

APROPRIAÇÕES DAS PRÁTICAS AVALIATIVAS PARA O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA DE ESTUDANTES DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

APPROPRIATIONS OF THE EVALUATION PRACTICES FOR THE TEACHING OF UNDERGRADUATE STUDENTS IN PHYSICAL EDUCATION

Matheus Lima Frossard¹, Juliana Martins Cassani², Ronildo Stieg², Sayonara Cunha de Paula² e Wagner dos Santos²

¹Faculdade Pitágoras, Guarapari-ES, Brasil.

²Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória-ES, Brasil.

RESUMO

Objetiva analisar as *apropriações* que 45 estudantes dos Cursos de Licenciatura em Educação Física de sete universidades federais brasileiras fazem das práticas avaliativas vivenciadas na formação inicial e o modo como as mobilizam no contexto de atuação profissional. Caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa do tipo exploratória e utiliza, como instrumentos para a produção de dados, sete entrevistas coletivas do tipo narrativas. Os resultados evidenciam que os estudantes se apropriam das práticas avaliativas vivenciadas na formação inicial e as mobilizam no contexto de atuação profissional, ressignificando a dicotomia teoria e prática na avaliação do ensino e da aprendizagem no contexto da educação básica. Esse movimento fortalece a tríade entre o estudante em formação, a universidade e seu futuro ambiente de trabalho. Ter experiências de práticas avaliativas na condição de professor, permitiram aos alunos relacionar as aprendizagens da formação inicial com a constituição da profissionalidade docente.

Palavras-chave: Avaliação. Formação de professores. Educação Física..

ABSTRACT

It aims to analyze the uses and appropriations that 45 undergraduate students in Physical Education from seven Brazilian federal universities make about the evaluative practices experienced in the initial formation and the way they mobilize them in the professional action context. It is characterized as a qualitative research of the exploratory type and it uses, as instrument for the data production, seven collective interviews of the narrative type. The results show that the students take advantage of the evaluative practices experienced in the initial formation and mobilize them in the context of professional action, resignifying the dichotomy theory and practice in the evaluation of teaching and learning in the context of basic education. This movement strengthens the triad between the student in training, the university and their future work environment. The opportunities to be in the teacher's condition allowed the students to relate the learning in the initial formation with the constitution of the teaching profession.

Keywords: Evaluation. Teacher training. Physical Education.

Introdução

Dada a relevância da avaliação no contexto educacional e que circunscreve a docência, nos últimos anos, pesquisadores internacionais¹⁻⁵ e nacionais⁶⁻⁸ do campo da Educação Física têm sinalizado para a necessidade de maior discussão do tema na Formação Inicial de professores.

Atienza et al.¹ e Goc-Karp e Woods² investigam as percepções dos estudantes na formação inicial sobre a avaliação e sua materialização na prática docente, respectivamente na Espanha e nos EUA, pois consideram que isso influenciará o modo como eles utilizarão a avaliação quando forem professores. Sobre as implicações da formação inicial, Lorente-Catalán e Kirk⁴, no contexto da Inglaterra, pontuam que os programas de formação que estão alinhados com a perspectiva de *avaliação para aprendizagem*⁹ têm auxiliado os alunos a incorporar esses conhecimentos em sua prática profissional futura.

Kirk⁵ salienta ainda que é preciso investigar como os futuros professores aprendem sobre a avaliação em Educação Física. Já López-Pastor, Kirk e Lorente-Catalán³, em estudo

de revisão em língua inglesa, defendem que a avaliação na formação inicial de professores não é apenas um aspecto metodológico, mas um conteúdo de aprendizagem específico e uma das principais competências profissionais a se desenvolver. Nesse sentido, pontuam que o envolvimento dos alunos na avaliação e na utilização de sistemas avaliativos orientados para a perspectiva da aprendizagem deveria ser habitual e ampliado nas diferentes disciplinas que compõem o curso.

No que tange especificamente à Educação Física brasileira, Batista⁶, assim como Santos e Maximiano⁸, salientam que os cursos de formação pouco têm oportunizado momentos de reflexão sobre os pressupostos teóricos que embasam os procedimentos avaliativos, tampouco têm apresentado possibilidades concretas para o seu uso. Mendes, Nascimento e Mendes⁷ alertam, ainda, que cabe às diferentes disciplinas que constituem o currículo de formação inicial discutir sobre avaliação. Nesse ponto, Hoffmann^{10:65} salienta que o debate sobre avaliação é frequentemente “[...] discutido ou desarticulado da realidade do contexto educacional, reduzindo-se a um estudo superficial de modelos teóricos da avaliação e à análise crítica de seu caráter”.

Apesar do investimento no tema, são tímidas as pesquisas que se dedicam a dialogar com um universo variado de universidades em diferentes regiões do país, bem como estudar a avaliação no âmbito da formação inicial correlacionando-a com o exercício da docência. Assim, objetivamos analisar as *apropriações*¹¹ que 45 estudantes dos Cursos de Licenciatura em Educação Física de sete universidades federais brasileiras fazem do ensino da avaliação vivenciado na formação inicial no contexto do exercício da docência. É preciso ressaltar que as *apropriações* não representam uma ação passiva, mas evidenciam os *consumos produtivos*¹¹ dos conhecimentos apresentados aos alunos. Os *consumos produtivos* se constituem nos modos singulares de interpretar as práticas sociais, de maneira que os consumidores fabricam formas alternativas de usos dos bens culturais, produzindo outros sentidos para além das estratégias impostas por quem detém o poder em um contexto social.

