*; b) 25 enfatizam a *avaliação relacionada com alguma disciplina*; e c) 22 alunos evidenciam o *para que avaliar*. Nesse caso, 25

⁴ A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética: CAAE: 15419913.4.0000.5542.

estudantes rememoram mais de uma situação marcante em sua formação associada às experiências com a avaliação.

Os alunos, ao destacarem a categoria *como foram avaliados*, enfatizam a diversidade de instrumentos utilizados na formação superior, conforme demonstra o Gráfico 1:

Gráfico 1 – Como os alunos foram avaliados por universidade



Fonte: Elaborado pelos autores.

Como instrumentos avaliativos, foram indicados os registros mobilizados durante o curso e que possibilitaram produzir uma memória do processo de aprendizagem. Dos 30 alunos que destacaram os instrumentos, 24 enfatizaram mais de um tipo, mencionando 21 formas de se produzir registros avaliativos nas aulas de Educação Física. Por universidade/cursos, os instrumentos estão assim distribuídos: UFAL (9), UFRPE (8), UFF (8), UFSCAR (7), UFOP (6), UFMS (5) e UFPI (2). Desses, a prova teórica está presente nos relatos de alunos de seis instituições; o seminário e a observação em cinco; e a autoavaliação em três.

Especificamente, o número de alunos que mencionou os instrumentos e que possuem maior expressividade quantitativa se apresenta: na UFMS e UFSCAR, cinco destacaram a prova teórica; na UFAL, quatro ressaltaram a prova teórica; na UFMS, quatro a autoavaliação; na UFRPE, três mencionaram o uso do seminário; e na UFF, três abordaram a autoavaliação.

As narrativas sinalizam, também, o diálogo com diferentes linguagens artísticas e visuais, dentre elas, teatro (3), paródia (2), música (1), poesia (1) e desenho (1), como forma de potencializar a produção de sentidos sobre os processos avaliativos. Queila (UFF) salienta que fez “[...] uma música, poesia, ou uma peça de teatro [...] que simbolizasse e descrevesse o que a gente aprendeu durante as aulas sobre avaliação”. Há, com essas ações, o deslocamento da importância de avaliar o que se ensina para a produção de sentidos sobre o ensinado, cujo foco não é o que se aprende, mas o que se faz com o que se aprende.

Essa inventividade reporta ao modo como os estudantes se relacionam com os saberes trabalhados e, da mesma maneira, indica os sentidos que eles atribuem às aulas de Educação Física,

valorizando o protagonismo do aluno em formação. Isso revela outras maneiras de se pensar as práticas avaliativas na Educação Física, bem como a própria orientação do trabalho pedagógico do professor. Na medida em que se acena para a possibilidade do diálogo entre as práticas corporais com o campo das Artes, assume-se a potencialidade de evidenciar os aprendizados nas aulas, por meio de práticas avaliativas diferenciadas.

Três estudantes relataram o uso do portfólio como possibilidade de registrar as suas aprendizagens no curso. Villas Boas (2004, p. 38) salienta que o portfólio permite aos alunos “[...] participarem da formulação dos objetivos de sua aprendizagem e avaliar seu progresso”. Por meio dele, os alunos participam ativamente de sua avaliação, ao selecionarem as suas melhores experiências para serem narradas.

Dentre as narrativas, mapeamos sete alunos de cinco universidades/curso que ressaltam o uso da observação por meio da presença e/ou participação. Patrícia e Talita enfatizam:

[...] ele observava como fazíamos as aulas, como era nossa participação para poder avaliar. A observação é uma boa forma de avaliar, mas, ao mesmo tempo em que observar é avaliar, não é apenas a partir da observação que você consegue perceber a aquisição do conhecimento (PATRÍCIA, UFOP).

Me chamou a atenção a disciplina de Ginástica. Eu tinha uma nota de participação. A nota era medida de acordo com o número de faltas. Essa nota era acrescentada na nota da prova (TALITA, UFMS).

Ao perguntamos sobre os instrumentos utilizados durante o curso, identificamos certa confusão conceitual no que se refere à diferenciação entre instrumentos e critérios de avaliação. Resultados semelhantes foram encontrados por Santos e Maximiano (2013). Nesse caso, a participação e a presença são consideradas pelos estudantes como instrumentos avaliativos, e não como critérios. Além disso, é preciso pontuar a necessidade do registro processual da avaliação de valores ético e morais associando-os a outras dimensões do conhecimento.

