

# AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NAS IES BRASILEIRAS: uma análise das disciplinas específicas

---

Ronildo Stieg  
Aline de Oliveira Vieira  
Matheus Lima Frossard  
Amarílio Ferreira Neto  
Wagner dos Santos

Universidade Federal do Espírito Santo

## Resumo

Este estudo objetiva analisar as discussões sobre avaliação presentes nas bibliografias utilizadas nas disciplinas específicas sobre o tema nos cursos de Licenciatura em Educação Física de oito Universidades Federais brasileiras. Caracteriza-se como uma pesquisa documental (Bloch, 2001), que utiliza como fontes os currículos prescritos (Sacristán, 2000), com ênfase nos planos das disciplinas específicas sobre avaliação. Nas oito disciplinas, foram mapeadas 24 bibliografias, sendo 21 de autores brasileiros. Essas obras estão ancoradas em diferentes matrizes teóricas, apresentando uma variedade de concepções de avaliação. Os currículos prescritos dessas universidades têm privilegiado um debate sobre avaliação da aprendizagem, do ensino e indicam possibilidades de materialização dos processos avaliativos, fundamentados em uma bibliografia que discute a realidade das escolas brasileiras.

**Palavras-chave:** Avaliação, Currículo prescrito, Educação Física, Formação de professores.

## Abstract

We aimed to examine how the discussion of assessment and its implication for the formation of the teaching profession, are present in undergraduate courses in Physical Education from eight Brazilian federal universities. It is characterized as a documentary research (Bloch, 2001), which uses as sources the prescribed curricula (Sacristán, 2000), with emphasis on plans for specific disciplines on evaluation. In these eight disciplines, we mapped 24 bibliographies, 21 of them by Brazilian authors. These works are anchored in different theoretical currents, featuring a variety of evaluation conceptions. The curriculum prescribed in universities have privileged a debate on evaluation of learning, teaching, showing possibilities of materialization of the evaluative processes, based on a literature that discusses the reality of Brazilian schools.

**Keywords:** Evaluation, curriculum prescribed, Physical education, Teacher training.

## Introdução<sup>1</sup>

Nos últimos anos, pesquisadores brasileiros (Poltronieri; Calderón, 2015; Costa, 2015)<sup>2</sup> e de outros países (Fernandes *et al.*, 2012a, 2012b)<sup>3</sup> do campo da Educação têm sinalizado a necessidade de uma maior discussão sobre o tema avaliação na formação inicial de professores. Ao investigarem como as práticas avaliativas são ensinadas aos futuros docentes, os autores destacam a importância de desenvolver novos estudos, preocupados em compreender o modo como, nos cursos de licenciatura, vem sendo problematizado o uso de novas e qualitativas ações com avaliação que possam ser pensadas para intervenção na Educação Básica.

De semelhante modo, os estudos que partem de experiências empíricas têm expressado preocupação com o ensino da avaliação na formação inicial de professores, indicando que ainda há pouco debate sobre a avaliação qualitativa e a forma como ela pode ser materializada na Educação Básica (Dalben, 1998; Hoffmann, 2002) e no Ensino Superior (Vilas Boas, 2004). As autoras salientam que é necessário que os cursos de licenciatura ofereçam oportunidades de discussões na formação sobre concepções avaliativas, haja vista que a prática na Educação Básica tem se limitado a pensar uma avaliação qualitativa na diversificação de instrumentos.

Hoffmann (2002, p. 65), compreendendo a “[...] complexa realidade educacional de nossas escolas”, percebe a necessidade de haver uma ampla, contínua e qualitativa discussão sobre o tema avaliação tanto pela comunidade científica, como em nível da formação inicial de professores, pois muitas vezes essa formação não articula o tema avaliação pensando o contexto escolar e a futura ação docente.

No campo da Educação Física, estudiosos anunciam uma expressiva produção de pesquisas em que os alunos da formação inicial reconhecem a relevância de se pensar e discutir a avaliação direcionada à Educação Básica, bem como a necessidade de as licenciaturas prepararem os futuros professores para utilizar a avaliação na Educação Física que vise ao ensino e à aprendizagem (Hay; Penney, 2009; Santos; Maximiano, 2013; Melo *et al.*, 2014; Frossard, 2015; Lorente; Kirk, 2015).

É vista também a importância de estudos que analisem o modo como os cursos da formação inicial têm oportunizado apropriações teóricas e experiências cotidianas com avaliação que possam contribuir para a formação da profissionalidade docente, além de compreenderem que essa tarefa se estende às diferentes disciplinas que constituem a matriz curricular das licenciaturas (Santos; Maximiano, 2013; Frossard, 2015).

Apesar dos avanços do próprio campo, apontados por diferentes autores, tanto da Educação como da Educação Física, e para além das diferentes lacunas por eles apresentadas, percebemos outras. Uma delas é a ausência de pesquisas que partem de uma análise das bibliografias utilizadas em disciplinas específicas que abordam a avaliação nos cursos de formação inicial de professores, em especial, de Educação Física.

Diante desse contexto, objetivamos, neste estudo, analisar as discussões sobre avaliação presentes nas bibliografias utilizadas nas disciplinas específicas sobre o tema nos cursos de Licenciatura em Educação Física de oito Universidades Federais brasileiras. Consideramos

que a contribuição desta pesquisa reside em provocar debates que ajudem a pensar o aspecto formativo da avaliação, que pode orientar a prática do professor na Educação Básica. Para tanto, elegemos as seguintes questões norteadoras: quais autores do campo da Educação que discutem avaliação são assumidos nos cursos de formação de professores de Educação Física? Quais são as concepções de avaliação apresentadas por esses autores? Quais matrizes teóricas são anunciadas pelas bibliografias? Dentre as bibliografias, quais apresentam possibilidades de materialização dos processos avaliativos para intervenção no cotidiano escolar?

Diante do exposto, estruturamos este estudo em três partes: na primeira, apresentamos o referencial teórico-metodológico que tem dado sustentação ao nosso trabalho, contendo a identificação e a caracterização das fontes e os procedimentos de análise adotados; na segunda parte, analisamos as bibliografias na sua correlação com o currículo prescrito, fazendo a interlocução com a produção teórica do próprio campo; e na terceira parte, apresentamos as nossas considerações finais.

## **Teoria e método**

Efetuamos uma análise crítico-documental (Bloch, 2001) cujas fontes correspondem às bibliografias de autores da Educação, utilizadas nos planos de disciplinas do currículo prescrito (Sacristán, 2000) de oito universidades federais brasileiras.

Compreendemos que as bibliografias são excelentes fontes para fornecer informações sobre os discursos presentes em disciplinas específicas que tratam de avaliação e o modo como elas perspectivam a formação docente. Ginzburg (1989) considera que perceber as pistas e indícios deixados pelas fontes revela os costumes, as ações, reações e os pensamentos de cada autor no momento em que determinada obra foi produzida. Nesse sentido, ao utilizarmos as bibliografias como fonte de pesquisa, foi necessário estabelecer uma análise que nos permitisse compreender os indícios das intencionalidades dos autores na proposição do tema avaliação.

Nesse caso, como pretendemos localizar o contexto da avaliação nos cursos de formação de professores em Educação Física de oito universidades federais brasileiras, propomo-nos estabelecer uma crítica documental às bibliografias indicadas nos planos de disciplina e ao modo como elas estabelecem uma relação com a perspectiva de formação do curso. Interessou-nos interrogar esses documentos, entendendo-os como artefatos culturalmente construídos e repletos de intencionalidade (Bloch, 2001).

## **Critérios de inclusão das universidades**

A delimitação das instituições seguiu os 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 de ensino-aprendizagem; d) manifestar interesse em participar do estudo.

Iniciamos o levantamento de dados no segundo semestre do ano de 2013 com a busca, no *site* do e-MEC,<sup>4</sup> de todas as universidades públicas federais do Brasil. A partir dessa primeira busca, entramos nos *sites* das 63 instituições e constatamos que 43 ofertavam o curso de licenciatura em Educação Física na modalidade presencial. Em um terceiro momento, verificamos os currículos dos 43 cursos para mapear aqueles que ofertam uma disciplina obrigatória contendo no título “avaliação escolar”. Analisamos as ementas das disciplinas selecionadas para observar sua relação com a avaliação educacional, excluindo aquelas que tratavam, por exemplo, da avaliação física. Dessa maneira, nove cursos de licenciatura em Educação Física possuíam uma disciplina obrigatória sobre o tema.

Entre os contatos estabelecidos com essas universidades, foi solicitado o plano dessa disciplina contendo bibliografia. Em seguida, essas fontes foram organizadas em um banco de dados, contemplando duas categorias de referencial teórico: uma dos autores que discutem avaliação no campo da Educação, tendo um total de 24 obras; e outra dos autores de Educação Física que também discutem o tema, com 16 obras. Em virtude do objeto deste artigo, analisamos somente as bibliografias da Educação.

No Quadro 1, trazemos a relação das oito universidades participantes da pesquisa<sup>5</sup> que atenderam aos critérios de inclusão anunciados. Também apresentamos sua distribuição por região brasileira, denominação das disciplinas em cada instituição, assim como o setor/departamento ao qual estão vinculadas:

**QUADRO 1** – Distribuição das universidades por região brasileira, nome das disciplinas e setor que as oferta

Região	Universidade	Nome da disciplina	Setor/departamento que oferta a disciplina
Nordeste	Universidade Federal de Alagoas (UFAL)	Planejamento, currículo e avaliação da aprendizagem	Departamento de Educação Física
	Universidade Federal do Ceará (UFC)	Currículos, programas e avaliação em Educação Física	Instituto de Educação Física e Desportos
	Universidade Federal do Piauí (UFPI)	Avaliação da aprendizagem	Departamento de Métodos e Técnicas
	Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)	Avaliação em Educação Física Escolar	Departamento de Educação Física
Sudeste	Universidade Federal Fluminense (UFF)	Avaliação em Educação Física	Departamento de Educação Física e Desportos
	Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)	Avaliação escolar	Departamento de Educação
	Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)	Planejamento e Avaliação em Educação Física Escolar	Departamento de Educação Física e Motricidade Humana
Centro-Oeste	Universidade Federal de Mato Grosso do sul (UFMS)	Avaliação em Educação Física Escolar	Centro de Ciências Humanas e Sociais

Fonte: Os autores.

As universidades disponibilizaram as documentações contendo projeto de curso e plano de disciplina com bibliografia.

### **Procedimentos com as fontes**

Os procedimentos com as fontes incluíram: a organização das 24 obras da Educação numa tabela por sua natureza (livro, capítulo de livro, artigo de revista). Em seguida, fizemos sua leitura na íntegra e elaboramos uma resenha incluindo: contexto de sua produção; formação do autor; etapa de ensino a qual a obra é destinada (Educação Básica, Ensino Superior); centralidade do texto (avaliação de ensino, da aprendizagem, institucional, de sistemas); modo como cada autor concebe a avaliação, atribuindo-lhe uma denominação específica (concepção); lugar de onde fala o autor (específico da avaliação, didática, planejamento, currículo); procedência da autoria (autor(a) brasileiro(a) ou de outro país). Portanto, a análise considerou o contexto sócio-histórico das obras, quem produziu e por que foram adotadas como referencial de estudo dentro de uma disciplina que trata do tema avaliação.

