



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE MIRACEMA DO TOCANTINS  
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

**JHAMISSON SOARES PEREIRA**

**“EU APRENDI A ME AVALIAR”: NARRATIVAS SOBRE O PERCURSO AVALIATIVO  
NOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

**Miracema do Tocantins, TO**

**2022**

**Jhamisson Soares Pereira**

**“Eu aprendi a me avaliar”: Narrativas sobre o percurso avaliativo  
nos estágios supervisionados em Educação Física**

Monografia apresentada à Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus Universitário de Miracema do Tocantins, para a obtenção do título de licenciado em Educação Física.

Orientador: professor Dr. Marciel Barcelos Lano

Miracema do Tocantins, TO

2022

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins**

---

- P436e    Pereira, Jhamisson Soares .  
          Eu aprendi a me avaliar: narrativas sobre o percurso avaliativo nos  
          estágios supervisionados em educação física. / Jhamisson Soares Pereira. –  
          Miracema, TO, 2022.  
          35 f.
- Monografia Graduação - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus  
          Universitário de Miracema - Curso de Educação Física, 2022.  
          Orientador: Marciel Barcelos Lano
1. Avaliação. 2. Estágio supervisionado. 3. Formação inicial. 4. Educação  
          Física. I. Título

**CDD 796**

---

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer  
forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte.  
A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184  
do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os  
dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

JHAMISSON SOARES PEREIRA

“EU APRENDI A ME AVALIAR”: NARRATIVAS SOBRE O PERCURSO AVALIATIVO  
NOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Trabalho de conclusão de curso apresentado à UFT –  
Universidade Federal do Tocantins – Campus  
Universitário de Miracema, Curso de Educação Física –  
Como requisito parcial para obtenção do título de  
licenciado em Educação Física, sob orientação do  
professor Dr. Marciel Barcelos Lano.

Data de aprovação: 03 / 12 / 2022

Banca examinadora

---

Prof. Dr. Marciel Barcelos Lano – Orientador, (UFT)

---

Prof. Dr. Marcus Vinicius Ferreira Nascimento- Examinador, (UFT)

---

Prof. Dr. Matheus Lima Frossard – Examinador externo, (UFMT)

## AGRADECIMENTOS

O trabalho que fundamenta esta monografia, desenvolvido durante os últimos anos da minha formação, é resultado de intenso trabalho e dedicação e só foi possível chegar a este resultado graças a dedicação, compreensão, companheirismo e apoio de várias pessoas e instituições. Dessa forma, eu os agradeço verdadeiramente.

Primeiramente a Deus, por me possibilitar a graça da vida.

Aos meus pais, Maria Luiza Monteiro Soares e Pedro Anorato Pereira da Silva, que sempre me incentivaram a estudar, me guiando pelo caminho da educação e do respeito.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Marciel Barcelos Lano, por me conduzir de maneira sagaz e dedicada na minha jornada acadêmica e nos projetos de pesquisa, sempre me induzindo a enfrentar as mais adversas situações para que eu pudesse ser a pessoa que sou hoje.

Ao meu irmão, Jhayson Soares Pereira, que sempre me acompanhou na jornada do estudo, esteve ao meu lado e sempre me apoiou.

A minha namorada, Isadora Cristina Batista Fontoura, que me motiva cada dia, seja um dia bom ou não, a buscar ser uma pessoa melhor, e está ao meu lado na minha jornada acadêmica.

Ao projeto GIPEF, conduzido pelo meu orientado, e aos companheiros que dele fazem parte, por me possibilitar a feliz experiência de abordar a avaliação em meus trabalhos acadêmicos.

Ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica-PIBIC por me oportunizar pesquisar e apresentar trabalhos que deram base para essa monografia.

Aos colegas acadêmicos da minha turma 2018/1 do curso de licenciatura em Educação Física-UFT, de forma mais específica os que fazem parte do grupo autointitulado CDF's, amigos que sempre me apoiaram nessa longa jornada e que me acompanharam para além da universidade.