Esse panorama acaba por reforçar as críticas realizadas pela produção acadêmica em relação ao modo como os professores da educação básica centralizam suas práticas avaliativas nos aspectos comportamentais (DARIDO, 2004; SOUZA JÚNIOR, 2004). Ou seja, faz-se necessário que os cursos de formação de professores apresentem novas experiências que permitam ao futuro professor ressignificar suas próprias vivências da educação básica, direcionando sua profissionalidade docente (NÓVOA, 2004) em uma perspectiva que considere os diferentes saberes ensinados pela/na Educação Física.

Outro instrumento mencionado foi a “microaula”. Em sua narrativa, Davi (UFPI) enfatiza que admirou a “[...] disciplina de Fisiologia por ter usado como avaliação a construção de planos de aulas e a realização de microaulas para os outros alunos da sala [...]”. O uso desse instrumento em uma disciplina que não está associada ao exercício da docência evidencia como o curso de formação de professores se constitui de maneira orgânica e por diferentes interfaces, como afirma Nóvoa (2004).

Os dados revelam, ainda, um importante movimento de ampliação das disciplinas de cunho biológico para o processo formativo pensando a atuação profissional. Além de a narrativa acenar para a apropriação (CERTEAU, 2002) do aluno de uma prática que não foi pensada para as questões da escola, também nos mostra a necessidade de a formação assumir a prática docente como um eixo

central em todo o curso e não apenas nas disciplinas que abordam o ensino da Educação Física escolar e/ou do Estágio Supervisionado.

Com base no Gráfico 1, a prova (24) possui maior relevância quantitativa dentre as formas com as quais os alunos foram avaliados na formação superior. Ela está distribuída em: teórica (19), prática (3) e oral (2). Dentre esses 24 alunos, 12 afirmaram que ela foi marcante por estar relacionada com alguma disciplina do curso; para 6, a prova ganhou destaque por não ter sido utilizada em alguma disciplina ou pelo fato de não ser uma prática comum no próprio curso; e, para 6 alunos, a prova é vista como mais uma possibilidade de instrumento avaliativo.

De modo específico, apresentamos, no Quadro 1, a distribuição quantitativa dos 12 alunos que estabelecem relação entre *as disciplinas e os tipos de prova utilizados por elas*. Na primeira coluna, dispomos as disciplinas e, entre parênteses, o total de alunos que as indicaram; na segunda, apresentamos as universidades/cursos e o quantitativo de alunos; na terceira, o tipo de prova sinalizada; na quarta, algumas narrativas dos alunos sobre o tema:

Quadro 1 – Relação entre a prova e as disciplinas

Disciplina	Universidades	Tipo de prova	Narrativa
Anatomia (4)	UFF (1) UFAL (1) UFMS (2)	Teórica	“Na disciplina de Anatomia, eram cobradas apenas provas ao final de cada unidade. Ela colocava as partes anatômicas na mesa e a pessoa tinha um tempo para responder. Ninguém aprendia de fato, a maioria apenas decorava para passar” (LAVÍNIA, UFF) “[...] tiveram provas também que eu me senti preparado. Ele cobrava mais o que a gente aprendeu dentro das aulas” (WILLIAN, UFMS)
Crescimento e Desenvolvimento (2)	UFAL (2)	Teórica	“O que me marcou foi a prova de Crescimento e Desenvolvimento. Ela foi escrita. Tinha que escrever bastante” (CAROLINA, UFAL)
Ginástica (2)	UFOP (2)	Prática	“A prova prática de Ginástica você tinha que fazer uma série e apresentar, [...] ela anotava todos os movimentos e, se errasse ou esquecesse, você perdia ponto” (MILENA, UFOP)
Fundamentos Sócio-históricos, Filosóficos da Educação Física (1)	UFSCAR (1)	Teórica	“Me marcou muito a prova que eu escrevi um almanaque inteiro. Aí falei: Não imaginava que poderia escrever tanto em Educação Física” (HENRIQUE, UFSCAR)
Fisiologia (1)	UFRPE (1)	Teórica	“[...] principalmente na Fisiologia e áreas da saúde, às vezes, o professor tem que utilizar daquele método para fazer com que a pessoa estude” (LAÍS, UFRPE)