Além disso, identificamos nas obras as matrizes teóricas que têm fundamentado a discussão de avaliação e o modo como elas têm influenciado os autores a conceberem diferentes concepções avaliativas. Nesse caso, foi necessário recorrer a leituras complementares para que pudéssemos compreender que determinadas correntes teóricas surgiram em contextos sócio-históricos distintos. Entretanto, este estudo não tem a intenção de rotular os autores como pertencentes à determinada matriz teórica, nem de dizer que defendem, até o momento, uma ou outra concepção de avaliação, mas estabelecer uma categorização das obras a partir do que anunciam, inclusive, no que se refere ao modo como propõem possibilidades de materialização dos processos avaliativos. Ou seja, tanto nas matrizes teóricas, como nas concepções de avaliação, levamos em consideração o que as bibliografias nos revelam e não a trajetória de produção de seus autores.

### **Das bibliografias: distribuição dos autores e obras por universidades**

Durante o processo de análise das fontes, constatamos a presença de autores da Educação e da Educação Física. No Quadro 2, apresentamos a relação de 24 bibliografias do campo da Educação, incluindo o nome dos autores, o título e a natureza das obras, assim como sua respectiva distribuição nas universidades:

**QUADRO 2**– Incidência de autores da Educação e suas obras por universidade

<b>Autor</b>	<b>Obra</b>	<b>Universidade</b>
Adriana de Oliveira Lima	Avaliação escolar: julgamento ou construção?	UFAL
Antoni Zabala	A prática educativa: como ensinar	UFSCAR
Benigna Maria de Freitas Villas Boas	Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico	UFOP
Celso dos Santos Vasconcellos	Avaliação: concepção dialético-libertadora do processo de avaliação escolar	UFPI
Clarilza Prado de Souza	Avaliação do rendimento escolar	UFPI
Cipriano Carlos Luckesi	Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições	UFPI, UFRPE, UFF, UFSCAR, UFMS
Fúlvia Rosemberg	Avaliação da qualidade da educação infantil	UFOP
Ilza Martins Sant'anna	Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos	UFPI
Jaime Cordeiro	Didática	UFRPE
José Albertino Carvalho Lordêlo e Maria Virgínia Dazzani	Avaliação educacional: desatando e reatando nós	UFMS
José Carlos Libâneo	Didática	UFSCAR
	Educação escolar: políticas, estrutura e organização	UFC
José Gimeno Sacristán	O currículo: uma reflexão sobre a prática	UFSCAR
Jussara Hoffmann	Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação	UFPI
	Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade	UFRPE
	Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança	UFOP
	Avaliação mito e desafio: uma perspectiva construtivista	UFSCAR
Léa das Graças Camargos Anastasiou e Leonir Pessate Alves	Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula	UFSCAR
Luiz Carlos Freitas	Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática	UFAL, UFRPE
Maria Tereza Esteban	O que sabe quem erra? Reflexões sobre a avaliação e o fracasso escolar	UFF
Philippe Perrenoud	Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas	UFF, UFRPE
Regina Celia Haydt	Avaliação do processo ensino-aprendizagem	UFOP
Rejane de Medeiros Cervi	Planejamento e avaliação educacional	UFRPE
Vasco Pedro Moretto	Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas	UFOP

**Fonte:** Os autores.

Conforme o Quadro 2, há uma incidência de 87,5% de autores brasileiros utilizados para discutir sobre avaliação do ensino e da aprendizagem nos cursos de licenciatura em Educação Física. No que se refere a autores estrangeiros, destacam-se Antoni Zabala, José Gimeno Sacristán e Philippe Perrenoud, os dois primeiros presentes nas bibliografias da UFSCAR e o último na UFF e UFRPE.

Em relação à natureza das obras, temos 14 livros que discutem exclusivamente avaliação. Outras sete das nove bibliografias, caracterizadas como capítulos de livro, privilegiam diferentes temas que envolvem o cotidiano escolar e sua organização, como: currículo em 8,3% das obras (Zabala, 1998; Sacristán, 2000); didática em 12,5% (Cordeiro, 2009; Libâneo, 1994; Freitas, 1995); e planejamento em 8,3% (Cervi, 2008; Anastasiou *et*

al., 2005), porém o conteúdo utilizado para este estudo refere-se aos capítulos que trataram especificamente do tema avaliação.

Além disso, a UFOP referenciou um artigo publicado na Revista Cadernos de Pesquisa (Rosemberg, 2013). Compreendemos que os artigos científicos apresentam uma particularidade comparada com a natureza dos livros. Nesse caso, o uso de artigos nas disciplinas se apresenta como uma possibilidade de leitura complementar, conforme sinalizado pelo plano de disciplina da UFOP. Nele é indicado o livro de Hoffmann (2000) como leitura básica para discutir a avaliação na educação infantil e, como leitura complementar, o artigo de Rosemberg (2013). Isso sinaliza a possibilidade de as demais universidades potencializarem o debate sobre avaliação fazendo uso de bibliografias de naturezas distintas, mas que estabeleçam um diálogo coerente entre elas.

Destacamos que uma obra exclusiva de Luckesi foi referenciada por cinco universidades e, apesar da variação de edições (1992, 1994, 1995, 2005 e 2006), não constatamos alterações em seu conteúdo. Também percebemos a presença de obras distintas de um mesmo autor(a) em diferentes universidades, o que inclui os nomes de Libâneo e Hoffmann.

Dentre as universidades que apresentam menor número de bibliografias de autores da Educação, temos a UFAL na disciplina *Planejamento, currículo e avaliação da aprendizagem* que, do total de dez obras utilizadas, 50% abordam avaliação da aprendizagem, entretanto duas são do campo da Educação (Lima, 1994; Freitas, 1995) e três da Educação Física. De semelhante modo, a UFF indica, no referencial teórico da disciplina *Avaliação em Educação Física*, oito obras, das quais 100% versam sobre avaliação, sendo três do campo da Educação (Esteban, 2001; Luckesi, 2006; Perrenoud, 1999) e cinco da Educação Física.

A UFC, na disciplina *Currículos, programas e avaliação em Educação Física*, apresenta em seu referencial teórico 12 obras. Observamos que 50% desses autores discutem avaliação, uma (Libâneo *et al.*, 2012) do campo da Educação e cinco da Educação Física. É importante ressaltar que, dentre as obras, tanto da Educação como da Educação Física, referenciadas na disciplina dessa universidade, nenhuma apresenta como centralidade o debate sobre avaliação da aprendizagem.

Na UFMS percebemos que o foco da disciplina *Avaliação em Educação Física Escolar* está em discutir a avaliação de medidas antropométricas, fato que se evidencia entre as 26 obras referenciadas, das quais 61,5% (16) abordam a avaliação na Educação Física, entretanto 11 se reportam à avaliação como medida corporal e 5 se reportam ao tema levando em consideração o contexto escolar. No que se refere às obras de autores da Educação, duas (Luckesi, 2005; Lordêlo *et al.*, 2009) discutem avaliação.

Nesse ponto, percebemos que 37,5% das disciplinas (UFC, UFF, UFMS) indiciam a relação das bibliografias com destaque na Educação Física, devido à denominação, *Avaliação em Educação Física* e suas ementas. Outro fato observado é que o uso dessas bibliografias também está relacionado com os departamentos que ofertam a disciplina já que, na UFAL, UFC, UFF, é o de Educação Física.

Dentre as disciplinas das oito universidades que apresentam maior referencial de autores da Educação sobre avaliação, destacamos a UFPI que, na disciplina *Avaliação da*

*aprendizagem*, utilizou 100% das bibliografias dos autores do campo da Educação (Sousa *et al.*, 1993; Vasconcellos, 1994; Luckesi, 1995; Sant’anna, 1995; Hoffmann, 2002). A UFOP também não referencia obras da Educação Física na disciplina *Avaliação Escolar*. Nesse caso, as bibliografias sobre avaliação da aprendizagem correspondem a 83,3%, ou seja, de um total de seis obras, cinco abordam o tema (Hoffmann, 2000; Villas Boas, 2004; Moretto, 2007; Haydt, 2008; Rosemberg, 2013).

No curso da UFRPE a disciplina *Avaliação em Educação Física Escolar* apresenta 100% de suas obras relacionadas com a avaliação. Desse total, seis são de autores da Educação (Hoffmann, 1993; Freitas, 1995; Luckesi, 1995; Perrenoud, 1999; Cervi, 2008; Cordeiro, 2009) e quatro da Educação Física. A UFSCAR também utilizou, como referencial teórico da disciplina *Avaliação em Educação Física Escolar*, 100% de bibliografias que discutem o tema, totalizando dez obras, seis de autores da Educação (Libâneo, 1994; Luckesi, 1994; Hoffmann, 1995; Zabala, 1998; Sacristán, 2000; Anastasiou *et al.*, 2005) e quatro da Educação Física.

Compreendemos que as disciplinas que apresentam apenas obras de autores da Educação não se reportam, em seus títulos, à palavra Educação Física e têm a disciplina ofertada pelo Departamento de Métodos e Técnicas (UFPI) e pelo Departamento de Educação (UFOP).

De maneira geral, percebemos uma predominância de pesquisadores brasileiros que fazem uma proposição de avaliação teórica que tem seus vínculos com autores estrangeiros, mas produzem uma discussão nacional, fundamentada na realidade das escolas brasileiras, nas demandas que emergem delas, nas normas que regem os sistemas de educação e avaliação e na própria estrutura de escolarização. As obras sinalizam, também, um esforço dos autores em considerar a realidade nacional, quer na sua dinâmica pedagógica, dentro do espaço-tempo da escola, quer na própria política da avaliação centrada na aprendizagem e aquela que agora tem ganhado mais evidência, a “avaliação de sistema”. Nesse sentido, percebemos que a avaliação somativa, que por muito tempo tem servido para quantificar e classificar os alunos, não tem sido foco das obras utilizadas nas disciplinas dessas universidades.

Conforme o Quadro 2, temos a relação de autores que trazem uma discussão sobre avaliação, que indiciam uma apropriação teórica de pesquisadores francófonos. Ou seja, trata-se de produções pautadas na avaliação da aprendizagem e com isso mobilizam um diálogo com autores estrangeiros para pensar a realidade das escolas e do sistema educativo brasileiro. Nesse sentido, o que se apresenta é uma apropriação (Certeau, 1994) e ressignificação dessas perspectivas, dentro de uma proposição de avaliação formativa pensada especificamente para o contexto brasileiro, diferente daquela praticada em países europeus. Esse movimento ajuda-nos, inclusive, a pensar estratégias avaliativas a partir das experiências que esses autores tiveram nas escolas brasileiras (Hoffmann, 1993, 1995, 2002; Esteban, 2001; Villas Boas, 2004).