Entendemos que os saberes relativos à formação devem estar intimamente ligados à prática profissional docente, sendo a avaliação da aprendizagem uma delas. Assim, os processos de produção de saberes do professor, ou futuro docente, são produzidos nos espaços das relações que estabelecem com seus interlocutores, delineadores também de suas compreensões sobre avaliação¹². A formação de professores não está unicamente associada à apropriação de conteúdos nos cursos de graduação, nem tampouco é fruto apenas das experiências cotidianas; ela requer um encontro entre os conhecimentos em busca de uma profissionalidade docente¹³.

É preciso, então, enfatizar que, no campo educacional selecionamos a avaliação do ensino e da aprendizagem. Neste caso, a avaliação é compreendida 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. A avaliação, assumida na perspectiva indiciária¹⁴, é desse modo, 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 ainda não construídos, oferecendo elementos para projetar outras possibilidades pedagógicas.

Métodos

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa do tipo exploratória. Utiliza, como instrumento para a produção de dados, sete entrevistas coletivas do tipo narrativa¹⁵. 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 federais brasileiras que participariam da pesquisa foi realizada em 2014 e em 2015 pelo *site* do Ministério de Educação (MEC), sob os seguintes critérios: ser uma universidade federal e ter o Curso de Licenciatura em Educação Física na modalidade presencial. Em um primeiro momento, entramos nos *sites* das 63 instituições, das quais 43 atendiam aos critérios de inclusão. Posteriormente, com base nas grades curriculares das universidades, selecionamos aquelas que tinham disciplinas que, em seu título, apresentavam a palavra avaliação. Analisamos as ementas e selecionamos as que discutiam especificamente a avaliação educacional e eram ofertadas de maneira obrigatória.

As nove universidades que atenderam a esses critérios foram: 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 elas, a UFC e a UFPE não foram incluídas na pesquisa, devido ao ano de implementação do novo currículo. Na UFC, o curso foi criado em 2013 e possui a disciplina obrigatória Currículo, Programas e Avaliação em Educação Física. Já na UFPE, a disciplina Avaliação em Educação Física Escolar faz parte do novo currículo de 2012. Para selecionarmos os alunos, estabelecemos como um dos critérios de inclusão aqueles que já tivessem cursado as disciplinas específicas de Avaliação, o que naquele momento não incluía os docentes dessas duas universidades. Vale destacar que nenhuma instituição da Região Sul e da Região Norte do país atenderam aos critérios de inclusão.

A visita dos pesquisadores às instituições foi assim organizada: UFOP, UFSCAR e UFF foram visitadas 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 alunos finalistas dos dois últimos períodos para participar da pesquisa. Selecionamos aqueles que demonstraram interesse em colaborar com o estudo e que já tivessem cursado a disciplina específica de Avaliação. Na Tabela 1, organizamos em ordem alfabética as universidades por região, indicamos o total de colaboradores e sua identificação com nomes fictícios:

Tabela 1. Organização dos estudantes por universidade

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

Fonte: Os autores

Reunimos em grupos os alunos 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 constitui em um desdobramento do projeto maior.

Realizamos uma entrevista coletiva do tipo narrativa com os estudantes, que durou aproximadamente 90 minutos para cada grupo. Objetivamos, na entrevista coletiva, desenvolver um processo de rememoração individual e coletivo. Assim como no estudo produzido por Santos e Maximiano⁸, reconhecemos que o compartilhamento das experiências auxilia a 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 fazia emergir.

Para validação da entrevista coletiva do tipo narrativa, realizamos dois grupos-teste. No primeiro entrevistamos cinco estudantes do Curso de Doutorado em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) que atuavam no ensino superior. Eles auxiliaram na correção das perguntas para melhor entendimento e fluidez das entrevistas. Analisadas as sugestões, modificamos o roteiro de entrevista e efetuamos um segundo grupo-teste com seis estudantes do Curso de Graduação em Educação Física da Ufes. Nosso interesse, neste segundo momento, foi adequar a compreensão das perguntas à linguagem dos acadêmicos da formação inicial.

Nesse sentido, iniciamos a entrevista enfatizando que não estávamos em busca de uma homogeneidade teórica no debate ali produzido. Nossa intenção era dar visibilidade às *apropriações*¹¹ que os estudantes atribuíam à avaliação na formação inicial.

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 na formação inicial 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 inicial? A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética: CAAE 15419913.4.0000.5542, e todo o processo de produção de dados foi filmado com autorização dos participantes e posteriormente transcrito pelos pesquisadores.

Para analisarmos os dados, assumimos, como caminho metodológico, a leitura de todas as entrevistas coletivas do tipo narrativa. Diante da diversidade de 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 os processos avaliativos vivenciados na formação inicial. Desse modo, os eixos temáticos de análise não foram construídos *a priori*, mas a partir da leitura que estabelecemos com as fontes. É preciso ressaltar que elas não foram analisadas como dados, mas como produtos¹¹, consequência da ação cultural vivenciada pelos estudantes no processo de formação inicial. Isso significa que, para procedermos à análise, demos visibilidade às práticas de apropriações das experiências avaliativas vivenciadas pelos estudantes no contexto de formação inicial e suas aproximações e distanciamentos com a atuação profissional.