Natação (1)	UFMS (1)	Prática	“A prova prática de Natação, a professora levou a ‘ferro e fogo’ mesmo. Você tinha que nadar 25 livre, 25 peito, 25 costas e 25 borboleta” (GABRIELA, UFMS)
Desenvolvimento e aprendizagem (1)	UFAL (1)	Oral	“[...] Ele fazia a prova oral individual e perguntava, quanto é que você merece? Era um choque muito grande quando ele perguntava, porque você não tinha noção de quantificar a subjetividade do seu conhecimento” (BERNARDO, UFAL)
Total: (12)			

Fonte: Elaborado pelos autores.

Dos 12 alunos, 7 associaram o uso da prova teórica às disciplinas de dimensão biológica; 3 enfatizaram a prova prática realizada nas disciplinas Ginástica e Natação; 1 declarou o uso da prova teórica em disciplinas de cunho sociopedagógico; e 1 mencionou a prova oral em disciplina de caráter específico da área de atuação.

A narrativa de Lavínia (UFF), presente no Quadro 1, questiona o papel da prova como única maneira de avaliar. Para ela, esse instrumento é apenas uma forma burocrática utilizada pelo professor para conferir o que foi ensinado, em que o aluno é levado a decorar o conteúdo dado para obter êxito no exame.

Moraes (2011), ao debater sobre o uso da prova teórica como instrumento avaliativo, afirma que normalmente ela é usada como meio para atribuir nota aos alunos. Geralmente ocorre ao final do processo e sem relação com o ensino e com a aprendizagem, enfatizando a capacidade de memorização do sujeito, serve para cumprir uma norma da escola e do próprio sistema educacional. Entretanto, o autor pondera sobre a possibilidade de a prova se tornar um elemento que contribua com a apropriação de saberes, em que os estudantes identifiquem suas facilidades e dificuldades. Por meio dela, professores e escola podem tomar decisões que auxiliem nos processos de ensino e de aprendizagem.

Apesar de os discentes apresentarem uma visão negativa sobre o uso das provas, eles também reforçaram a sua importância, como Laís (UFRPE). Ela alega que a prova se caracteriza como “[...] um método para fazer com que a pessoa estude”. Além disso, o fato de ter que “escrever bastante” (HENRIQUE, UFSCAR; CAROLINA, UFAL) e “sentir-se preparado” em relação a determinado conteúdo de ensino (WILLIAN, UFMS) também demonstra o uso da prova como meio para incentivar o aluno a estudar.

Nesse caso, a leitura dos alunos em relação às disciplinas de dimensão biológica justifica o uso da prova, sob o seu ponto de vista. Tal justificativa pode estar embasada na própria trajetória de escolarização, em que há uma hierarquização entre as disciplinas escolares, em virtude dos saberes por elas ensinados: conteúdos de cunho teórico, que são traduzidos em forma de testes avaliativos como as denominadas provas.

A articulação da avaliação com as disciplinas e os saberes por elas trabalhados evidencia como os alunos produzem uma diferenciação no que se refere aos instrumentos avaliativos, tendo em vista o tipo de saber e a natureza do saber ensinado por elas. Assim, o uso de instrumentos materializados pela escrita está associado a disciplinas de cunho biológico. São elas que marcam os alunos pelas provas

teóricas, ou seja, pela relação que estabelecem com um saber de *objetivação-denominação* (CHARLOT, 2000) que, ao se inscrever em um enunciado, se configura como o eixo central do processo de aprendizagem. Para Charlot (2000, p. 71), o aprender se configura em uma apropriação de um saber que existe dentro dos objetos, chamado *objetivação-denominação*; na relação entre o sujeito e o mundo, o aprender é o domínio de uma atividade, denominado *saber de domínio*; nas relações com os outros e consigo mesmo, é chamado *saber relacional*.