A Universidade Federal do Tocantins como um todo, por me possibilitar um excelentíssimo curso de formação inicial composto por ótimos profissionais, tanto professores, como gestores e todo pessoal envolvido no funcionamento e manutenção dessa instituição maravilhosa.

Aos professores que participaram desse trabalho de conclusão de curso como entrevistados, os quais compartilharam de suas experiências enquanto acadêmicos do curso de licenciatura em Educação Física.

## RESUMO

Estudos sobre avaliação e formação inicial na América Latina têm sinalizado as diferentes correntes avaliativas em circulação nos currículos de formação de professores, perpassando pelo paradigma da avaliação como medida. Nesse sentido, as práticas formativas experienciadas no curso devem fundamentar a ação profissional dos docentes em sua prática pedagógica. O objetivo deste trabalho de conclusão de curso é identificar e caracterizar as narrativas de professores com formação em educação física sobre suas experiências com a avaliação na formação inicial, e buscar compreender os sentidos atribuído a essas experiências com avaliação durante os estágios supervisionados. Assume-se como método a pesquisa narrativa, sendo suas fontes produzidas por meio de grupo focal. O trabalho aborda um olhar retrospectivo acerca das práticas vivenciadas no período em que os professores ainda estavam na formação inicial, mas agora fazendo uma análise crítica a partir das percepções atuais. Os achados desta monografia, percebidos a partir das narrativas, evidenciam como as práticas avaliativas são negligenciadas nos estágios supervisionados e como o foco do processo avaliativo está centralizado no ensino em detrimento das aprendizagens, assim como a ausência de uma compreensão da especificidade da prática avaliativa na educação física reforçando a necessidade de maior investimento em discussões sobre as concepções avaliativas e dos usos das práticas avaliativas voltadas à intervenção em educação física.

**Palavras chave:** avaliação. Estágio supervisionado. Formação inicial. Educação Física. Análise. Juízo.

## **ABSTRACT**

Studies on assessment and undergraduate education in Latin America have showed the different evaluative currents in circulation in teacher training curricula, passing through the paradigm of assessment as a measure. The objective of this degree project is to analyze and discuss the narratives of teachers with a degree in physical education about their experiences with assessment during the undergraduate education, and seek to understand the meanings attributed to these experiences with assessment during supervised internships. Narrative research is assumed as a method, and its sources are produced through a focus group. The work addresses a retrospective look at the practices experienced in the period when teachers were still in initial training, but now making a critical analysis from current perceptions. This study shows how assessment practices are neglected in supervised internships and how the focus of the assessment process is centered on teaching to the detriment of learning, as well as the absence of an understanding of the specificity of assessment practice in physical education, reinforcing the need for greater investment in discussions about evaluative concepts and the uses of evaluative practices aimed at intervention in physical education.

**Key-words:** evaluation. Supervised internship. Initial formation. Physical education. Analysis. Judgment.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>7</b>
<b>2</b>	<b>OBJETIVOS .....</b>	<b>9</b>
<b>2.1</b>	<b>Geral.....</b>	<b>9</b>
<b>2.2</b>	<b>Específicos.....</b>	<b>9</b>
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>10</b>
<b>4</b>	<b>REVISÃO LITERARIA SOBRE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL.....</b>	<b>12</b>
<b>4.1</b>	<b>História da avaliação educacional no cenário internacional brasileiro.....</b>	<b>12</b>
<b>4.2</b>	<b>Avaliação educacional e o Brasil: Notas introdutórias.....</b>	<b>17</b>
<b>5</b>	<b>AS NARRATIVAS SOBRE AVALIAÇÃO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA.....</b>	<b>23</b>
<b>5.1</b>	<b>Pra mim avaliar é?.....</b>	<b>26</b>
<b>5.2</b>	<b>“Nós aprendemos a nos avaliar e não a avaliar os alunos” .....</b>	<b>29</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>33</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>34</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Estudos sobre avaliação e formação inicial na América Latina tem sinalizado as diferentes correntes avaliativas em circulação nos currículos de formação de professores, perpassando pelo paradigma da avaliação como medida, pautada por objetivos e como prática investigativa (PAULA et al., 2020).