Experiências avaliativas na situação de professor

Na análise dos dados, foi possível compreender o modo como os estudantes se apropriam das práticas avaliativas vivenciadas na formação inicial e como as mobilizam no contexto de atuação profissional. Assim, apresentamos as narrativas dos alunos que apontam suas experiências com avaliação vividas na trajetória de formação, relacionando-as com a

docência. No Quadro 1, evidenciamos os dois eixos de análise (avaliação do ensino; avaliação do ensino e da aprendizagem).

Quadro 1. Experiências práticas com avaliação

	Instituição	Narrativas
AVALIAÇÃO DO ENSINO (6)	UFAL (1); UFOP (3); UFF (1); UFSCAR (1)	“No estágio, tinha uma aluna com sobrepeso, e não queria participar. Eu perguntei: ‘Você quer participar?’, ela disse que não! ‘Eu vou fazer a atividade, depois vou chamar você novamente!’. A gente mostrou como se faz a brincadeira e fiz uma proposta. Ela disse: ‘Com certeza eu vou!’. Eu fiz a inclusão, que é o ponto-chave para que venha ter uma boa aula. O método de avaliação tem que ser a participação dele, querer se incluir, querer se socializar” (MARCELO, UFAL)
		“Nós fizemos uma gincana de jogos e brincadeiras com os universitários, ao final percebemos o desenvolvimento de todo o projeto, no decorrer de um processo. No final, cada grupo tinha que fazer sua avaliação e falar se atingiu ou não os objetivos que estavam no projeto” (PATRÍCIA, UFOP)
		“[...] tinha também a nossa avaliação onde nos reuníamos e discutíamos, fazendo pequenas reflexões conosco e com os professores da escola e do PIBID. Eles também faziam um diagnóstico de tudo que teve na aula com relação a nossa atuação e sobre o que os alunos disseram da aula” (OLAVO, UFOP)
		“[...] tenho a preocupação de me avaliar, numa autoavaliação, sobre as nossas aulas, no que a gente pode estar melhorando para o ensino com o aluno [...]” (QUEILA, UFF)
		“No PIBID a gente faz essa avaliação no final da aula, em uma roda de conversa, onde deixava eles notarem o que aconteceu. Eles faziam uma avaliação do que poderia melhorar, o que foi ruim, até mesmo para gente também melhorar a nossa forma de ensinar e de dar aula.” (NICOLAS, UFOP)
		“Eu pedia para fazer um portfólio e, todo fim de aula, pedia para alguém avaliar como foi a aula [...]. De certa forma, estava avaliando as atividades que propus e a participação dos alunos também” (JULIANA, UFSCAR)
AVALIAÇÃO DO ENSINO E DAS	UFOP (2); UFMS (1); UFSCAR (1); UFPI (1)	“No estágio, geralmente, a avaliação era após a aula, e sempre tinha que fazer formas diversificadas. Se fosse através de brincadeiras, eu dava várias figuras e eles tinham que contar como foi a aula através das figuras. Era uma forma de ter um <i>feedback</i> do que eles gostaram ou não gostaram, o que eles acham que deveria continuar ou mudar” (MILENA, UFOP)
		“[...] no estágio do ensino fundamental I e médio, eu cobrava a participação, mas não simplesmente do fazer por fazer. Você tem que participar dizendo se gostou e, se não gostou, falar por que não gostou. Eu fazia eles pensarem em algumas alternativas” (YASMIN, UFMS)
		“[...] não é apenas para você passar um aluno na disciplina ou não. Eu avalio se o aluno conseguiu compreender e utilizar aquilo que eu passei em forma de conhecimento, de saber, e não para ele ser reprovado ou não” (ARTHUR, UFOP)
		“[...] o meu grupo trouxe dança; aí teria que criar uma coreografia. Avaliamos a partir da criação daquela coreografia. Outro grupo que trabalhou com a capoeira conseguiu trazer a história encenando um teatro.” (JULIANA, UFSCAR)
		“A minha avaliação da prática não é somente ver se ele executa da maneira que mostrei, mas é ver se o aluno evoluiu durante essas aulas, o que foi que ele conseguiu obter, o que ele aprendeu” (DAVI, UFPI)

Legenda: Os eixos foram elaborados de acordo com o tipo de avaliação rememorada pelos estudantes, conforme a primeira coluna. Na segunda, apresentamos as instituições, o quantitativo de estudantes e, na última coluna, dispomos os fragmentos de suas falas

Fonte: Elaboração dos autores

É possível perceber, no Quadro 1, como os alunos, na condição de professor, associam as suas experiências de acordo com o objeto da avaliação, tendo como destaque dois

movimentos: avaliação focada no ensino; e no ensino e nas aprendizagens. Há, neste caso, uma importante diferenciação conceitual entre a avaliação do ensino e a avaliação do ensino e das aprendizagens, que não são assumidas como sinônimos pelos entrevistados. Essa distinção direciona o foco da avaliação para as análises das práticas docentes e/ou para os processos de aprendizagens dos estudantes.