Nas disciplinas relacionadas com as práticas, como a ginástica e a natação, as experiências que marcam são as provas fundamentadas no compartilhamento de *saberes de domínio* (CHARLOT, 2000), já que os alunos destacam a realização das provas práticas como instrumentos avaliativos, focalizadas na experimentação corporal.

Nesse caso, diferencia-se a forma de avaliar de acordo com a natureza do que se avalia, isto é, do objeto que está em avaliação. Se, para o aluno, o objeto que está em avaliação é de cunho conceitual, as avaliações precisam ganhar formas de registro que privilegiam essa dimensão do conhecimento. Se, por sua vez, as avaliações estiverem mais relacionadas com o fazer, elas também produzirão formas de registro que darão visibilidade às experiências com as práticas corporais. Esse tipo de análise se faz necessário, pois, pelo modo como a avaliação é realizada, é possível captar as concepções avaliativas que lhe dão suporte.

Dessa forma, as experiências com a avaliação, tanto na educação básica como no ensino superior, demarcam os diferentes modos de compreendê-la na escolarização, bem como contribuem para que os futuros docentes pensem em possibilidades avaliativas, ao ingressarem no campo de atuação profissional.

As narrativas também identificam disciplinas do curso de formação e sua relação com aprendizagens dos conteúdos específicos, elaborando possibilidades de ensino traduzidas em experiências de atuação profissional no contexto da educação básica.

O conhecimento dos professores sobre os conteúdos de sua área de atuação é uma questão relevante para a análise dos processos educativos, entretanto é preciso discutir também o modo como esses conhecimentos se convertem em ensino e avaliação. Para Nóvoa (1992), ser professor requer conhecimento profundo da disciplina com que se trabalha, seus nexos com outras áreas do conhecimento e sua importância no campo das ciências.

Desse modo, uma das preocupações dos projetos de formação de professores deve ser levar os alunos a adquirir sólidos conhecimentos teóricos e, no caso da Educação Física, também os conhecimentos relacionados com o *saber de domínio* e o *saber relacional*, e suas transformações em *objetivação-denominação*, como evidenciam Santos et al. (2014) em estudo que apresenta possibilidades avaliativas para Educação Física fundamentados nessa teorização.

Assim, o processo de análise evidencia a necessidade de os cursos de formação de professores assumirem, como eixo central, a prática de ensino, pois, nesse caso, para ser professor, não basta conhecer conceitualmente os conteúdos das disciplinas, assim como não é suficiente dominar técnicas de movimentos corporais. É preciso (re)significar esses conhecimentos para práticas de ensino e de aprendizagem, mesmo em disciplinas das áreas biológicas, como relatou Davi (UFPI).

Nesse sentido, entendemos a prática de ensino como momentos formativos que possibilitam o estudante, em formação, experimentar o processo de ser professor. Os espaços de formação e de articulação entre a escola e a universidade permitem uma supervisão dialógica em um processo contínuo de ação-reflexão-ação. Esse movimento ajuda a superar a dicotomia teoria e prática, pois

proporciona aos alunos vivências docentes com o objetivo de produzir a profissão de professor (NÓVOA, 2004). Compreendemos, também, que os momentos que possibilitem aproximações entre a universidade e a escola ampliam contextos de aprendizagem da profissão, uma vez que os processos formativos se constroem a partir da atuação docente, do contato, da troca e da produção de experiências.

Desse modo, sinalizamos a necessidade de discutir o significado de aprender, de ensinar e de avaliar na formação de professores, sobretudo no que se refere às práticas vivenciadas, que colaboram para esses processos de aprendizado. Luiz et al. (2015, p. 98), destacam que esse momento de prática na formação deve ter implicações para “[...] o ‘aprender a ensinar’, ao invés de ‘aprender a fazer’ e, portanto, é uma prática pedagogizada, que tem seus objetivos, suas intencionalidades e seus pressupostos voltados para a atuação docente”.

Assumimos uma perspectiva em que as experiências no curso de formação de professores estão relacionadas com as práticas de ensino e de aprendizagem dos conteúdos da Educação Física, projetadas para o contexto da educação básica. Nesse caso, o trabalho com as vivências corporais teria como foco a elaboração de procedimentos metodológicos que oferecessem possibilidades aos futuros professores de ensino dos conteúdos. É preciso, então, ampliarmos o conceito de prática, entendendo que ela é carregada de sentidos, de história, de cultura e, portanto, precisa ser considerada menos fechada e mais fluida sobre a dinâmica cultural, que não permite polarizar/dicotomizar o intelectual do corporal e o social do cultural.