Todavia, mesmo que a formação inicial de professores de Educação Física dessas universidades tenha fornecido uma base para fundamentar as discussões sobre avaliação da aprendizagem e seus desdobramentos nas diferentes etapas e níveis de ensino, percebemos, em algumas bibliografias, a preocupação em discutir diferentes questões pedagógicas na sua relação com a sala de aula, sobretudo no que se refere à organização da política educacional



brasileira (Cervi, 2008; Cordeiro, 2009; Lordêlo *et al.*, 2009; Libâneo *et al.*, 2012; Rosemberg, 2013).

### **Matrizes teóricas e concepções de avaliação: aproximações e distanciamentos nas/entre as universidades**

A intenção desta parte do estudo é trazer uma caracterização geral das cinco matrizes teóricas presentes nas bibliografias indicadas nas disciplinas de avaliação dos cursos de formação de professores de Educação Física de oito universidades federais brasileiras. A necessidade de abordar essas matrizes se deve ao fato de elas evidenciarem, de alguma forma, um conjunto de ideias e valores que implicam diferentes possibilidades de conceber o homem, a sociedade, o conhecimento, o processo avaliativo, além de debater suas implicações para os processos formativos. Nesse caso,

A avaliação escolar é um meio e não um fim em si mesma; está delimitada por uma determinada teoria e por uma determinada prática pedagógica. Ela não ocorre num vazio conceitual, mas está dimensionada por um modelo teórico de sociedade, de homem, de educação e, conseqüentemente, de ensino e de aprendizagem, expresso na teoria e na prática pedagógica (Caldeira, 2000, p. 122).

Portanto, interessou-nos, por meio desta análise, identificar as diferentes matrizes teóricas e concepções de avaliação presentes nas bibliografias indicadas nas disciplinas específicas sobre o tema. O próprio conceito de avaliação remete à ideia de diferentes concepções, ou seja, entre os discursos dos autores, aparecem diversas correntes e nomenclaturas para propor e discutir práticas avaliativas voltadas para o ensino e a aprendizagem. Podemos dizer que as bibliografias apontam matrizes teóricas que orientam também determinada perspectiva de formação.

No Quadro 3, apresentamos as matrizes teóricas, as concepções de avaliação de cada autor com uma descrição de suas perspectivas e a circularidade entre as universidades.<sup>6</sup> Compreendemos por matrizes teóricas aquelas cuja nomenclatura representa um ideário de pensamentos e ações sociais consolidado por autores da Antropologia, Filosofia, Pedagogia, Psicologia e Sociologia. Por concepção de avaliação entendemos ser o modo como determinados estudiosos compreendem os processos avaliativos pensados para o contexto escolar e que sempre estiveram “[...] intimamente relacionados às mudanças que vêm ocorrendo em relação às concepções de educação que orientam as práticas pedagógicas desde que a escola foi instituída como espaço de educação formal” (Chueiri, 2008, p. 62).

**QUADRO 3 – Matrizes teóricas e concepções avaliativas presentes nas universidades**

Matriz teórica	Concepção de avaliação	Autores	Síntese da perspectiva	Instituições
Construtivista	Mediadora	Jussara Hoffmann	A avaliação se dá de modo espiralado e pretende oportunizar aos alunos muitos momentos em que possam expressar suas ideias, tendo como finalidade a qualidade do ensino e aprendizado. A avaliação mediadora exige a observação individual de cada aluno, tendo por base a interpretação do processo de construção do conhecimento, além de desafiar os continuamente a ir adiante, a avançar, confiando em suas possibilidades e oferecendo-lhes, sobretudo, o apoio pedagógico adequado	UFPI UFRPE UFOP UFSCAR
		Fúlvia Rosenberg	Concebe a avaliação como uma possibilidade de regular e integrar o ensino. Portanto, a avaliação formativa deve ser inicial reguladora, que corresponde a um levantamento sobre os conhecimentos que os alunos já possuem, e final integradora, em que são obtidos os resultados e os conhecimentos adquiridos em todo o percurso do aluno, nos aspectos factual, conceitual, procedimental e atitudinal. A avaliação formativa reguladora integradora tende a se fundir em uma abordagem mais global dos processos de regulação das aprendizagens	UFOP
		Vasco Pedro Moretto		UFOP
	Formativa Reguladora Integradora	Antoni Zabala	Essa concepção de avaliação é concebida como aquela que permite a democratização do ensino, sugerindo que se modifique sua utilização em termos classificatórios para uma perspectiva diagnóstica que, na prática escolar, tem a função de construção da capacidade cognitiva do aluno. Nesse caso, a avaliação será assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que o aluno se encontra, tendo em vista a tomada de decisões suficientes e satisfatórias que permitam o avanço do processo de aprendizagem	UFSCAR
		Rejane de Medeiros Cervi		UFRPE
		Ilza Martins Sant'anna		UFPI
Estruturalista	Formativa Reguladora	Philippe Perrenoud	Avalia-se para promover a aprendizagem por meio da regulação, ajudando o aluno a aprender e o professor a ensinar. É considerada um dispositivo importante por fornecer aos alunos um <i>feedback</i> de seus progressos, considerando avaliações feitas em momentos diferentes e por meio de instrumentos diversificados. Permite captar os avanços e as dificuldades que se manifestam durante o processo pedagógico, possibilitando novas decisões e, se for o caso, até mesmo mudanças de estratégias de ensino	UFF UFRPE
		Jaime Cordeiro	UFRPE	
Crítica	Diagnóstico-Democrática	Cipriano Carlos Luckesi	O enfoque dialético está na necessidade de análise, para saber as reais possibilidades de trabalho, o que envolve: partir da prática, refletir sobre ela e transformá-la. Nesse caso, a avaliação deve servir de ajuda e garantia de formação integral do sujeito pela mediação da efetiva construção do conhecimento e aprendizagem por parte dos alunos	UFPI, UFRPE UFF UFSCAR UFMS
		Clariza Prado de Souza <i>et al.</i>		UFPI
		José Carlos Libâneo		UFSCAR UFC
	Dialético-Libertadora	Léa das Graças Anastasiou <i>et al.</i>	Essa concepção de avaliação é caracterizada como um processo de descrição, análise e crítica sobre uma determinada realidade, visando a sua transformação. Seus interesses englobam emancipação e libertação no sentido de provocar a criticidade do sujeito, para que possa se libertar de determinados condicionamentos predeterminados. A avaliação e todo o processo educacional dentro de uma concepção emancipatória tem como princípio levar o sujeito a escrever a sua própria história gerando suas alternativas de ação	UFSCAR
		Celso dos Santos Vasconcellos		UFPI
	Emancipatória	Adriana Oliveira Lima	Na avaliação formativa, usam-se todas as informações disponíveis sobre o aluno para assegurar sua aprendizagem. Para isso, indica que haja uma interação entre professor e aluno para obtenção de vários dados, que devem ser identificados, registrados e usados em benefício da aprendizagem. Os instrumentos avaliativos devem contribuir para a construção, reflexão e criatividade dos alunos por meio dos processos de autoavaliação	UFAL
		José A. Carvalho Lordêlo <i>et al.</i>		UFMS
		Luiz Carlos Freitas		UFAL UFRPE
	Formativa	Benigna Maria Villas Boas	É uma concepção de avaliação que orienta os seguintes aspectos: deve ser possível de realizar pelos professores dentro das suas possibilidades e disponibilidade de tempo; deve ser feita com a finalidade de obter informações sobre os processos de aprendizagens dos alunos para que o professor possa intervir para a melhoria desses aspectos; não deve distorcer, cortar ou dificultar o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; não deve gerar um clima autoritário e de controle nas relações humanas	UFOP
		José Gimeno Sacristán		UFSCAR
Estudos Culturais	Prática Investigativa	Maria Teresa Esteban	Investe na busca do ainda não saber da criança, anunciando possibilidades concretas de reconstrução do paradigma teórico da avaliação. Trabalha com o estímulo da busca pelo conhecimento por meio da reflexão sobre as diferentes possibilidades e a produção do novo ao passo que também valoriza a heterogeneidade	UFF
Behaviorista	Diagnóstica Formativa	Regina Cazaux Haydt	A avaliação parte da definição de objetivos que, posteriormente, serão comparados com os resultados alcançados. Envolve um processo de reflexão e uma ação planejada que auxilia o professor na reorganização da sua ação pedagógica e ajuda o aluno a progredir no processo de aprendizagem	UFOP

Fonte: Os autores.

Conforme o Quadro 3, percebemos a presença de cinco matrizes teóricas que se desdobram em dez concepções avaliativas, com destaque para a avaliação formativa e suas derivações. Porém um olhar mais refinado evidencia a presença de duas correntes avaliativas, denominadas por Fernandes (2008) de anglo-saxônica e francófona, com predominância da segunda. No que envolve os investigadores anglo-saxônicos, Fernandes (2008, p. 353) salienta que eles:

[...] abordam as questões da avaliação formativa com base no apoio que os professores podem prestar aos alunos na resolução de tarefas e nas aprendizagens previstas no currículo. Ou seja, a avaliação formativa é vista como um processo eminentemente pedagógico, muito orientado e controlado pelos professores, destinado a melhorar as aprendizagens dos alunos [...]. Em suma, trata-se de uma visão pragmática e pedagógica da avaliação formativa, inspirada nas teorias socioculturais.

De acordo com o Quadro 3, há uma predominância da perspectiva de avaliação formativa francófona, que sugere que o papel do *feedback* deve ser relativizado, porque ele sozinho não garante o desenvolvimento da aprendizagem. Nessa tradição, os processos de regulação e autorregulação estão associados aos modelos cognitivos de aprendizagem, nos quais “[...] o papel dos alunos é destacado, acentuando-se a importância da sua autonomia e do seu controle sobre o que aprendem e como aprendem” (Fernandes, 2008, p. 366). Além disso, a avaliação formativa, nesse caso, está voltada para a investigação empírica e associada ao currículo, o que se expressa nas obras de Perrenoud (1999), Sacristán (2000) e Zabala (1998).

Notamos que a avaliação formativa sobressai em comparação com as demais concepções. Parte disso é compreensível quando percebemos que as produções brasileiras do campo da avaliação têm sofrido forte influência dos autores europeus, principalmente a partir dos estudos de Allal *et al.* (1979) na França, que veio com uma proposta de avaliação formativa pensada a partir dos seus processos de regulação, por um viés mais qualitativo, rompendo com a avaliação formativa baseada nos objetivos educacionais anunciados por Benjamin Bloom na década de 1950 voltados aos aspectos quantitativos. Segundo Fernandes (2007, p. 265),

A avaliação formativa está associada a todo o tipo de tomadas de decisão e de formas de regulação e de auto-regulação que influenciam de forma imediata os processos de ensino e aprendizagem, enquanto a avaliação sumativa [sic] proporciona informação sintetizada que, no fundo, se destina a registrar e a tornar público o que parece ter sido aprendido pelos alunos.