Frossard (2015) ao analisar como os acadêmicos no último ano de formação projetam o fazer avaliativo em suas carreiras profissionais, destaca que eles assumem o paradigma da medida como pressuposto base para sua atuação profissional em detrimento de processos avaliativos pautados pela compreensão das aprendizagens dos alunos.

Essa ação evidencia um movimento que coloca em pauta as maneiras como o debate sobre o fazer avaliativo atravessou a formação inicial desses professores, especialmente considerando os espaços privilegiados de debate sobre o tema nas disciplinas que compõem a matriz curricular do curso de formação em educação física.

Assim, passamos a questionar que tão importante quanto compreender a projeção das práticas avaliativas (FROSSARD, 2015) é compreender como os praticantes (CERTEAU, 1994) inseridos nesse processo formativo analisam suas experiências com a avaliação na formação inicial, especialmente no âmbito do estágio supervisionado, espaço privilegiado de experimentação da docência e de apropriação do fazer pedagógico.

Embora os estudos sobre avaliação tenham aumentado nos últimos 20 anos (SANTOS, et al., 2018), ainda há a emergência de se debruçar sobre a relação existente entre avaliação e a formação inicial (FROSSARD et al., 2018), especialmente considerando o contexto da educação física, componente curricular que subverte a lógica escolar ao assumir as práticas corporais como objetos de ensino, sendo eles apropriado pelos alunos em sua dimensão corporal e social, configurando-se como uma linguagem que permite aos envolvidos no processo educativo ampliar o seu capital de práticas e, também, a compreensão de mundo (SANTOS, 2005).

Para além disso, concordamos com a crítica de Santos (2005) sobre a necessidade de ressignificar epistemologicamente a produção de conhecimento sobre avaliação na educação física, saindo da crítica aos métodos utilizados pelos professores, denunciando as ausências sem apontar novos caminhos. Esse movimento, tensionou a educação física no contexto escolar e a própria recepção dos alunos em estágio supervisionado nas escolas em função do discurso desconstrutivo formulado ao longo da década de 1990 (SANTOS, 2005; FROSSARD, 2015).

Assim, a análise de narrativas de professores com formação em educação física sobre avaliação em sua formação inicial contribui para entendermos como as práticas avaliativas são discutidas nesse âmbito, bem como as apropriações realizadas durante esse percurso que fomentam a produção de práticas avaliativas no cotidiano escolar contribuindo para a própria compreensão da especificidade da educação física.

É importante destacar que esse trabalho de conclusão de curso continua os achados do projeto anterior, da acadêmica Joyce Ramos Costa (em processo de finalização), que em seus dados preliminares, mapeou uma quantidade de práticas avaliativas com intencionalidades diferentes, colocando em pauta a necessidade de reanalisar, do ponto de vista da pesquisa narrativa, a compreensão sobre o avaliar na formação inicial dos professores formados pelo curso de educação física da UFT/Miracema.

Para além disso, esse trabalho de conclusão de curso insere-se em um conjunto de esforços voltados para a compreensão da avaliação para aprendizagem na educação física escolar, liderada pelo Grupo de Investigação Pedagógica em Educação Física – Gipef, da Universidade Federal do Tocantins, no projeto liderado pelo Prof. Dr. Marciel Barcelos.

O meu interesse pelo estudo da temática avaliação educacional surgiu a partir de estudos proporcionado pelo Grupo de Investigação Pedagógica em Educação Física- Gipef/UFT, um dos grupos pioneiros em estudos sobre avaliação no norte do Brasil. Os diversos trabalhos produzidos ao lado do meu orientador Dr. Marciel Barcelos Lano, e colegas, me sensibilizaram para a necessidade de se refletir sobre o fenômeno avaliação, sua importância, seu desenvolvimento ao longo da história e suas formas concretas de atuação no cenário educacional. Assim, discutir avaliação, principalmente relacionada a disciplina de Educação Física, exige um enorme empenho uma vez que as especificidades dessa disciplina refletem em outras formas de projeção avaliativa.