Certeau (2002) propõe uma morfologia das práticas que somente é compreendida por meio de uma dialética que leve em consideração a lógica da ação. Para projetarmos a Educação Física em termos de prática, é preciso entendê-la como uma atividade pedagógica que se realiza por meio de ações sobre uma matéria, selecionada dos bens culturais produzidos historicamente.

Associado a essas questões, encontra-se o papel da universidade em aproximar as experiências com a avaliação e a atuação profissional, como salientam João e Laís (UFRPE), Talita (UFMS) e Isabela (UFSCAR). Para Talita, a avaliação na educação básica precisa ser semelhante àquela realizada no curso de formação de professores, pois “[...] a gente acabou vendo novas formas de avaliar que pode aplicar na escola” (UFMS). Laís (UFRPE) enaltece que “[...] vários professores usam metodologias que a gente absorve e leva para escola”. João (UFRPE), também, afirma a necessidade de a avaliação considerar a especificidade de cada disciplina, “assim como a escola”.

A análise das narrativas revela a necessidade de a formação de professores estar centralizada na escola e em articulação com os conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos, os quais se constituem pelo diálogo com a docência (NÓVOA, 2009). Ao mesmo tempo, as narrativas oferecem elementos para indagar: como podemos avaliar levando em consideração a especificidade dos saberes de cada disciplina, tanto na formação superior, como na educação básica?

Essa problematização nos remete à característica da escola como o lugar da palavra, da escrita e das demais formas de simbolização do mundo, em que há a valorização dos componentes curriculares que assumem como estatuto epistemológico os saberes fundamentados pela apropriação dos enunciados inscritos em objetos, como livros e cadernos, que tem como referência a *objetivação-denominação*. A Educação Física, mesmo que esteja sob essa lógica de escolarização, privilegia outro tipo de saber, isto é, o domínio de uma atividade e o saber do qual se apropria na relação com o outro e consigo mesmo em um processo que valoriza a tradução desses saberes em *objetivação-denominação*.

Assim, os alunos em formação enxergam a necessidade de outras formas avaliativas que considerem o tipo de saber valorizado pelas disciplinas, em virtude da natureza daquilo que é ensinado. Por esse motivo, ao narrarem sobre suas experiências avaliativas no curso de formação em Educação Física, organizam as disciplinas dos cursos em dois blocos: as da área da saúde, geralmente relacionadas com um conteúdo teórico; e as da área sociocultural, associadas à prática pedagógica. Portanto, ao diferenciarem os saberes de cada disciplina, também estabelecem relações com o modo como o respectivo professor avalia e projeta as ações docentes no contexto da educação básica.

Outro aspecto presente nas narrativas dos estudantes refere-se às finalidades da avaliação, isto é, *para que avaliar* nos processos de ensino e de aprendizagem, que constitui a última categoria. No Quadro 2, apresentamos quatro finalidades que orientam as práticas avaliativas vivenciadas durante a formação, conforme mapeado na narrativa de 22 estudantes. A primeira coluna refere-se ao *para que* os alunos foram avaliados e, entre parênteses, o quantitativo de estudantes que discutiu sobre o assunto de modo específico. As demais colunas seguiram a mesma lógica do Quadro 1:

Quadro 2 – Para que os alunos foram avaliados

Centralidade da avaliação	Universidades	Narrativa
Nota (12)	UFF (3) UFOP (2) UFRPE (3) UFAL (2) UFMS (2)	“[...] a gente está preso em um sistema que tem que dar uma nota para o aluno. A gente tenta mudar, mas, no final, tem que fazer a mesma coisa que você via que foi com você” (QUEILA, UFF)
Aprendizagem (4)	UFF (1) UFRPE (1) UFMS (2)	“[...] cada aluno é um. Às vezes, ele aprendeu muita coisa, mas, quando compara com o grupo, ele ainda não chegou naquele nível, mas, se avaliar a aprendizagem, ele teve um ganho muito maior que o outro” (VIVIANE, UFMS)
Aprovação e Reprovação (3)	UFF (1) UFOP (2)	“O professor se sente desmotivado, pois quando ele está no ensino público, não pode de certa forma avaliar, pois não existe reprovação” (OLAVO, UFOP)
Feedback (3)	UFF (1) UFOP (1) UFSCAR (1)	“Ele dava um retorno. Geralmente a gente tem uma avaliação e o nosso retorno é a nota. Ele não, ele dava um <i>feedback</i> , sempre escrevia alguma coisa no portfólio” (FERNANDA, UFSCAR)

Fonte: Elaborado pelos autores.