Esse cenário começa a mudar quando, na década de 1990, na Inglaterra, os estudiosos do tema Black e William (1998) e Harlen (2006) enfatizam a avaliação formativa dentro de uma perspectiva anglo-saxônica, não mais voltada especificamente para o alcance de objetivos preestabelecidos, mas que levem em consideração também os aspectos formativos dos sujeitos envolvidos no processo.

Por outro lado, Fernandes (2007, 2008), em Portugal, tem feito contribuições para se pensar a avaliação formativa dentro do que se entende por sua perspectiva francófona, o que se tornou evidente em um estudo de análise da produção do conhecimento (Fernandes, 2008), envolvendo países como Portugal, Espanha, França e Brasil, sinalizando a intensificação de produções que têm levado em consideração a avaliação para as aprendizagens dentro de uma perspectiva mais qualitativa. Nesse sentido, percebermos que os autores brasileiros têm se apropriado da literatura internacional sobre avaliação, adaptando-a à realidade nacional, indiciando os motivos da variedade de nomenclaturas utilizadas para discutir a avaliação formativa também no cenário brasileiro, pois, como salienta Fernandes (2008, p. 355),

[...] Independentemente das características particulares de cada uma, todas estas designações se referem a avaliações orientadas para melhorar as aprendizagens, integradas no ensino, na aprendizagem e contextualizadas e em que os alunos são incentivados a participar.

Apesar de as bibliografias conceituarem uma avaliação da aprendizagem, percebemos que elas muito mais se assemelham à perspectiva formativa.<sup>7</sup> No caso da avaliação das aprendizagens (somativa), os objetos são resultados da aprendizagem dos alunos, ocorrendo após o desenvolvimento de uma ou mais unidades curriculares. Em geral, a avaliação somativa “[...] proporciona informação sintetizada que se destina a registrar e a tornar público o que parece ter sido aprendido pelos alunos” (Fernandes, 2008, p. 358). Ou seja, a avaliação somativa faz uma súmula do que os alunos sabem e são capazes de fazer num dado momento. Em alguns casos, ela pode ter uma utilização formativa, contribuindo para regular as aprendizagens e o ensino, mas, em geral, é utilizada para atribuir conceitos e fazer classificações.

Geralmente, essas avaliações, altamente dissimuladas até o final dos anos de 1980, ainda são percebidas nas avaliações de sistemas, o que demonstra a preocupação de Harlen (2006), que orienta a necessidade de discutir a diferença entre avaliação formativa e somativa, de modo que possam ajudar os professores a desembaraçar o mal-entendido entre esses dois conceitos, permitindo que os docentes façam sua utilização de uma forma verdadeiramente formativa para ajudar na aprendizagem dos alunos.

Levando essa lógica para o âmbito da formação inicial, percebemos a importância de se discutir as diferentes concepções de avaliação, compreendendo-as como propostas que estão amparadas em determinadas matrizes teóricas e, portanto, concebem a avaliação dentro de certos princípios que permitem atribuir-lhe uma denominação.

Mesmo entre aquelas concepções que não são denominadas formativas, pelo menos aquelas presentes em 23 bibliografias podem ser caracterizadas por nós como francófonas, quando compreendemos que elas fazem usos das produções influenciadas pela tradição de autores europeus (franceses, portugueses, espanhóis) e ressignificadas para a realidade das escolas brasileiras, representadas no Quadro 3, dentro de quatro matrizes teóricas, Construtivista, Crítica, Estruturalista e Estudos Culturais.

A matriz teórica Construtivista, conforme sinalizado no Quadro 3, tem como uma das principais bases teóricas os estudos do biólogo e psicólogo Jean Piaget.<sup>8</sup> Essa perspectiva se apresentou nas bibliografias das disciplinas de quatro universidades (UFPI, UFRPE, UFOP, UFSCAR). Estabelecem ligação com essa matriz teórica a concepção de avaliação mediadora (Hoffmann, 1993, 1995, 2000, 2002; Moretto, 2007; Rosemberg, 2013) e a avaliação formativa reguladora integradora (Sant’anna, 1995; Zabala, 1998; Cervi, 2008).

Também de acordo com o Quadro 3, a matriz teórica Crítica se apresentou nas bibliografias das disciplinas de oito universidades, representada pelas concepções de avaliação diagnóstico-democrática (Sousa *et al.*, 1993; Luckesi, 1994, 1995, 2005, 2006; Libâneo, 1994; Libâneo *et al.*, 2012), dialético-libertadora (Vasconcellos, 1994; Anastasiou *et al.*, 2005), emancipatória (Lima, 1994; Freitas, 1995; Lordêlo *et al.*, 2009), formativa (Villas Boas, 2004) e formativa integradora (Sacristán, 2000). Nessa matriz teórica, leva-se em consideração a avaliação nos seus aspectos dialéticos, com enfoque emancipatório e formativo, devendo estar integrada ao currículo de ensino.

A matriz teórica Estruturalista, de acordo com o exposto no Quadro 3, apresenta-se nas disciplinas de duas universidades (UFF e UFRPE). Essa matriz teórica, que tem como uma das bases os estudos do sociólogo Pierre Bourdieu, foi identificada em duas bibliografias (Perrenoud, 1999; Cordeiro, 2009) que propõem a avaliação formativa reguladora, cuja concepção é reconhecida dentro de um processo de aprendizagem em que o *feedback* e a regulação são indissociáveis e permitem ter um controle sobre os processos de aprendizagem.

A matriz teórica Estudos Culturais, que teve início com os estudos de Raymond Williams formulados na década de 1960, tem como um dos conceitos a ideia de “construção social”, partindo da análise e compreensão da cultura no âmbito global da vida ou de uma experiência vivida por um grupo social. Essa é uma matriz teórica que aparece apenas na bibliografia da disciplina de uma universidade (UFF) e apresenta a concepção de avaliação como prática investigativa proposta por Esteban (2001), cuja obra dialoga com autores da História Cultural, como Carlo Ginzburg.

A matriz teórica Behaviorista,<sup>9</sup> indicada no Quadro 3, cuja obra (Haydt, 2008) discute a avaliação sob um enfoque nos objetivos educacionais, via taxonomias, de Benjamin Bloom, é a única bibliografia das disciplinas que indicia uma perspectiva anglo-saxônica. Nessa obra, a autora orienta que a concepção diagnóstica formativa se efetiva melhor em uma avaliação da aprendizagem.

Em relação às matrizes teóricas, apontadas pelas bibliografias, é possível dividir as disciplinas das universidades entre aquelas que levam em consideração apenas uma matriz que, inclusive, é a mesma perspectiva anunciada no projeto pedagógico do curso (UFAL, UFC, UFMS) e aquelas que trabalham com a ideia de um ecletismo teórico (UFPI, UFRPE, UFF, UFOP, UFSCAR) e, dentre elas, uma que é a própria matriz de formação do curso.

Nóvoa (2009) ressalta que a profissão docente constitui um processo de investimento do ponto de vista teórico-metodológico, dando origem à construção de um conhecimento profissional docente. Todavia, em referência à discussão sobre avaliação nas disciplinas específicas que tratam desse tema e à perspectiva de formação de professores anunciada nos

projetos de curso, vemo-nos diante do questionamento: qual o papel de uma disciplina em um curso de formação de professores?

Levando em consideração o ponto de vista de Nóvoa (2009), quando orienta que a profissionalidade docente se baseia em um processo investigativo do trabalho de professores no cotidiano escolar, entendemos que a formação não está unicamente associada à apropriação de conteúdos nos cursos de graduação, nem tampouco é fruto apenas das experiências cotidianas, mas requer uma convergência entre os conhecimentos desses diferentes corpos de saberes teóricos e práticos.

Portanto, é nessa perspectiva que compreendemos a importância de haver uma discussão de avaliação nas diferentes disciplinas na licenciatura que leve em consideração o ecletismo teórico. Ou seja, é necessário estabelecer um debate da avaliação e formação com diferentes teorias, mas sem perder de vista a discussão que dá fundamentação à própria matriz teórica do curso.

No caso, em relação às disciplinas que se apoiam apenas na matriz teórica Crítica, tanto no uso da bibliografia sobre avaliação, como também na própria perspectiva de formação do projeto de curso, temos a da UFC (Libâneo *et al.*, 2012) a da UFAL (Lima, 1994; Freitas, 1995) e a da UFMS (Luckesi, 2005; Lordêlo *et al.*, 2009). Além de compartilharem da mesma matriz teórica, os projetos de curso de Educação Física dessas universidades ressaltam um ensino transformador com uma ação reflexiva que proporcione criticidade e emancipação ao sujeito.

Das disciplinas que utilizam bibliografias de diferentes matrizes teóricas, dentre elas as que correspondem à perspectiva de formação anunciada nos projetos de curso, temos as da UFPI, UFRPE, UFF, UFOP e UFSCAR. Os projetos de curso dessas universidades indicam a matriz teórica Crítica, ao anunciarem, como objetivo de formação, um perfil de profissional com postura autônoma, atualizada, criativa, crítica e reflexiva, que garanta o domínio dos conhecimentos e habilidades dentro da área da cultura corporal.

No que se refere às disciplinas que apresentam obras do campo da Educação que partem de diferentes matrizes teóricas, as da UFPI, UFRPE, UFSCAR e UFOP, por exemplo, compartilham a matriz Construtivista, no entanto a da UFOP ainda apresenta bibliografias da Psicologia Comportamentalista. A disciplina da UFRPE e da UFF referenciam bibliografias da matriz teórica Estruturalista, no entanto a da UFF também sinaliza uma obra da matriz teórica Estudos Culturais.

Nesse caso, percebemos que todas as disciplinas de avaliação dos cursos de Educação Física que discutem o tema têm levado em consideração um referencial teórico fundamentado em uma matriz crítica que, inclusive, representa a própria perspectiva de formação anunciada nos projetos de curso. Desse modo, compreendemos que sua importância reside no fato de o curso ter, *a priori*, um perfil de profissional que se pretende formar, e isso se reflete no tipo de referencial utilizado para discutir avaliação.

### **Presenças, ausências e possibilidades de materialização dos processos avaliativos: o que tem sido discutido nos cursos de formação?**

### *Discussões presentes e ausentes nas disciplinas de acordo com as bibliografias*

Durante o processo de fichamento das bibliografias, percebemos alguns temas recorrentes entre as obras, o que nos remeteu às ementas dos planos de disciplina, a fim de observar o grau de coerência entre o currículo prescrito da disciplina avaliação com as bibliografias. A partir disso, foram elaboradas sete categorias de análise conforme segue na Tabela 1, que nos ajudam a compreender a diversidade de temas envolvendo a avaliação educacional e seus impactos na formação inicial de professores.