Dada à complexidade que o tema assume no contexto escolar, é necessário que os estudantes se preocupem com o modo como irão proceder com suas estratégias avaliativas na futura atuação profissional, e uma delas inclui voltar seu olhar sobre si e sobre suas práticas. De acordo com Sant'anna^{16:24}, a avaliação do ensino “[...] também tem como pressuposto oferecer ao professor oportunidade de verificar, continuamente, se as atividades, métodos, procedimentos, recursos e técnicas que ele utiliza estão possibilitando ao aluno alcance dos objetivos propostos”. Para isso, são inventariados diferentes instrumentos avaliativos, como portfólio, gincanas de jogos e brincadeiras, rodas de conversa, com o propósito de avaliar os objetivos do projeto (PATRÍCIA, UFOP); as metodologias utilizadas (NICOLAS e OLAVO, UFOP; JULIANA, UFSCAR); e a atuação docente (QUEILA, UFF).

Quando analisamos as narrativas dos estudantes direcionando o olhar para “quem avalia o ensino”, encontramos três formas distintas. A primeira forma, destacada por Olavo (UFOP), é realizada pelo professor da universidade, da escola e por estudantes da formação inicial. Ela evidencia a participação de diferentes sujeitos na avaliação do ensino, tendo como particularidade a orientação dos professores da escola e da universidade, favorecendo o processo formativo do estudante no próprio contexto de atuação profissional.

A segunda, enfatizada por Patrícia (UFOP) e Queila (UFF), está centrada no próprio docente que, por meio da autoavaliação, adapta suas práticas ao objetivo de melhorar sua atuação profissional e as aprendizagens dos estudantes. Assim, a avaliação do ensino tem como finalidade a prática do professor a partir dos objetivos que ele delimita no seu plano e dos resultados que obtém, redirecionando sua ação pedagógica. Esse debate se torna importante nas licenciaturas, já que ajuda a projetar sua própria formação, sua prática e o que se pretende com a avaliação.

A terceira forma, ressaltada por Nicolas (UFOP) e Juliana (UFSCAR), revela uma preocupação dos professores em formação em envolver os alunos nos processos de avaliação do ensino. Os estudantes compreendem a avaliação como algo diretamente relacionado com as práticas dos professores. Mesmo valorizando as ações dos alunos, o objetivo/centralidade da avaliação está em fornecer um retorno ao professor dos seus processos de ensino. Sendo assim, como destaca Breno (UFPI), “[...] além do que, no início, a avaliação serve como instrumento de diagnóstico, para dar uma noção do planejamento e de como [o professor] vai trabalhar durante o ano”.

Nesse sentido, a avaliação também é um meio de servir ao planejamento e, portanto, “[...] se utiliza de uma valoração processual para efeito de regulação do plano de melhoria do trabalho pedagógico”^{17:95}, exercendo a função de mediação para a melhoria da ação docente. O planejamento e a avaliação são dois processos que estão articulados, pois pelo planejamento projetam-se os objetivos a serem alcançados e as ações para atingi-los, bem como a própria avaliação para analisar seus resultados e projetar ações futuras. Serve também para que o professor reveja a sua prática, seus métodos, recursos e técnicas, articulando-os com o projeto didático-pedagógico¹⁸.

Entretanto, como enfatiza Esteban^{19:24}, o professor não deve desconsiderar a relação entre as dimensões ensino e aprendizagens pois,

Investigando o processo de ensino-aprendizagem o professor redefine o sentido da prática avaliativa. A avaliação como um processo de reflexão sobre e para a ação contribui para que o professor se torne cada vez mais capaz de recolher indícios, de

atingir níveis de complexidade na interpretação de seus significados, e de incorporá-los como eventos relevantes para a dinâmica ensino-aprendizagem.

O trabalho focalizado no ensino e nas aprendizagens é destacado no Quadro 1 por Milena (UFOP), Yasmin (UFMS), Arthur (UFOP), Juliana (UFSCAR) e Davi (UFPI). A análise do objeto da avaliação presente em suas narrativas evidencia dois movimentos: no primeiro, privilegia-se o que é ensinado e aprendido nas aulas de Educação Física pela produção de brincadeiras, elaborações coreográficas, encenações sobre capoeira, avaliação da prática; e, no segundo, com base nos resultados avaliativos dos alunos, reorganiza-se a própria prática pedagógica.

Um ponto em comum nas narrativas é a delimitação da participação e do envolvimento como critério avaliativo nas aulas de Educação Física. Resultados semelhantes foram encontrados por Santos e Maximiano²⁰, Darido²¹ e Souza Júnior²², que têm sinalizado a preocupação no uso dos valores e atitudes como os únicos critérios avaliativos utilizados por esse componente curricular. Os estudos mostram a insistência dos professores de Educação Física em avaliar a partir dos aspectos comportamentais, do aprendizado dos valores e das atitudes. Busca-se, dessa maneira, avaliar interesse, motivação, respeito, postura, dedicação e participação dos alunos nas aulas sem, contudo, se preocupar em realizar um registro processual, bem como observar outras dimensões do conhecimento.

No entanto, é preciso ponderar sobre o esforço em estabelecer um olhar diferenciado para a participação, pois Milena (UFOP) traz elementos que permitem aos alunos atribuir juízo de valor às suas aprendizagens na aula, ao narrarem sobre as suas experiências com a Educação Física. A aluna afirma: “[...] eu cobrava a participação, mas não simplesmente só de fazer por fazer. Tem que participar dizendo se gostou disso, se não gostou daquilo, por que não gostou”.