As narrativas dessa categoria indicam uma preocupação com o futuro da docência, pois os estudantes associam as aprendizagens sobre avaliação vivenciadas no curso de formação de professores ao contexto profissional e às obrigações colocadas pela escola, quando destacam:

[...] a avaliação na Educação Física escolar, infelizmente, você tem que dar uma nota para o aluno (SABRINA, UFF).

[...] avaliar na Educação Física em si, não [pode ser] apenas para você passar um aluno na disciplina ou não (PATRÍCIA, UFOP).

[...] sempre avaliar vai acabar nesse sistema de nota de 0 a 10 (ISADORA, UFRPE).

De acordo com o Quadro 2, a narrativa da estudante Queila (UFF) reforça os dilemas enfrentados pelos professores no momento em que realizam suas práticas avaliativas na escola, de modo que, em alguns casos, o seu foco se reduz à prestação de contas e à obrigação de gerar uma nota.

Entretanto, é preciso ponderar que a leitura dicotômica realizada pelos alunos, em que há a polarização da aprovação e da reprovação nos processos avaliativos, exclui a possibilidade de o docente analisar a sua prática pedagógica e a aprendizagem dos alunos, assim como compromete o lugar dos próprios discentes em se avaliarem de maneira formativa e/ou somativa.

Santos et al. (2014) afirmam a necessidade de se compreender a avaliação como prática que qualifica os processos de aprendizagens. A nota seria uma parte dela, já que ela não é garantia do saber produzido pelo aluno. De fato, é importante gerar a nota, ao mesmo tempo em que é preciso considerar que ela classifica e hierarquiza. Porém, a avaliação só ocorre quando o professor analisa e entende o sentido da nota, atribuindo juízo de valor e tomada de decisão. Essa ação deve focar-se nos processos de aprendizagens dos sujeitos participantes da avaliação, assumindo, assim, uma concepção formativa.

De acordo com Harlen e James (1997), a avaliação formativa é essencialmente parte do ensino, constituindo-se como um importante *feedback*, tanto para o professor como para o aluno, sobre os conhecimentos aprendidos e em desenvolvimento, a fim de orientar os caminhos a serem trilhados.

Essa, aliás, foi outra situação apresentada pelos alunos, ao focalizarem disciplinas cujo objetivo da avaliação foi possibilitar um *feedback*, além da nota, como afirma Lavínia (UFF): “[...] para compreender o que foi aprendido, ele dá um *feedback* do processo de ensino” e Olavo (UFOP): “[...] a gente vai poder ter uma noção de onde começar, o estágio em que cada um se encontra”. Assim, a necessidade de romper com o entendimento da avaliação como sinônimo de nota não significa a sua exclusão nos processos de avaliação e nos processos formativos dos alunos. Se a nota é uma maneira de proporcionar aos discentes informações importantes que lhe possibilitam entender sua situação dentro do processo de aprendizagem, por que não utilizá-la? Essa pode ser uma forma, como outras, de fornecer o resultado de uma avaliação e, dessa forma, direcionar as práticas de aprendizagem e de ensino.

Isso significa que a avaliação se constrói com base em um exercício permanente de interpretação de pistas, sinais e indícios, em que se buscam identificar os “saberes”, os “não saberes” e os “ainda não saberes em desenvolvimento” (ESTEBAN, 2002). Ela se configura como um processo de reflexão sobre e para a ação, contribuindo 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 do ensino-aprendizagem (SANTOS, 2005).