Precisamos nos desprender de conceitos historicamente difundidos em nossa realidade para compreendermos a amplitude e a importância da avaliação. Nesse sentido, ao se discutir sobre esse tema, este trabalho de conclusão de curso tenta contribuir para o campo científico com discussões sobre avaliação como ferramenta pedagógica de licenciados em Educação Física, tentando compreender qual a importância dada ao processo avaliativo no campo educacional, tanto na educação básica como também nos cursos de Ensino Superior onde são formados os futuros professores.

## **2 OBJETIVOS**

### **2.1 Geral**

- Compreender as narrativas de professores com formação em educação física formados pela Universidade Federal do Tocantins-UFT, campus Miracema-TO sobre suas experiências com a avaliação na formação inicial.

### **2.2 Específicos**

- Apresentar aspectos históricos da avaliação educacional no cenário internacional e nacional assim como sua relação com a Educação Física escolar;
- Analisar e compreender as narrativas de professores com formação em Educação Física, sobre o processo avaliativo nos estágios supervisionados.

### 3 METODOLOGIA

O método científico utilizado no presente estudo é o de pesquisa narrativa, o qual se caracteriza como qualitativo, uma vez que possibilita outros modos de ver/escutar/narrar a vida e as aprendizagens/experiências, tendo em vista que as muitas formas de expressão do ato narrativo (escrita, oral, imagética, digital) revelam e desvelam ações do cotidiano, reflexões sobre o público e o privado, demarcando os movimentos propulsores das experiências.

Esse método, ao adotar uma variedade de fontes e procedimentos de produção de dados pode ser agrupado em duas dimensões, sendo elas os *documentos pessoais* (autobiografia, diários, cartas, fotografias, objetos pessoais) e as *entrevistas biográficas* que podem ser orais ou escritas (SOUSA, 2018).

Nesse sentido, assumimos as entrevistas biográficas como fontes e para tal, utilizamos como instrumento de produção de fontes o grupo focal, no qual nove questionamentos foram levantados e debatidos entre os professores:

1-Vocês estão trabalhando na área? Já tiveram alguma experiência?

2-Vocês acreditam que o debate sobre avaliação na formação inicial foi suficiente para dá um bom suporte nos estágios supervisionados?

3-O que poderia ser feito para melhorar esse processo de avaliação? Mais matérias específicas? Melhor relacionamento entre escola e estagiários?

4-Como vocês chegaram aos métodos avaliativos utilizados nos estágios?

Algum professor cobrou de vocês a materialização da prática avaliativa e se cobrou como você se sentiu, conseguiu materializar?

5-Levando em consideração o processo de amadurecimento como você percebe avaliação hoje?

6-Vocês conseguiram reorientar as suas práticas através do feedback dos alunos nas avaliações?

7-Esse novo olhar sobre a aula foi em razão de uma percepção particular de vocês teve influência do professor orientador do estágio?

8-O que é avaliação para você?

O grupo focal é uma técnica qualitativa baseada na comunicação e na interação. Seu principal objetivo é reunir informações detalhada sobre um tópico específico, em nosso caso as memórias do fazer avaliativo nos estágios supervisionados. Essa técnica se fez interessante por nos permitir, além de produzir dados, analisa-los por meio das narrativas produzidas pelos entrevistados.

Para a produção dos dados foram enviados em 10 de outubro de 2020 convites para seis (6) professores formados no curso de licenciatura em educação física da Universidade Federal do Tocantins (UFT), campus Miracema, formados nas turmas 2015/1 e 2016/1 que participaram do estudo de análise documental de Costa *et al* (2020), intitulado “As Práticas Avaliativas na formação Inicial e a Constituição da Prática Docente nos Estágios Obrigatórios Curriculares em Educação Física”.