O resultado dessa ação, por sua vez, possibilita ao professor direcionar seus processos de ensino e adequar a sua prática, tendo como objetivo o envolvimento dos alunos nas aulas. Além disso, a participação aqui destacada se refere ao fazer com as práticas corporais na Educação Física. Expressões como “colocar novas regras no jogo” (YASMIN, UFMS) e “se gostou ou não gostou” (MILENA, UFOP) com referência às atividades propostas nos oferecem pistas do modo como o *saber relacional* se constitui na articulação com o *saber de domínio* nas aulas.

Charlot²³, ao se referir às figuras do aprender, indica que só há aprendizado, se existir uma relação com o saber. Nesse sentido, o aprender se configura em uma apropriação de um saber que existe dentro dos livros, monumentos ou obras de arte, chamado de *saber-objeto*. Na relação entre o sujeito e o mundo, em que o aprender é o domínio de uma atividade, é denominado *saber-domínio*. O aprender também se constitui quando o sujeito regula a relação com o saber, nas relações com os outros e consigo mesmo, que é chamado de *saber-relacional*.

Outras possibilidades de elaborar registros avaliativos estão associadas às formas de fazer com as práticas corporais, como a criação de coreografias, no âmbito das disciplinas na formação inicial (JULIANA, UFSCAR). A construção de uma coreografia potencializa a relação que os alunos estabelecem com os saberes compartilhados nas práticas da Educação Física que são expressos nas três figuras do aprender.

Há apropriações de *saberes objetos* – materializados nas fontes de pesquisa para as elaborações coreográficas, como livros, filmes, músicas; de *saberes relacionais* – pelo reconhecimento das especificidades do outro no processo de sua composição; e de *saberes de domínio* – pela apropriação e domínio corporal das séries de movimentos que o compõem. Desse modo, a coreografia revela um registro da memória dos processos de aprendizagem nas

aulas de Educação Física, pois, por meio dela, é possível observar a produção de sentido que os alunos constroem na apropriação do conteúdo dança.

Essas práticas ampliam as possibilidades para projetarmos o diálogo da Educação Física com as Artes, por meio da produção de teatro e desenhos, como já haviam narrado Juliana (UFSCAR) e Milena (UFOP). É possível compreender como as disciplinas realizadas na formação inicial fomentam o debate sobre avaliação e, ao mesmo tempo, acenam para possibilidades de realizá-la. Ao se colocarem na condição de professor, são essas práticas que os alunos assumem como referência e as (re)significam, com o intuito de criar alternativas para as atividades avaliativas na educação básica.

Destaque foi dado à coreografia, avaliação com brincadeiras por meio de “figurinhas”, seminários e teatro. O esforço empreendido pelos alunos é sempre de pensar em formas que ampliem as práticas avaliativas na escola, que não se fixem na denominada prova escrita. O processo de análise das fontes evidenciou a intencionalidade dos alunos com essas iniciativas, qual seja, garantir que a avaliação realizada na Educação Física dê visibilidade a outros saberes, que não apenas o *saber objeto*, revelador dos conhecimentos cognitivos relacionados com a leitura e a escrita.

Eles consideram, desse modo, as especificidades no fazer com as práticas corporais desse componente curricular, no contexto da educação básica. É justamente o sentido atribuído a essa prática que permite que os alunos projetem o que gostariam ou fariam na ação de avaliar, tendo como referência o que foi vivenciado por eles na condição de professores da educação básica e/ou no contexto da formação inicial ministrando aulas para os pares. Essas ações se aproximam da proposição realizada por Fernandes e Greenvile^{24:121} sobre a utilização de avaliações “[...] práticas, porém, voltadas à produção do conhecimento através de métodos criativos de ensino da educação física, focando a práxis da disciplina e, conseqüentemente, o ‘pensar a prática’”.

As especificidades apresentadas pela Educação Física na educação básica trazem implicações para a sistematização da avaliação do ensino e das aprendizagens, conforme narrativas de Heitor (UFPI) e de Laís (UFRPE):

Podemos avaliar a vontade que eles têm de aprender. Eles podem não ser os melhores na prática, mas são na teoria, na participação, socialização e discussão sobre aquele conteúdo (HEITOR, UFPI).

A Educação Física trabalha com o corpo, ela já tem um conteúdo específico da cultura corporal, que é a dança, esporte, ginástica e a luta. E esse conhecimento possui uma perspectiva, que a gente vai trazer da história: como é que se desenvolve e como ela é vista hoje. Além disso, tem as técnicas daquela modalidade, daquele conteúdo. A gente também vai contextualizar aquele conteúdo com a realidade do aluno e que ele avance na sua visão crítica, que ele tenha um pensamento crítico para transformar a realidade dele (LAÍS, UFRPE).

Os estudantes sinalizam como pensam avaliar em sua futura prática profissional, privilegiando: técnicas de determinada modalidade esportiva, participação, socialização, contextualização histórica dos conteúdos de ensino. Enfatizam ainda a necessidade de considerar, nos processos avaliativos, a teoria e a prática aprendidas na Educação Física, o que também pode ser observado nas narrativas: “[...] talvez eu ofereça uma prova prática e teórica com relação às modalidades a serem trabalhadas” (ISIS, UFMS) e “[...] na prática faria uma microprova. Por exemplo, no futsal, eu iria avaliar o arremate, a precisão, o drible e o passe. E na teórica, será o meio dele mensurar o que conhece na prática” (GUSTAVO, UFPI).