Considerações finais

Os processos de análise das narrativas dos 45 estudantes de sete universidades evidenciou o modo como eles produzem sentidos às suas experiências com práticas avaliativas vivenciadas no decorrer do curso de formação inicial em Educação Física. Com base nas análises das narrativas dos estudantes, foi possível agrupá-las em três categorias.

Na primeira, destacamos *como foram avaliados* os alunos. Ela revela 21 formas de instrumentos avaliativos com os quais tiveram contato durante o curso de formação inicial. Desses, a prova teórica foi narrada por 19 estudantes de 6 universidades/cursos, configurando-se como o instrumento mais

utilizado no momento da avaliação. Ela é seguida dos seminários, mencionado por 9 estudantes de 5 universidades/cursos, assumindo uma outra lógica avaliativa na qual se prioriza a oralidade e a capacidade de síntese e exposição do estudante em relação a uma determinada temática.

A segunda categoria evidencia o modo como a *avaliação se relacionou com as disciplinas* do curso, focalizando-se principalmente nas provas teóricas e práticas. Nesse caso, o uso de provas teóricas está associado às disciplinas de cunho biológico (da área da saúde) caracterizando-se, portanto, na sua materialização em um saber por *objetivação-denominação*. Já as disciplinas de cunho pedagógico (da área sociocultural) têm sido marcadas por experiências avaliativas materializadas nas provas práticas que, por sua vez, tem privilegiado os *saberes de domínio*. Além disso, ficou evidente que as experiências com instrumentos avaliativos foram determinadas de acordo com o tipo de saber ensinado em cada disciplina.

Compreendemos que o uso de instrumentos avaliativos em diálogo com linguagens artísticas e visuais, como teatro, paródia, música, poesia e desenho, os quais privilegiam os *saberes de domínio*, possibilitam o deslocamento da importância de avaliar o que se ensina para avaliar a produção de sentidos sobre o ensinado. Esse movimento de produção de sentidos sobre as práticas avaliativas permite compreender o que o aluno aprendeu daquilo que foi ensinado e também, o que ele faz com o que aprendeu.

Desse modo, a avaliação se apresenta como um processo de reflexão sobre e para a ação, contribuindo na dinâmica da aprendizagem a partir do momento em que possibilita ao aluno a construção de novas aprendizagens as quais poderão ser mobilizadas no contexto de atuação profissional.

A terceira categoria apresenta os sentidos que os estudantes atribuíram ao *para que foram avaliados*. Nesse caso, a centralidade das avaliações, atrela-se à produção de uma nota, conforme indicado por 12 estudantes de 5 universidades/cursos, revelando o seu efeito burocrático. Nesse sentido, entendemos que se faz necessário compreender a avaliação como ação que qualifica o processo de aprendizagem, analisando o sentido da nota no processo de juízo de valor e tomada de decisão, rumo a um processo que favoreça o aluno interrogar e interrogar-se sobre seu próprio processo formativo.

A releitura dos estudantes, por meio da entrevista do tipo narrativa, mostrou-se potencial à medida que lhes permitiu rememorar suas experiências com as práticas avaliativas durante o curso, compreendendo que elas podem fazer parte das suas escolhas quando estiverem exercendo a profissão no contexto da educação básica. Dessa maneira, o resgate da memória propiciou aos estudantes uma reflexão do que lhes aconteceu, em relação às avaliações vivenciadas promovendo a releitura do modo como foram avaliados e sua relação com os saberes valorizados por diferentes disciplinas do curso.

Diante do cenário apresentado por este artigo, fazem-se relevantes futuros trabalhos que discutam os momentos de práticas avaliativas proporcionados na formação estando os estudantes na função de professores, como os estágios e programas extracurriculares. Nesse caso, é preciso compreender, na perspectiva dos alunos, se e como os cursos articulam o ensino da avaliação educacional no contexto da prática profissional, entendendo a importância de se aprender possibilidades avaliativas concretas, que potencializem as especificidades da Educação Física e seus saberes.

Nesse caso, é importante discutir sobre a necessidade de momentos, na formação inicial, que possibilitem aproximações entre a universidade e a escola, ampliando os contextos de aprendizagem da profissão, pois os processos formativos se constroem pela e na atuação docente, pelo contato, troca e

produção de experiências, sendo a avaliação um importante aprendizado e uma prática que constitui a profissão professor.