Contudo, é importante ressaltar que, das sete categorias presentes na Tabela 1, seis foram elaboradas levando em consideração o que é anunciado nas ementas. Entretanto a categoria “avaliação na formação inicial”, mesmo sem ter sido indicada como conteúdo nas ementas das disciplinas, foi incluída na Tabela 1, por ter aparecido nos referenciais teóricos de 62,5% das universidades e por se tratar de uma discussão que é foco deste estudo.

Ao falarmos da presença de determinados temas, também estamos nos reportando aos lugares onde há sua ausência. Ou seja, o fato de determinadas disciplinas discutirem esses temas e outras não vai revelando as ausências que existem no ensino da avaliação dentro dos cursos de formação de professores de Educação Física nessas universidades. Nesse caso, o que está proposto na ementa e se revela nas bibliografias significa presença da questão; de modo contrário, as bibliografias que não dão suporte ao que é anunciado como conteúdo na ementa da disciplina sinalizam sua ausência.

**TABELA 1** – Percentual de temas abordados por disciplina nas universidades

<b>Temas presentes</b>	<b>Universidades</b>	<b>Porcentagem</b>
<b>Avaliação da aprendizagem</b>	UFAL, UFC, UFPI, UFRPE, UFF, UFOP, UFSCAR, UFMS	100%
<b>Possibilidades de materialização das atividades avaliativas</b>	UFAL, UFPI, UFRPE, UFF, UFOP, UFSCAR	75%
<b>Avaliação de ensino</b>	UFAL, UFC, UFPI, UFRPE, UFSCAR	62,5%
<b>Avaliação na formação inicial</b>	UFPI, UFRPE, UFOP, UFSCAR, UFMS	62,5%
<b>Avaliação na Educação Infantil</b>	UFRPE, UFOP, UFSCAR	37,5%
<b>Avaliação institucional</b>	UFC, UFOP, UFMS	37,5%
<b>Avaliação de sistemas</b>	UFC, UFRPE, UFMS	37,5%

Fonte: Os autores.

Conforme a Tabela 1, percebemos que o tema mais recorrente é a avaliação da aprendizagem, correspondendo a 100% das disciplinas, prevista nas suas ementas e discutida a partir de diversas bibliografias. Entendemos, fundamentados em Freitas (2014, p. 9), que a avaliação, em sua dimensão da aprendizagem, “[...] é muito mais um campo de forças aberto às contradições que precisam ser enfrentadas por estudantes e professores, sendo necessário conhecer seus limites e possibilidades”.

Na avaliação da aprendizagem, a centralidade está no aluno e alimenta um processo educativo dando pistas ao estudante sobre o que ele aprendeu. Tem por finalidade desenvolver uma análise dos processos de apropriação do ensino, bem como da produção de sentidos desses sujeitos na relação com os saberes (Santos; Maximiano, 2013).

Embora a avaliação da aprendizagem em sala de aula seja o lado mais conhecido da avaliação educacional, esta não pode ser tomada como o único nível existente de avaliação. “A desarticulação ou o desconhecimento da existência dos demais níveis e a desconsideração da semelhança entre suas lógicas e suas formas de manifestação acabam por dificultar a superação dos problemas atribuídos à avaliação da aprendizagem” (Freitas, 2014, p. 9).

As bibliografias das disciplinas sinalizam uma avaliação da aprendizagem entendida como compromisso do educador, no sentido de acompanhar o processo de construção do conhecimento do educando numa postura epistemológica que identifica, investiga e analisa as modificações do comportamento e rendimento desses alunos. Nesse sentido, pretende-se com a avaliação da aprendizagem confirmar “[...] o que o aluno já aprendeu e o que ele ainda não aprendeu” (Villas Boas, 2004, p. 29), tomando os resultados dessa avaliação “[...] como indícios dos caminhos percorridos pelas crianças e dos novos percursos que aparecem como necessidade e possibilidade no processo de construção de conhecimentos” (Esteban, 2001, p. 142).

Notamos que 23 bibliografias das 24 utilizadas nas disciplinas têm assumido o termo avaliação “da aprendizagem”, contudo, quando comparamos com os conceitos de Harlen e James (1997) e Harlen (2006), fica evidente a necessidade de se assumir a avaliação “para a aprendizagem”. Ou seja, na tradição francófona, a avaliação para a aprendizagem privilegia a dimensão formativa dos sujeitos envolvidos no processo, enquanto a da aprendizagem se centraliza nos aspectos somativos para gerar um produto final.

Diante desse cenário que vai mostrando mudanças na perspectiva de avaliação “da aprendizagem” para uma avaliação “para as aprendizagens”, compreendemos que, para ressignificar conceitos, é necessário um exercício de releitura e apropriação das teorias que têm sido produzidas. De acordo com Rosário *et al.* (2012, p. 12),

[...] para modificar práticas de avaliação e implementar a avaliação para as aprendizagens, os professores necessitam de: tempo para refletir e ajustar a sua prática; atividades de desenvolvimento profissional mais espaçadas no tempo e que permitam ensaiar novas ideias entre as sessões; refletir e partilhar experiências.

Tomando como referência a avaliação da aprendizagem e para as aprendizagens e correlacionando essa classificação com as concepções de avaliação indicadas nas bibliografias, de modo geral, indicia-se a presença dessas duas perspectivas. Nesse caso, as obras ligadas às matrizes teóricas Construtivista, Estruturalista, Estudos Culturais assim como os autores da matriz Crítica que defendem as concepções de avaliação formativa (Villas Boas, 2004) e formativa integradora (Sacristán, 2000) têm sinalizado a avaliação para as aprendizagens; já as bibliografias, em sua maioria da matriz Crítica e da Psicologia



Comportamentalista, indiciam uma perspectiva de avaliação das aprendizagens. Ressaltamos que a bibliografia da matriz Estudos Culturais apresenta uma particularidade em relação às demais obras, indicando uma avaliação para o ensino e para as aprendizagens, compreendendo esses dois conceitos como indissociáveis.

É importante sinalizarmos essa distinção, porque o viés da avaliação para as aprendizagens serve para direcionar o ensino do professor, por meio do qual ele repensa a sua prática, a sua formação, o próprio modo de dar aula, de se relacionar com o aluno e de pensar o conhecimento. Já na avaliação das aprendizagens, ainda se percebe um movimento muito mais voltado ao redirecionamento do ensino.

As disciplinas que visam a discutir possibilidades de materialização das atividades avaliativas correspondem a 87,5% (UFAL, UFPI, UFRPE, UFF, UFOP, UFSCAR e UFC). Entretanto, o mesmo percentual é contemplado por 75% delas. O plano de disciplina da UFC anuncia a utilização de estratégias diversificadas de avaliação da aprendizagem, porém esse discurso se esvazia se comparado com o que evidencia o referencial teórico por ela utilizado, de forma diferente da disciplina da UFMS, que não propõe e também não contempla essa discussão.

Os planos de disciplinas de universidades como UFAL e UFOP destinam parte ou até mesmo uma unidade de ensino para discutir métodos de avaliação do processo de ensino e de aprendizagem. A da UFAL contempla essa discussão a partir de Freitas (1995) e a UFOP por meio de Moretto (2007) e Haydt (2008). Na disciplina da UFPI, a ementa anuncia que tratará de práticas avaliativas voltadas ao ensino fundamental e médio, apresentando possibilidades para sua materialização, sendo essa discussão contemplada por três obras (Sousa *et al.*, 1993; Vasconcellos, 1994; Sant'anna, 1995).

Na disciplina da UFRPE, esse debate é proporcionado por uma variedade de autores (Hoffmann, 1993; Freitas, 1995; Perrenoud, 1999; Cervi, 2008; Cordeiro, 2009). Na da UFF, o tema é contemplado por dois autores (Perrenoud, 1999; Esteban, 2001) e, na disciplina da UFSCAR, a obra de Anastasiou *et al.* (2005) traz vários exemplos para essa materialização. Todavia, percebemos que essa discussão necessita ser contemplada pela disciplina da UFC por meio de um referencial teórico que dê sustentação ao que é anunciado na sua ementa.

Hoffmann (1993) enfatiza a necessidade de se compreender que as possibilidades de materialização das atividades avaliativas são uma alternativa emergente para se pensar e discutir avaliação nos cursos de formação. Para a autora, apesar de o campo ter avançado bastante em relação ao modo como ela vem se constituindo nas últimas décadas, ainda se percebe pouco debate sobre os modos de operar com a avaliação.

Sacristán (2000) salienta que, independentemente de a avaliação ser formal ou informal, somativa ou formativa, os desafios que estão postos têm relação direta com os cursos de formação dos professores, que devem proporcionar novas e diversificadas possibilidades avaliativas aos seus estudantes. O autor destaca, também, que as licenciaturas ainda apresentam uma falta de clareza e incipiência de possibilidades reais que possam ser assimiladas pelos seus alunos.

Ao percebermos essa fragilidade em algumas bibliografias analisadas, consideramos importante ressaltar, assim como Nóvoa (1992), que a formação da identidade profissional

passa pelos processos de construção de conhecimentos do futuro docente e é produzida nos espaços e nas relações estabelecidas com seus interlocutores, sejam eles os professores da licenciatura, sejam os profissionais da Educação Básica, assim como nos conhecimentos teóricos que dão fundamentação a determinadas discussões ainda nas licenciaturas. O autor complementa que a formação docente

[...] passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. A formação docente requer a participação dos professores em processos reflexivos e não somente informativos. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas (Nóvoa, 1992, p. 28).

O tema avaliação do ensino, cujo foco está na ação do professor e no modo como ele se apropria dos seus resultados para orientar suas práticas, não pode desconsiderar a relação entre as dimensões ensino e aprendizagem, pois, como salienta Esteban (2001, p. 24),

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.

A avaliação de ensino é anunciada no plano de disciplina da UFMS e da UFOP que, por sua vez, não apresentam um referencial teórico que contempla o tema. No entanto, 62,5% das disciplinas (UFAL, UFC, UFPI, UFRPE, UFSCAR), mesmo sem propor essa discussão, contemplam esse tema a partir de diferentes bibliografias. Na UFAL e a UFRPE, esse debate se dá por meio de Freitas (1995); na UFC na obra de Libâneo *et al.* (2012); na UFPI é abordado a partir das contribuições de Luckesi (1995), Sant'anna (1995) e Sousa *et al.* (1993); na UFSCAR, essa discussão se dá por meio da obra de Sacristán (2000) que, para além da avaliação, contempla também o tema currículo que, inclusive, é uma das temáticas centrais da disciplina.