Essa necessidade de assumir a teoria e a prática foi ressaltada também por Davi (UFPI), ao afirmar que considera “[...] essa associação de prática e teoria muito importante, porque é uma coisa que na Educação Física não existe: teoria sem prática e nem prática sem

teoria”. Todos os três estudantes compreendem que a prática no Curso de Educação Física também está relacionada com o aprendizagem do movimento, tendo em vista a execução dos movimentos específicos das diferentes manifestações culturais.

Por outro lado, Alice (UFMS) enfatiza a necessidade de compreender a diferença entre aprendizagem sobre o movimento e através do movimento, ou seja, saber e praticar determinado esporte, como um conteúdo na educação básica:

[...] porque acaba que quem se forma professor de Educação Física aqui tem relação muito forte com o intelectual, prioriza-se muito a mente e pouco a parte prática. Vai dar uma aula de futebol e não sabe, porque só estudou a pedagogia do futebol, não estudou a prática do futebol (ALICE, UFMS).

O entendimento de prática para a estudante Alice (UFMS) tem se distanciado do sentido de prática como um exercício da docência na formação de professores. Sinalizamos, nesse caso, a necessidade de (re)significar a dicotomia teoria e prática em uma ação que visa, inclusive, a (re)conceituar o próprio entendimento de prática. Compreendemos que as práticas se constituem

[...] em apropriações e usos sobre os conhecimentos elaborados por instituições/dispositivos de circulação, no caso, os diferentes modos como os praticantes dialogam e interpretam os bens culturais produzidos historicamente, dentre eles, a dança, os esportes, as ginásticas, as lutas, a capoeira, os jogos, as brincadeiras^{25:6}.

A queixa na narrativa de Alice (UFMS) de que faltam disciplinas de natureza prática no curso é confundida com a ideia de que a formação inicial deveria focalizar, para os alunos, a experiência das práticas corporais e a *apropriação* delas, tendo como dimensão o próprio corpo. A análise das narrativas evidencia que, de forma diferente de Alice (UFMS), Davi (UFPI) reivindica a necessidade de apropriação didática em que os conteúdos sejam ensinados de forma contextualizada no ambiente escolar, privilegiando relações com os *saberes objetos* e os *saberes de domínio* – em um movimento de retroalimentação nas aulas de Educação Física.

Com base em suas narrativas, 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 aprendizados. Luiz *et al.*^{26:98} 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 na formação inicial estão relacionadas com as práticas de ensino e de aprendizagem dos conteúdos e da avaliação na Educação Física, projetadas para o contexto da educação básica. Nesse caso, o trabalho com as vivências corporais tem como foco a elaboração de procedimentos metodológicos que oferecem possibilidades aos futuros professores de ensino dos conteúdos e das práticas avaliativas. Para Certeau¹¹, é preciso 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.

Assim, formalidades das práticas são reveladoras das formas de aprendizagem/apropriação e uso dos conhecimentos socializados por meio de diferentes instituições e dispositivos de circulação. Certeau¹¹ 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.

A preocupação em avaliar, de forma teórica, como ocorre nas demais disciplinas escolares, fundamentada na escrita e na separação entre teoria e prática, não é uma questão apresentada apenas na UFPI, mas presente nas narrativas produzidas pelas entrevistas coletivas das sete universidades, por exemplo, na UFAL:

[...] alguns diretores precisam de um tipo de documento dizendo: ‘Olha, a nota dele foi atribuída por conta disso!’. Se a gente for avaliar só por observação, fica muito subjetivo, então, às vezes, os professores acabam utilizando só as provas mesmo, porque aí fica igual às outras matérias (EDUARDA, UFAL).

[...] a gente também tem que ter aula teórica, saber o passo a passo, saber da história, assim como nas outras disciplinas. Fazer avaliações não só práticas, mas também teóricas (DAVI, UFPI).

O que está colocado é: como avaliar em Educação Física levando em consideração a necessidade da escola e a singularidade do seu saber? Ao mesmo tempo em que avaliar de maneira igual aos outros componentes curriculares se faz necessário para requerer os mesmos direitos e possibilidades para sua disciplina no espaço escolar, o “como” e “o quê” os professores avaliam fortalecem sua diferença. A busca por práticas avaliativas semelhantes às utilizadas pelas demais disciplinas ocorre pela necessidade de a Educação Física ter o mesmo *status* dos demais componentes curriculares, remetendo-nos à valorização e à hierarquização dos saberes escolares. Avaliar, conforme a mesma lógica, significaria privilegiar o saber que se traduz na escrita e na leitura.

Apesar de os alunos acenarem para uma avaliação teórica, aproximando-a dos outros componentes curriculares, também evidenciam a necessidade de uma avaliação prática que reconhece a diferença da Educação Física das demais disciplinas escolares:

[...] dentro da Educação Física o diferencial da avaliação é que você, além de avaliar o conteúdo teórico, que o aluno assimilou, você também tem um termo totalmente prático, que vai avaliar o desenvolvimento, o desempenho, o que o aluno melhorou, numa coordenação motora, de apropriação dos gestos. Esse é o diferencial dela, em relação aos outros componentes curriculares (HUGO, UFRPE).