A partir destes convites, os quais apenas três (3) foram aceitos, foi marcado o grupo focal para o dia 10 de dezembro de 2020, na plataforma online de videoconferências *Google Meet*. A reunião foi gravada e seus dados transcritos.

Destacamos que as narrativas desse artigo são produzidas pelos professores no presente, rememorando as práticas vivenciadas no período em que ainda estavam na formação inicial, mas agora fazendo uma análise crítica a partir das percepções atuais. Refletir sobre atitudes tomadas no passado pode contribuir para o amadurecimento pessoal e profissional, além de auxiliar na orientação e manutenção das práticas pedagógicas presentes e futuras.

## 4 REVISÃO LITERÁRIA SOBRE A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

### 4.1 Histórias da avaliação educacional no cenário internacional e brasileiro

Ao se abordar avaliação educacional como eixo desta monografia se faz necessário que nos atentemos a dimensão do tempo como uma referência importante para a compreensão do seu desenvolvimento no cenário mundial e na educação física. Traçar uma linha temporal acerca da avaliação nos ajudará a entender como ela se desenvolveu determinada época, abrindo caminhos para compreendermos sua natureza.

Nesse sentido, a partir de busca literária em trabalhos que tratam do tema percebe-se que a avaliação educacional tem uma longa trajetória (VIANNA, 2014), tendo sua origem por volta de 1945, ganhando certo destaque a partir da década de 1960. A avaliação educacional nessa época começava a apresentar critérios objetivos, com direcionamento do que se pretendia avaliar, e foi no Estados Unidos que surgiram os primeiros esforços para a organização e sistematização dessa prática.

Na década de 1960, de acordo com Vianna (2014), a sociedade norte-americana passava por diversas transformações estruturais resultantes da revolução industrial, o que refletiu também no campo educacional, levando a uma organização dos saberes avaliativos. Assim, nesse primeiro momento surge um esboço avaliativo que se baseava na obtenção dos *scores* dos alunos com o objetivo de avaliar os programas implantados pelo governo, e em uma análise ampla os resultados dessas avaliações, que se baseavam em provas escritas, também eram utilizados para comparar escolas e afastar diretores que se opunham as modificações da estrutura educacional do país.

Contudo, somente no final do século XIX a avaliação educacional nos estados norte americanos se sistematiza, inicialmente apresentando um caráter, nas palavras de Vianna (2014, p.16) “experimentalista e quantitativo, procedimento até então inédito [...]”. Esse passo importante na história da avaliação foi dado pelo americano Joseph Rice e foi um marco no desenvolvimento das práticas avaliativas no campo educacional da época.

É inegável que a revolução industrial teve um papel importante na nova forma de se pensar educação na sociedade norte americana na época em questão. Nesse sentido, com o surgimento de novos modelos de gestão nas fábricas com o intuito de potencializar a produção, alguns modelos acabavam por ser implantados também na gestão escolar do país. Como exemplo, citamos 3 conceitos: sistematização, padronização e eficiência. Esses termos, a partir do início do século XX, foram adaptados para o cenário educacional e nesse contexto a

educação começou a ter como preocupação central, medir a eficiência dos professores e dos modelos educacionais, e também definir padrões para mensurar a qualidade das escolas da época.

Esse cenário foi importante para que surgisse o modelo avaliativo baseado na medida, que ainda hoje impacta o campo da avaliação educacional, criado pelo psicólogo Edward Lee Thorndike, ainda no início do século XX. Nesse sentido, de acordo com Vianna (2014, p.17) “[...] a partir desse momento, todo um aparato tecnológico é desenvolvido para a medida de capacidades humanas e a avaliação, em consequência, passa a ter o significado de medida (testing) [...]” esse modelo de avaliação educacional teve um impacto positivo de maneira que até os dias atuais é possível observar resquícios no processo educativo tanto do Estados Unidos como do Brasil.