De acordo com as obras, a avaliação do ensino corresponde às diversas formas e técnicas que o professor utiliza para alcançar o seu objetivo, verificando e qualificando os resultados obtidos durante o processo de ensino, e a partir deles orientando a tomada de decisões em relação às atividades didáticas seguintes (Libâneo, 1994). Ou seja, compreende-se a avaliação do ensino como um dos métodos utilizados para: saber se os objetivos predeterminados foram alcançados ou não (Sant'anna, 1995); ajudar a planejar atividades de recuperação para os alunos que não atingiram os critérios estabelecidos (Sousa *et al.*, 1993); ajudar o professor a observar o grau de satisfação em relação aos resultados da aprendizagem dos alunos (Luckesi, 2005); e servir como mecanismo utilizado pelo professor para verificar o quanto de informações foi internalizado pelos alunos (Sacristán, 2000).

As bibliografias apontam uma avaliação do ensino com centralidade na prática do professor a partir dos objetivos que ele delimita no seu plano e dos resultados que obtém,

redirecionando sua ação pedagógica. Nesse sentido, este debate se torna importante nas licenciaturas, no sentido de ajudar a pensar a própria formação, sua prática e o que se pretende com a avaliação de ensino.

Sobre o tema avaliação na formação inicial que, inclusive, não é anunciado por nenhum plano de disciplina, foi contemplado pelas bibliografias de 62,5% delas (UFPI, UFRPE, UFOP, UFSCAR, UFMS). Hoffmann (2002) orienta a importância de se discutir avaliação nas licenciaturas, assim como as fragilidades apresentadas por esses cursos em preparar os futuros profissionais para atuar na escola, principalmente no que se refere à utilização de métodos avaliativos adequados, ou até mesmo questionando a própria prática para ressignificá-la.

Mesmo que as bibliografias indiquem o como deve ser avaliado, é importante discutir também como vai ser a avaliação na futura ação docente, partindo do princípio de memorização de como foram as experiências avaliativas na Educação Básica e na formação inicial (Santos; Maximiano, 2013; Frossard, 2015).<sup>10</sup> Desse modo, se o objetivo da formação inicial for levar o sujeito a fazer uma releitura das suas vivências com avaliação, o curso deve provocar dois movimentos: primeiro, discutir a avaliação como conteúdo de uma disciplina, sobretudo, que possibilite estabelecer uma reflexão sobre a vivência desse aluno com avaliação na Educação Básica e na licenciatura; e segundo, que o aluno possa, a partir dela, ressignificar essas experiências pensando na sua futura atuação profissional.

A discussão sobre avaliação na Educação Infantil foi um tema que, apesar de ser anunciado apenas pela ementa da disciplina da UFOP, foi contemplado também pelas bibliografias da UFRPE e UFSCAR, correspondendo, assim, a um total de 37,5% das disciplinas, com destaque para as contribuições de Hoffmann (1993, 1995, 2000). No caso da UFOP, a importância dessa discussão na Educação Infantil é reforçada a partir dos argumentos de Rosemberg (2013) que, apesar de demonstrar interesse pelas políticas educacionais de uma avaliação da qualidade da Educação Infantil, faz uma ponte entre o modo como a avaliação nessa etapa de ensino é concebida e como de fato deveria ser.

Apesar de o tema “avaliação na Educação Infantil” não ter se mostrado uma preocupação de 62,5% das disciplinas dos oito cursos de Educação Física, é preciso destacar a necessidade de se pensar na formação inicial, nas implicações e contribuições das práticas avaliativas voltadas a Educação Infantil (Hoffmann, 1993, 1995, 2000; Rosemberg, 2013), principalmente por se tratar de uma etapa de ensino que apresenta um movimento de expansão nacional. Santos *et al.* (2016),<sup>11</sup> ao realizarem um mapeamento no Estado do Espírito Santo, perceberam uma crescente inserção do profissional de Educação Física na Educação infantil, mostrando que, “[...] dos 78 municípios do Estado, 48 (62%) inseriram o professor com formação em Educação Física em suas instituições de Educação Infantil” (Santos *et al.*, 2016, p. 5).

Em outros contextos, como no município de Florianópolis, o estudo de Sayão (1996) tem mostrado a crescente preocupação com a inserção do profissional de Educação Física na Educação Infantil, sinalizando que os cursos de formação precisam repensar seus currículos que não têm preparado os professores para intervenções com crianças nessa etapa de ensino. Esses fatores revelam um cenário onde a formação inicial de professores em Educação Física

ainda carece de debates sobre a inserção desse profissional na Educação Infantil em articulação com o tema avaliação.

A discussão do tema avaliação institucional também é unicamente anunciada pela disciplina da UFOP e contemplada pelo estudo de Rosemberg (2013). Porém, na UFC e na UFMS, que não anunciam esse debate em suas ementas, também o contemplam a partir das contribuições de Libâneo *et al.* (2012) e Lordêlo *et al.* (2009), respectivamente, totalizando assim 37,5% das disciplinas que discutem o tema.

Um dos objetivos da avaliação institucional é proporcionar conhecimentos sobre a instituição e a comunidade interna, de modo a detectar as suas fragilidades e potencialidades, tornando-se, assim, uma construção coletiva que beneficia de forma complementar todos os envolvidos nesse processo. Freitas (2014, p. 37) salienta que ela é muito mais um instrumento de monitoramento das políticas públicas, em que os atores envolvidos tendem a apropriar-se das demandas escolares exigidas pelas políticas de Estado. Ou seja,

A avaliação institucional da escola é um processo que envolve todos os seus atores, com vistas a negociar patamares adequados de aprimoramento, a partir dos problemas concretos vivenciados por ela. Se a avaliação em larga escala é externa, a avaliação institucional é interna à escola e sob seu controle, enquanto a avaliação da aprendizagem é assunto preferencialmente do professor em sua sala de aula. Embora o processo seja múltiplo e integrado, cada um tem o seu protagonismo principal (Freitas, 2014, p. 35).

Conforme os dados da Tabela 1, a discussão desse tema ainda se faz necessária nas disciplinas das licenciaturas de cinco universidades (UFAL, UFPI, UFRPE, UFF, UFSCAR). Dentre suas contribuições para a formação, está o fato de se tratar de um mecanismo de avaliação educacional mundialmente conhecido, com possibilidade de orientação e criação de novas maneiras de solucionar os desafios que surgem no contexto escolar e atravessam a prática pedagógica cotidiana, exigindo do professor a participação ativa em frente às políticas públicas que surgem das demandas educacionais.

O tema avaliação de sistemas é anunciado apenas na ementa da disciplina da UFOP. Apesar de destinar uma unidade de estudos aos usos e críticas à avaliação de sistema, estadual, nacional e internacional (SAEB, Prova Brasil, Provinha Brasil, SIMAVE e PISA), a disciplina aponta uma fragilidade nesse ponto, por não disponibilizar bibliografias do campo da educação que contemplem essa discussão.

Por outro lado, identificamos que 37,5% das disciplinas (UFC, UFRPE, UFMS) não anunciam, mas fazem a discussão do tema, por meio do seu referencial teórico que, no caso da UFC, teve as contribuições de Libâneo *et al.* (2012) na UFRPE, as de Cervi (2008) e Cordeiro (2009) e na UFMS, com Lordêlo *et al.* (2009).

Estudiosos da avaliação de sistemas têm se dedicado à compreensão de suas características e seus impactos na formação inicial (Afonso, 2000; Sousa; Lopes, 2010; Esteban; Fetzner, 2015), visto que o exame tem sido entendido como “[...] uma das peças do sistema” (Afonso, 2000, p. 30). Esteban e Fetzner (2015, p. 82) observam que as avaliações

externas têm se ampliado com testes estandardizados, que se expressam na forma “[...] de mecanismos de controle e redução dos processos de ensino e de aprendizagem desde o início da vida escolar propostos pela Provinha Brasil, e pela instituição de exames de larga escala para sistemas estaduais ou municipais”. As autoras também destacam que as avaliações de sistemas têm apresentado baixo desempenho de aprendizagem e de conhecimentos válidos, caracterizando-se mais como indicadores de desigualdade, reduzindo-se à apresentação dos resultados que precisam ser corrigidos.

De modo geral, a avaliação de sistemas é compreendida como um “[...] acompanhamento global das redes de ensino com o objetivo de traçar séries históricas do desempenho dos sistemas, que permitem verificar tendências ao longo do tempo com a finalidade de reorientar políticas públicas” (Freitas, 2014, p. 47). Um dos objetivos desse nível é integrar a ela a avaliação da aprendizagem e institucional.

Historicamente, no Brasil, não é a avaliação de sistema que se torna a grande referência, como acontece em países como Inglaterra, Escócia, Estados Unidos (Harlen, 2006, Black; Willian, 1998) e Portugal (Fernandes, 2007), que têm compreendido que a avaliação se materializa na aprovação e certificação, nas quais se atribui ao mecanismo regulatório externo a tarefa de avaliar.

Compreendemos, conforme Fernandes (2007), que a avaliação de sistemas ainda precisa ser problematizada nos cursos de formação de professores, principalmente porque elas têm ganhado certo destaque no cenário nacional, via Provinha Brasil, ENEM ou ENADE, “[...] destinadas a classificar, certificar e selecionar os alunos, nomeadamente mediante exames” nos diferentes etapas de ensino (Fernandes, 2007, p. 187).

Quando tomamos como referência os principais pontos que as disciplinas se propõem discutir, cruzando com os conteúdos das bibliografias, percebemos que a perspectiva de formação é contemplada em seu referencial teórico. No entanto, constatamos também que temas como avaliação de sistemas e avaliação institucional deixam de ser discutidos em algumas disciplinas por dois motivos: a) porque não estão na proposta da disciplina; b) e/ou porque não indicam bibliografias que fazem esse tipo de discussão. Nesse sentido, compreendemos que é preciso repensar o próprio currículo da disciplina com vistas a potencializar a formação que possa abranger todas as modalidades da avaliação educacional.