Santos *et al.*²⁷ têm sinalizado para a possibilidade de se usar registros avaliativos que considerem as especificidades da Educação Física como componente curricular, pois eles conferem visibilidade aos sentidos atribuídos às experiências produzidas pelos alunos. A inventividade dos instrumentos apresentados por Santos *et al.*²⁷, como os diários de aula dos alunos, desenhos, filmagens, fotos e textos coletivos, parte das práticas encarnadas no corpo para produzir instrumentos de registros que se configurem como *saberes-objeto*, permitindo outros tipos de apropriação, como *saberes de domínio* e *saber relacional*.

Já as narrativas dos estudantes Arthur (UFOP) e Sabrina (UFF) acenam para uma avaliação que compreenda como o aluno conseguiu utilizar aquilo que lhe foi ensinado. Para eles,

[...] se o aluno utilizar aquilo que aprendeu fora da escola, é notório que o que eu passei foi importante para ele. Mas, se ele não utilizar o que aprendeu, é porque o que foi transmitido não fez sentido para ele. Por isso, eu avalio se ele percebeu a importância do conteúdo e qual o sentido que ele consegue atribuir àquilo que foi passado (ARTHUR, UFOP).

[...] quando for professora, darei sentido à avaliação. [...] envolver os meninos nas atividades e não simplesmente fazer uma prova sobre os conteúdos, pois é muito distante o que eles aprendem do que é cobrado em uma prova (SABRINA, UFF).

A Educação Física privilegia a aprendizagem gerada pela experimentação, em um corpo que atribui sentidos e se projeta pelas práticas²⁸, não uma “prática pela prática”, destituída de sentidos, mas como um saber que pode ser ampliado, possibilitando outras interpretações daqueles que a vivenciam em sua relação com a cultura. Nesse caso, Arthur (UFOP) e Sabrina (UFF) abordam uma avaliação centralizada nos modos como os alunos se *apropriam*¹¹ dos conhecimentos proporcionados pela Educação Física. Assim, mostram uma preocupação em relação às diferentes formas com que seus alunos dialogam com os bens culturais produzidos historicamente, apropriando-se dos saberes criados na Educação Física.

De modo geral, as oportunidades em estar na condição de professor e ter experiências práticas em avaliar e/ou projetar o modo como fariam na escola permitiram aos alunos enfatizar a relação entre as aprendizagens na formação inicial e a atuação profissional. Esses achados sinalizam um cenário diferente daqueles apontadas por Batista⁶, Mendes, Nascimento e Mendes⁷, Fuzii²⁹ e Santos e Maximiano⁸, que afirmam que a formação inicial pouco tem contribuído para a compreensão e projeção das práticas avaliativas vivenciadas na formação e para a futura atuação profissional.

Nesta pesquisa as narrativas evidenciam a potencialidade da formação de professores na construção de sua *profissionalidade docente*¹³, na medida em que o estudante tem contato com a escola na função de professor. Suas narrativas revelam, ainda, que tanto a forma como foram avaliados como os ensinamentos específicos sobre o tema permitiram-lhes um aprendizado sobre avaliação, projetando/vivenciando uma ação docente.

Considerações finais

As narrativas dos estudantes são marcadas pela experimentação do trabalho pedagógico, pela troca de saberes entre os pares e pelo contato com o cotidiano escolar e seus sujeitos, possibilitando-lhes um processo de investigação e reflexão de suas práticas e da própria formação. A análise dos dados acena para a potencialidade dessas experiências em situações concretas de trabalho, em que se produz a profissionalidade docente e a (re)significação da dicotomia teoria e prática.

O processo de análise possibilitou organizar as narrativas entre aquelas referentes à avaliação do ensino e as articuladas com a avaliação do ensino e das aprendizagens. Desse modo, os discentes destacam que há relação com a avaliação do ensino, cujo foco é a (re)orientação da prática docente. A centralidade da avaliação no ensino possibilitou aos estudantes compreender as diferenciações conceituais, bem como a definição de quem, o que e como se avaliava, objetivando qualificar seus processos pedagógicos. Já na avaliação do ensino e das aprendizagens, os estudantes da formação inicial evidenciaram outras possibilidades de registros avaliativos que permitiram a seus alunos atribuir juízo de valor às aprendizagens na aula e indicaram a necessidade de a avaliação em Educação Física considerar os aspectos práticos, teóricos e sociais.

Assim, destacamos a importância de momentos formativos que possibilitem aproximações entre a universidade e a escola, ampliando os contextos de aprendizagem da profissão, afinal os processos formativos se constroem pela atuação docente, pelo contato, troca e produção de experiências no contexto profissional.

Diante desse cenário, fazem-se relevantes futuros trabalhos que deem visibilidade aos momentos de práticas avaliativas proporcionados na formação, como os estágios e programas extracurriculares, assim como pesquisas que analisem a relação das concepções de avaliação

de ensino e aprendizagem com as perspectivas de formação e de Educação Física assumidas pelas universidades pesquisadas.

Acenamos ainda para a relevância de pesquisas com alunos que possibilitem compreender as experiências avaliativas vivenciadas na educação básica e como a formação tem proporcionado uma releitura dessas práticas.