Referências

- BATISTA, Marco Antônio Medeiros. Avaliação: um intervir sobre a produção do conhecimento. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 3, p. 65-71, 2000.
- BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: manual prático**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 1**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- DARIDO, Suraya Cristina. A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 61-80, jan./mar. 2004.
- DUNNING, Carol; MEEGAN, Sarah; WOODS, Catherine; BELTON, Sarahjane. The impact of the COPET programme on student PE teachers' teaching practice experiences. **European Physical Education Review**, Londres, v. 2, n. 17, p. 153-165, 2011.
- ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- FUZII, Fábio Tomio. **Formação de professores de educação física e avaliação: investigando a reestruturação curricular dos cursos de licenciatura**. 2010. 197 f. Dissertação (Mestrado em Pedagogia da Motricidade Humana) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2010.
- HARLEN, Wynne; JAMES, Mary. Assessment and learning: differences and relationships between formative and summative assessment. **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, Princeton, v. 4, n. 3, p. 365-379, 1997.
- HEGENDER, Henrick. The Assessment of Student Teachers' Academic and Professional Knowledge in School-Based Teacher Education. **Scandinavian Journal of Educational Research**, Londres, v. 54, n. 2, p. 151-171, 2010.
- LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2001.
- LOPEZ-PASTOR, Víctor Manoel; PÉREZ-PUEYO, Ángel; BARBA, José; LORENTE-CATALÁN, Eloísa. Students' perceptions of a graduated scale used for self-assessment and peer-assessment of written work in pre-service physical education teacher education (PETE). **Cultura, Ciencia y Deporte**, Múrcia/Espanha, v. 11, n. 31, p. 37-50, 2016.
- LORENTE-CATALÁN, Eloísa; KIRK, David. Student teachers' understanding and application of assessment for learning during a physical education teacher education course. **European Physical Education Review**, Londres, v. 22, n. 1, p. 1-17, 2015.
- LYNCH, Raymond; MCNAMARA, Patricia Mannix; SEERY, Nniall. Promoting deep learning in a teacher education programme through self- and peer-assessment and feedback. **European Journal of Teacher Education**, Londres, v. 35, n. 2, p. 179-197, 2012.

- MENDES, Evandra Hein; NASCIMENTO, Juarez Vieira do; MENDES, José Carlos. 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.
- MORAES, Dirce Aparecida Foletto de. Prova: instrumento avaliativo a serviço da regulação do ensino e da aprendizagem. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 49, p. 233-258, maio/ago. 2011.
- NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2004.
- NÓVOA, Antônio. Para una formación de profesores construída dentro de la profesión. **Revista de Educación**, Madri, v. 350, p. 203-218, 2. sem. 2009.
- PENNEY, Dawn; BROOKER, Ross; HAY, Peter; GILLESPIE, Lorna. Curriculum, pedagogy and assessment: three message systems of schooling and dimensions of quality physical education. **Sport, Education and Society**, Londres, v. 14, n. 4, p. 421-442, 2009.
- SANTOS, Wagner dos. **Currículo e avaliação na educação física: do mergulho à intervenção**. Vitória: Proteoria, 2005.
- SANTOS, Wagner dos; MAXIMIANO, Francine Lima. Memórias discentes em educação física na educação básica: práticas avaliativas. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 79-101, abr./jun. 2013.
- SANTOS, Wagner dos; MACEDO, Lyvia Rostoldo; CASSANI, Juliana; MELLO, André da Silva. Avaliação na educação física escolar: construindo possibilidades para a atuação profissional. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 4, v. 30, dez. 2014.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amelia Teixeira (org.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- SLUIJSMANS, Dominique; BRAND-GRUWEL, Saskia; VAN MERRIËNBOER, Jeroen. Peer assessment training in teacher education: Effects on performance and perceptions. **Assessment and Evaluation in Higher Education**, Londres, v. 27, n. 5, p. 443-454, 2002.
- SOUZA JÚNIOR, Marcílio. Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em educação física: trajetória, orientações legais e implicações pedagógicas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 15, n. 2. p. 201-217, maio/ago. 2004.
- VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas: Papirus, 2004.

Recebido em: 13/01/2020

Aceito em: 16/06/2020