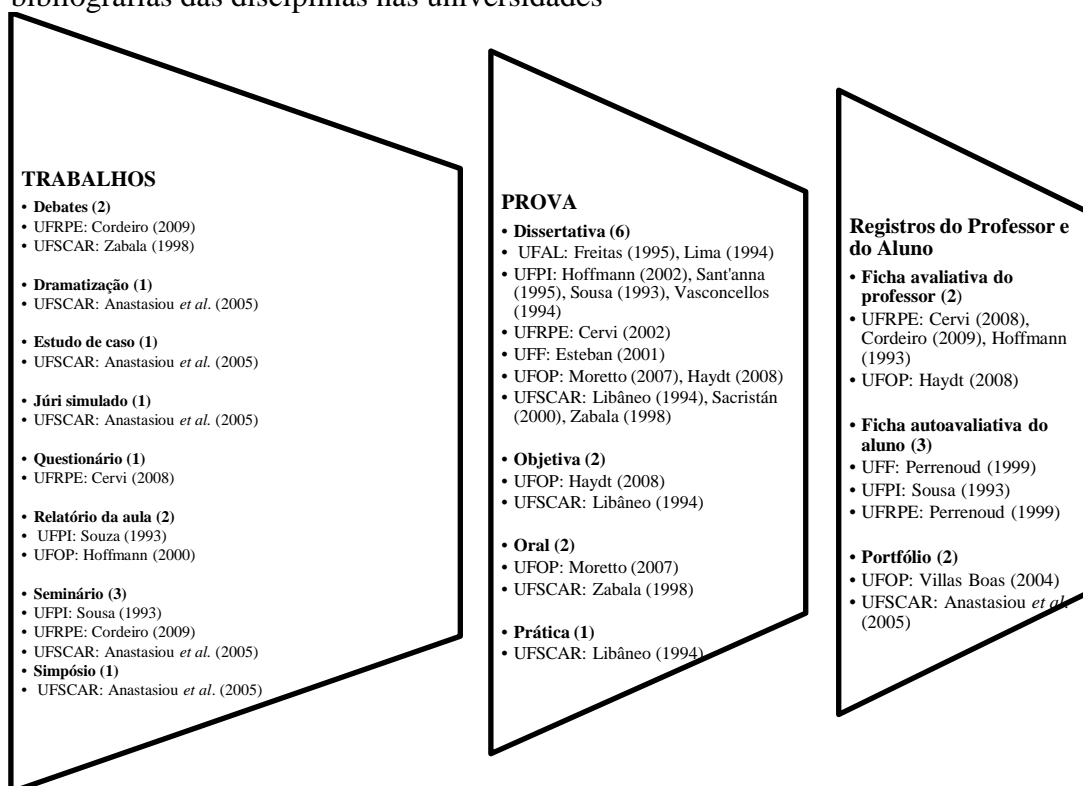
## **Possibilidades de materialização das atividades avaliativas**

Das 24 bibliografias do campo da Educação, referenciadas nos planos de disciplina de oito universidades federais brasileiras, pelo menos 20 apresentam possibilidades de materialização das atividades avaliativas, que permitem a produção da memória do processo de aprendizagem. Seis disciplinas (UFAL, UFPI, UFRPE, UFF, UFOP, UFSCAR) proporcionam esse tipo de discussão, totalizando 15 possibilidades, que foram agrupadas em três categorias, conforme apresentado na Figura 1, na qual citamos as universidades e a

relação de autores que fazem essa discussão. Os números entre parênteses correspondem à quantidade de disciplinas que indicaram cada uma dessas possibilidades.

Destacamos que algumas obras (Sousa *et al.*, 1993; Freitas, 1995; Zabala, 1998; Perrenoud, 1999; Anastasiou *et al.*, 2005; Cervi, 2008; Haydt, 2008) sinalizam a observação como prática avaliativa, no entanto compreendemos que essa atividade, por si só, sem um registro, não se caracteriza como tal, a menos que venha acompanhada de instrumento de registro. Partindo desse critério, a observação não aparece na Figura 1, pois compreendemos que a ficha avaliativa do professor materializa esse processo.

**FIGURA 1** – Possibilidades de materialização das atividades avaliativas sinalizadas pelas bibliografias das disciplinas nas universidades



Fonte: Os autores.

A categoria trabalho, que se divide em oito possibilidades (debates, dramatização, estudo de caso, júri simulado, questionário, relatório da aula, seminário, simpósio), foi contemplada pelas bibliografias de quatro disciplinas (UFSCAR, UFRPE, UFPI, UFOP) por meio de seis obras, com destaque para obra de Anastasiou *et al.* (2005), que indicou cinco possibilidades. A categoria prova, que se subdivide em dissertativa, objetiva, oral e prática, foi compartilhada por seis universidades (UFAL, UFPI, UFRPE, UFF, UFOP, UFSCAR). Contudo, o destaque ficou para a prova dissertativa, subcategoria que contabilizou 13 obras.

Na terceira categoria, temos: a ficha avaliativa do professor, indicada por duas disciplinas (UFRPE, UFOP) a partir de quatro obras; a ficha autoavaliativa do aluno, destacada por três disciplinas (UFF, UFPI e UFRPE) com base em duas obras; e o portfólio indicado em duas disciplinas (UFOP, UFSCAR) e duas bibliografias.

Com relação ao número de possibilidades de materialização das atividades avaliativas indicadas pelas bibliografias das disciplinas, notamos que a da UFSCAR propõe onze, da UFRPE e da UFOP apresentam seis e da UFPI quatro. Mesmo as bibliografias da disciplina da UFF apresentando duas possibilidades (prova dissertativa e ficha autoavaliativa do aluno) e da UFAL propondo uma (prova dissertativa), demonstram a fragilidade da disciplina que anuncia esse tipo de discussão na ementa, mas de maneira restrita.

Foram identificadas, também, disciplinas (UFC, UFMS) que não propõem nas ementas, nem utilizam referenciais teóricos que permitam pensar a materialização das práticas avaliativas. Compreendemos, nesse caso, assim como Hoffmann (2002) e Santos e Maximiano (2013), que, ao fazer isso, corre-se o risco de os alunos das licenciaturas reproduzirem os mesmos métodos avaliativos aos quais foram submetidos na Educação Básica e na formação inicial, por não conseguirem pensar diferentes possibilidades de materialização a partir de outras experiências avaliativas.

Entendemos de modo particular, que a avaliação na Educação Física precisa dar visibilidade ao modo como os sujeitos atribuem sentidos às suas experiências corporais que, por estarem encarnadas no corpo e/ou nas relações que estabelecem consigo e com o próximo, elas nem sempre se traduzem em linguagem oral ou escrita (Santos *et al.*, 2015). Portanto as possibilidades de materialização das atividades avaliativas na disciplina Educação Física devem levar em consideração a especificidade desse componente curricular. Nesse caso, percebemos que as bibliografias de seis disciplinas têm possibilitado pensar a materialização desse *saber-domínio* e *saber-relacional* em *saber-objeto* (Charlot, 2000).<sup>12</sup>

Nesse sentido, discutir e entender o uso que se tem feito com a materialização da avaliação expressa no saber objeto “[...] não pode ser compreendida apenas na sua dimensão do ensino, onde o professor busca indícios do que o aluno é capaz de saber, mas ela também deve ser compreendida dentro dos seus propósitos de aprendizagem” (Frossard, 2015, p.18).

Partindo disso, entendemos que os estudos sobre avaliação, nos cursos de formação de professores, não devem somente ajudar a pensar novas e diversas possibilidades de materialização das atividades avaliativas que se traduzem nas aprendizagens dos alunos em um saber objeto e auxiliam os professores a ressignificarem suas práticas, mas precisam levar em consideração a especificidade dos componentes curriculares.

Nóvoa (1992) salienta que o desempenho da profissão requer, entre outras demandas, que o professor conheça profundamente a disciplina com a qual trabalha, sua estrutura, seus nexos com outras áreas do conhecimento e sua importância no campo das ciências. Ou seja, para mudar a perspectiva de formação que se pretende dentro de uma matriz crítica, devem-se levar em consideração diferentes maneiras de fazer e intervir com avaliação ainda na formação, para que essas possam ser ressignificadas para futura atuação docente.

## Considerações finais

Este estudo, ao analisar os planos das disciplinas específicas de avaliação dos cursos de Licenciatura em Educação Física de oito universidades federais brasileiras, identificou 24 bibliografias do campo da Educação. Estabelecendo uma relação entre a textualidade dessas bibliografias e os objetivos sinalizados nas ementas das disciplinas, percebemos que, além de proporem possibilidades de materialização das atividades avaliativas pensando a realidade das escolas brasileiras, revelam uma preocupação em discutir a avaliação educacional nos seus aspectos do ensino e da aprendizagem. Por outro lado, identificamos uma reduzida discussão da avaliação de sistemas e da avaliação institucional, temas que deixam de ser discutidos por não serem indicados na proposta da disciplina e/ou pela ausência de bibliografias que permitam abordá-los. De modo geral, notamos que a perspectiva de avaliação qualitativa sobressai no referencial teórico utilizado nessas disciplinas.

Observamos ainda que as disciplinas de avaliação das universidades federais brasileiras têm se apropriado de bibliografias, em sua maioria, de autores brasileiros (21) com maior recorrência de Cipriano Luckesi, Jussara Hoffmann e José Carlos Libâneo. Com relação às concepções de avaliação, identificamos dez diferentes nomenclaturas. Dentre elas, a avaliação *formativa* e suas derivações se apresentaram de forma mais recorrente, no entanto por diferentes matrizes teóricas.

Embora as concepções sejam diversificadas, notamos que a maioria assume a matriz teórica Crítica como base para discutir o tema avaliação, fato que também se aproxima da perspectiva de formação anunciada nos projetos de curso. Além disso, observamos a presença de obras que, mesmo não sendo específicas do campo da avaliação, estabelecem uma correlação entre esse tema com as questões de currículo, didática e planejamento, tidos como foco de algumas disciplinas (UFAL, UFC, UFSCAR).

Em relação à materialização das atividades avaliativas, identificamos que, das 24 bibliografias, 20 trazem essa discussão, com destaque para a obra de Anastasiou *et al.* (2005), que indicou cinco possibilidades. Além disso, destacamos que, de oito disciplinas seis apresentam o debate da sistematização do processo avaliativo. No que se refere à proposição desses registros e atividades avaliativas, identificamos 15 que envolvem: *trabalhos* pensados para as intervenções em grupos; *provas* indicadas para as diferentes disciplinas curriculares; e *registros avaliativos do professor e do aluno* apontados como uma estratégia que possibilita a ambos acompanharem seus progressos dentro dos processos do ensino e da aprendizagem.

Levando em consideração que pesquisamos cursos de Licenciatura em Educação Física, que visam a formar professores para atuar na Educação Básica, compreendemos a importância de haver um debate amplo e aprofundado sobre o tema avaliação, possibilitando problematizar e projetar práticas avaliativas que tenham por objetivo promover a qualidade do ensino e da aprendizagem na futura atuação docente.

Tomando como referência a profissionalidade docente (Nóvoa, 1992), notamos que as bibliografias, em sua maioria (19), partem de uma teorização sobre avaliação e sua materialização, sem, contudo, realizarem pesquisas de campo com professores e alunos da escola. Um movimento contrário a essa afirmação é visto nos estudos de Hoffmann (1993,



1995, 2002), Villas Boas (2004) e Esteban (2001), pois partem da discussão de avaliação e registros por meio de investigações realizadas com o cotidiano escolar no diálogo com professores e alunos. Ressaltamos que a teoria, quando produzida com a empiria, qualifica a projeção do como fazer a materialização do processo avaliativo, ao levar o discente a visualizá-la no contexto de sua futura atuação profissional.