Referências

1. Atieza R, Valencia-Peris A, Martos-García D, López-Pastor VM, Devís-Devís J. La percepción del alumnado universitario de educación física sobre la evaluación formativa: ventajas, dificultades y satisfacción. *Movimento* 2016; 22(4):1033-48. DOI: 10.22456/1982-8918.59732
2. Goc-Karp G, Woods M. Preservice teacher's perceptions about assessment and its implementation. *J Teach Phys Educ* 2008;3(27):327-346. DOI: 10.1123/jtpe.27.3.327
3. López-Pastor VM, Kirk D, Lorente-Catalán E. Alternative assessment in physical education: a review of international literature. *Sport Educ Soc* 2013;18(1):57-76. DOI: 10.1080/13573322.2012.713860
4. Lorente-Catalán E, Kirk D. Student teachers' understanding and application of assessment for learning during a physical education teacher education course. *Eur Phy Educ Rev* 2015; 22(1):1-17.
5. Kirk D. *Physical Education Futures*. London: Routledge; 2010. DOI: 10.1177/1356336X15590352
6. Batista MAM. Avaliação: um intervir sobre a produção do conhecimento. *Pensar Prát* 2000; 3:65-71. DOI: 10.5216/rpp.v3i0.30
7. Mendes EH, Nascimento JV do Mendes JC. Metamorfoses na avaliação em educação física: da formação inicial à prática pedagógica escolar. *Movimento* 2007;13(2):13-37. DOI: 10.22456/1982-8918.3546
8. Santos W Dos, Maximiano FL. Memórias discentes em educação física na educação básica: práticas avaliativas. *Movimento* 2013;19(2):79-101. DOI: 10.22456/1982-8918.31062
9. Harlen W, James M. Assessment and learning: differences and relationships between formative and summative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 1997;4(3):365-79. DOI: 10.1080/0969594970040304
10. Hoffmann J. Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. 27. ed. Porto Alegre: Mediação;1999.
11. Certeau M. *A invenção do cotidiano*. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; 2002.
12. Hoffmann J. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação; 2001.
13. Nóvoa A. Para una formación de profesores construída dentro de la profesión. *Revista de Educación* 2009; 350:203-218.
14. Santos W. *Currículo e avaliação na educação física: do mergulho à intervenção*. Vitória: Proteoria; 2005.
15. Bauer MW, Gaskell G. *Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: manual prático*. 10. ed. Petrópolis: Vozes; 2012.
16. Sant'anna IM. *Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos*. Rio de Janeiro: Vozes; 1995.
17. Cervi RM. *Planejamento e avaliação educacional*. 2. ed. Curitiba: Ibepex; 2008.
18. Rabelo EH. *Avaliação: novos tempos, novas práticas*. Petrópolis, RJ: Vozes; 2000.
19. Esteban MT. *O que sabe quem erra? Reflexões sobre a avaliação e o fracasso escolar*. Rio de Janeiro: DP et All; 2001.
20. Santos W, Maximiano F. Avaliação na educação física escolar: singularidades e diferenciações de um componente curricular. *Rev Bras Cienc Esporte* 2013;35(4):883-896. DOI: 10.1590/S0101-32892013000400006.
21. Darido SC. A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. *Rev Bras Cienc Esporte* 2004;18(1):61-80.
22. Souza Júnior M. Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em educação física: trajetória, orientações legais e implicações pedagógicas. *Pro-Posições* 2004;15(2):201-217. DOI: 10.1590/S1807-55092004000100006
23. Charlot B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul; 2000.
24. Fernandes S., Greenville R. Avaliação da aprendizagem na educação física escolar. *Revista Motrivivência* 2007; 28:120-138. DOI: 10.5007/25x
25. Matos JMC, Schneider O, Mello AS, Santos W, Ferreira Neto A. A produção acadêmica sobre conteúdos de ensino na Educação Física escolar. *Movimento* 2013;19:123-148. DOI: 10.22456/1982-8918.34213
26. Luiz IC, Mello AS, Ventorim S, Santos W. Narrativas de formação continuada: sentidos produzidos por professores de educação física. *Motri* 2015;27(44):93-108. DOI: 10.5007/2175-8042.2015v27n44p93
27. Santos W, Macedo LR, Matos JC, Mello AS, Schneider O. Avaliação na educação física escolar: construindo possibilidades para a atuação profissional. *Educação em Revista* 2014;30(4):153-179. DOI: 10.1590/S0102-46982014000400008

28. Matos JMC, Santos W, Mello AS, Schneider O, Ferreira Neto A. Conteúdos de ensino da educação física escolar: saberes compartilhados nas narrativas docentes. *Rev da Educ Física UEM* 2015;26:181-99. DOI: 10.4025/reveducfis.v26i2.23200
29. Fuzii FT. Formação de professores de educação física e avaliação: investigando a reestruturação curricular dos cursos de licenciatura. [Dissertação de Mestrado]. Rio Claro: Universidade Estadual Paulista. Programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade; 2010.

Agradecimentos: financiamento do MCTI/CNPq, nº: 481424/2013-0.

Recebido em 13/11/17.

Revisado em 08/02/18.

Aceito em 05/03/18.

Endereço para correspondência: Matheus L. Frossard. matheusmlf@hotmail.com