Outro ponto que observamos na relação entre a discussão anunciada nas bibliografias sobre a materialização das atividades avaliativas vem do fato de compreenderem a avaliação da aprendizagem não com o foco no aluno, mas visando a um retorno ao ensino do professor. Nesse sentido, corroborando o pensamento de Charlot (2000), quando diz que as figuras do aprender se constituem na apropriação de um conjunto de saberes, entendemos que a avaliação anunciada nas bibliografias sinaliza uma valorização do saber-objeto, aquele em que há predominância do saber cognitivo, que o aluno adquiriu em dado período e sobre determinado conteúdo.

Compreendemos que uma prática avaliativa voltada para as aprendizagens deve incorporar os saberes relacionais e de domínio. Além disso, é importante que a formação contextualize a avaliação para a aprendizagem, rompendo com a lógica de padrões de aprendizagens a serem alcançados; operando com a perspectiva da produção de sentidos sobre os aprendizados. Há, nesse caso, uma ampliação da prática avaliativa do que se aprende com o que se ensina, para o que se faz com o que se aprende, colocando no centro do processo avaliativo os sujeitos da aprendizagem.

Diante desse panorama, cabem algumas provocações, tais como: até que ponto as bibliografias de autores da Educação, sozinhas ou inter-relacionadas com as obras da Educação Física, dão conta de se pensar possibilidades de materialização das atividades avaliativas, levando em consideração as especificidades desse componente curricular? Em que medida há uma ligação/intencionalidade do uso desses referenciais na relação com a concepção de currículo e formação dos cursos de licenciatura em Educação Física? Essas questões serão exploradas e respondidas em estudos posteriores.

## Notas

1. A pesquisa possui financiamento do MCTI/CNPq, nº: 481424/2013-0, e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo na modalidade bolsa.
2. Poltronieri e Calderón (2015) e Costa (2015) realizaram estudos do tipo estado do conhecimento sobre o campo da avaliação na Educação, levando em conta a realidade brasileira.
3. Fernandes *et al.* (2012a, 2012b) fazem um levantamento das produções científicas, no âmbito do Brasil e em Portugal, adotando, como metodologia de pesquisa a síntese de literatura.
4. A busca das universidades federais no Brasil foi feita pelo *site* do e-MEC, no ano de 2014: <http://emec.mec.gov.br/>.
5. A UFPE não demonstrou interesse em participar da pesquisa.
6. Neste estudo, privilegiamos o conceito de “concepção de avaliação”, já que é usado pela maioria dos autores. A descrição das concepções foi elaborada por nós mediante a leitura e síntese das obras.
7. Harlen e James (1997) e Harlen (2006) vão classificar a avaliação entre: para as aprendizagens (formativa) e das aprendizagens (somativa).

8. Dentre as contribuições, a teorização do construtivismo, que tem como um dos princípios o desenvolvimento das aprendizagens, destacam-se os trabalhos de Ausubel, Bruner, Piaget e Vygotsy.
9. As concepções de avaliação representam o modo como cada autor se apropriou da matriz teórica construtivista, para pensar práticas levando em conta o contexto social estudado. Também conhecida como Psicologia Comportamentalista de John Watson, é uma matriz teórica que postula o comportamento como objeto de estudo da Psicologia.
10. Para saber mais sobre experiências de alunos da formação inicial em Educação Física com a avaliação, ver Santos e Maximiano (2013) e Frossard (2015).
11. Mapeamento de Santos *et al.*, (2016), aproximando-se da pesquisa de Côco (2013), analisa a inserção dos professores com formação em Educação Física na Educação Infantil no Estado do Espírito Santo,
12. Para Charlot (2000), as figuras do aprender se configuram em uma apropriação do saber que existe nos objetos, chamado de *Saber-objeto*, na relação entre o sujeito e o mundo, em que o aprender é o domínio de uma atividade, *Saber-domínio*. O aprender que se configura nas relações com os outros e consigo mesmo é chamando *Saber-relacional*.

### **Referências**

- AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- ALLAL, L.; CARDINET, J; PERRENOUD, P. L'évaluation formative dans un enseignement différencié. **Peter Lang**, Berne, 1979.
- ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville/SC: UNIVILLE, 2005.
- BLACK, P.; WILIAM, D. Assessment and classroom learning. **Assessment in Education: principles, policy & practice**, Princeton, v. 5, n. 1, p. 7-74, 1998.
- BLOCH, M. L. B. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- CALDEIRA, A. M. S. Ressignificando a avaliação escolar. In: \_\_\_\_\_. **Comissão Permanente de Avaliação Institucional: UFMG-PAIUB**. Belo Horizonte: PROGRAD/UFMG, 2000. p. 122-129 (Cadernos de Avaliação, 3).
- CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- CERVI, R. de M. **Planejamento e avaliação educacional**. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2008.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- CHUEIRI, M. S. F. Concepções sobre a avaliação escolar. **Revista, Estudos em avaliação educacional**, São Paulo, v. 19, n. 39, p. 49-64, jan./abr. 2008.
- CORDEIRO, J. **Didática**. São Paulo: Contexto, 2009.
- COSTA, S. F. P. Avaliação da aprendizagem no ensino superior: produção, tendências e concepções na formação de professores. In: CONGRESSO INTERNACIONAL EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 6., 2015, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza, 2015.
- DALBEN, A. I. M. L. F. **Avaliação escolar: um processo de reflexão da prática docente e da formação do professor no trabalho**. 1998. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 1998.
- ESTEBAN, M. T. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre a avaliação e o fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- ESTEBAN, M. T.; FETZNER, A. R. A redução da escola: a avaliação externa e o aprisionamento curricular. **Educar em Revista**, n. 1, p. 75-92, 2015. Edição especial.
- FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. **Revista, Estudos em Avaliação Educacional**, Fundação Carlos Chagas, 2008.

- \_\_\_\_\_. A avaliação das aprendizagens no sistema educativo português. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 581-600, set./dez. 2007.
- FERNANDES, D. **Vinte e cinco anos de avaliação das aprendizagens**: uma síntese interpretativa de livros publicados em Portugal. In: ESTRELA, A. (Org.). **Investigação em educação**: teorias e práticas (1960-2005). Lisboa: Educa, 2007b. p. 261-306.
- FERNANDES, D.; FIALHO, N. **Dez anos de práticas de avaliação das aprendizagens no ensino superior**: Lisboa: Instituto da Educação da Universidade de Lisboa, 2012.
- FERNANDES, D.; RODRIGUES, P.; NUNES C. **Uma investigação em ensino, avaliação e aprendizagens no ensino superior**. Lisboa: Instituto da Educação da Universidade de Lisboa, 2012.
- FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papyrus, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- FROSSARD, M. L. **Avaliação educacional em educação física**: um mapa da produção acadêmica de 1930-2014. 2015. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.
- GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- HARLEN, W.; JAMES, M. 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.
- HARLEN, W. On the relationship between assessment for formative and summative purposes.: Gardner, J. (Ed.). **Assessment and learning**. London: Sage, 2006. p. 103-118.
- HAYDT, R. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Editora Ática, 2008.
- HAY, P.; PENNEY, D. Proposing conditions for assessment efficacy in physical education. **European Physical Education Review**, London, v. 15, n. 3, p. 389-405, 2009.
- HOFFMANN, J. **Pontos e contrapontos**: do pensar ao agir em avaliação. 7. ed. Porto Alegre: Mediadora, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.
- \_\_\_\_\_. **Avaliação mito e desafio**: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Avaliação na pré-escola**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- LIMA, A. O. **Avaliação escolar**: julgamento ou construção? Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- LORDÊLO, J. A. C.; DAZZANI, M. V. (Org.). **Avaliação educacional**: desatando e reatando os nós. Salvador: EDUFBA, 2009.
- LORENTE-CATALÁN, E.; KIRK, D. Student teachers' understanding and application of assessment for learning during a physical education teacher education course. **European Physical Education Review**, London, v. 22, n. 1, p. 1-17, 2015.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 1995.
- MELO, L. F. *et al.* Produção de conhecimento em prática avaliativa do professor de educação física escolar: análise das escolhas metodológicas. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 252-269, jan./mar. 2014.
- MENDES, E. H.; NASCIMENTO, J. V. do; MENDES, J. C. Metamorfoses na avaliação em educação física: da formação inicial à prática pedagógica escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p.13-37, jan./abr. 2007.

- MORETTO, V. P. **Prova**: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- \_\_\_\_\_. Para una formación de profesores construída dentro de la profesión. **Revista de Educación**, Madrid, v. 350, p. 203-218, 2. sem. 2009.
- PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas. Tradução de Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- POLTRONIERI, H.; CALDERÓN, A. I. Avaliação da aprendizagem na educação superior: a produção científica da revista estudos em avaliação educacional em questão. **Revista Avaliação**, Campinas, Sorocaba, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 467-487, jul. 2015.
- ROSÁRIO, F.; ARAÚJO, L.; FIALHO, I. Avaliação formativa e formação de professores. In: ENCONTRO REGIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., 2012, Évora. **Comunicação oral...** Évora, 2012.
- ROSEMBERG, F. Políticas de educação infantil e avaliação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 44-75, jan./abr. 2013. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/cp/v43n148/04.pdf>>. Acesso em: 17 fev. 2016.
- SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SAYÃO, D. T. **Educação física na pré-escola**: da especialização disciplinar à possibilidade de trabalho pedagógico integrado. 1996. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação do Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.
- SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar? Como avaliar?** Critérios e instrumentos. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- SANTOS, W.; MAXIMIANO, F. Memórias discentes em educação física na educação básica: práticas avaliativas. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 79-101, abr./jun. 2013.
- SANTOS, W. *et al.* Avaliação na educação física escolar: reconhecendo a especificidade de um componente curricular. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 205-218, jan./mar. 2015.
- SANTOS, W. *et al.* Inserção dos professores de educação física na educação infantil do Espírito Santo. In: PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFES (Org.). **Educação Física e seus caminhos**. Vitória, 2016. (impresso).
- SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória**: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- SOUSA, C. P. de. *et al.* (Org.) **Avaliação do rendimento escolar**. São Paulo: Papyrus, 1993.
- SOUSA, S. Z.; LOPEZ, V. V. Avaliação nas políticas atuais reitera desigualdades. **Revista Edusp**, São Paulo, p. 53-59, jan. 2010.
- VASCONCELLOS, C. dos. S. **Avaliação**: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 1994.
- VILLAS BOAS, B. M. F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas: Papyrus, 2004.
- ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

### *Correspondência*

**Ronildo Stieg**: Universidade Federal do Espírito Santo

Email: ronildo.stieg@yahoo.com.br

**Aline de Oliveira Vieira:** Universidade Federal do Espírito Santo  
Email: ninamaguinhos@gmail.com.br

**Matheus Lima Frossard:** Universidade Federal do Espírito Santo  
Email: matheusmlf@hotmail.com

**Amarílio Ferreira Neto:** Universidade Federal do Espírito Santo  
Email: amariliovix@gmail.com

**Wagner dos Santos:** Universidade Federal do Espírito Santo  
Email: wagnercefd@gmail.com

---

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização dos autores

---