Para atender ao objetivo de medir a eficiência das escolas e dos professores naturalmente surgiram uma variedade de testes objetivos (VIANNA, 2014). Nesse sentido, a porcentagem de alunos aprovados era o critério utilizado para analisar a eficiência dos avaliados e também para comparar sistemas de ensino. Esses testes eram padronizados e com o decorrer do tempo:

[...] passaram a ser usados, equivocadamente, na determinação da eficiência de programas educacionais e na apresentação de diagnósticos relativos a currículos e sistemas educacionais, além de servirem, também, para a tomada de decisões sobre o desempenho escolar dos alunos (VIANNA, 2014, p. 17).

Ainda na década de 1960 e 1970 começam a surgir instituições especializadas em pesquisas na área educacional, o que deu início aos primeiros estudos de currículo a nível nacional nos Estados Unidos. Esse processo leva os estudiosos a não considerassem somente os interesses locais, passando a ter uma visão macro do contexto educacional. A partir disso, uma característica epistemológica da avaliação começa a ser debatido, a generalizabilidade (VIANNA, 2014) das suas conclusões.

Ligado a todo esse processo inicial de sistematização da avaliação educacional no cenário estadunidense um pesquisador é tido como o principal nome envolvido, Ralph Winfred Tyler, o qual é considerado o iniciador da avaliação educacional (termo esse por ele criado). Suas contribuições entre 1930 e 1945 foram essenciais para o desenvolvimento do cenário educacional nos Estados Unidos e estavam diretamente ligadas a teoria, sistematização e implementação de currículos. No que diz respeito ao processo avaliativo educacional, Tyler, objetivava e prezava pelo aprimoramento técnico dos docentes para que existisse um equilíbrio necessário entre os conteúdos dos currículos e que os alunos estavam desenvolvendo.

As contribuições de Tyler abriram espaço para diversas discussões sobre o tema avaliação nos EUA. Assim, como resultado dos debates começam a surgir novas abordagens sobre avaliação educacional em respostas a formulada por Tyler, como ressalta Vianna (2014). Nesse contexto surgem também Instituições voltadas para a avaliação, como a o *Educational Testing Service* – ETS, criada em 1947, essa instituição teve muita influência na época no desenvolvimento de testes padronizados nos Estados Unidos.

O fazer avaliativo no cenário educacional, fomentado pelos debates gerados pelos entusiastas do tema, cada vez mais se especializava, e na década de 1960 isso fica explícito com o surgimento do profissional avaliador. Bancado por projetos federais e com a atividade específica de avaliar, esses profissionais surgiram com o objetivo de tornar a avaliação mais especializada, tomando para si um fazer que até então era responsabilidade de professores que possuíam uma formação generalista. Essa foi uma época de especialização das práticas avaliativas. No entanto, de acordo com Vianna (2014), apesar do rigor técnico as práticas avaliativas na década de 1960 não apresentaram um resultado satisfatório.

No bojo dessa insatisfação, com relação aos resultados das avaliações educacionais, surgem diversos trabalhos que criticam a metodologia adotada pelos avaliadores como também propõem novos caminhos a serem seguidos. O trabalho *Course Improvement through Evaluation* (1963) de Cronbach, o qual fazia parte da *Teachers College Record*, fazias apontamentos importantes, como por exemplo, se o objetivo do avaliador é analisar a eficácia do currículo era necessário que o mesmo observasse e considerasse também o processo de implementação e estruturação desse currículo, não somente depois de implantado analisar sua conclusão.

Em 1965 uma lei aprovada nos Estado Unidos, favoreceu o cenário de pesquisa e avaliação educacional, tanto elementar como secundária da época. A *Elementary and Secondary Education Act* (ESEA) foi um marco propulsor da avaliação pois a partir da implementação dessa lei todo projeto financiado pelo governo seria obrigatoriamente avaliado, isso fez com que os professores envolvidos avaliassem suas práticas e elaborassem relatórios de suas atividades para manter os investimentos federais, como ressalta Vianna (2014). No entanto, o que ficou evidente foi o real despreparo técnico dos profissionais docentes da época. Essa lacuna metodológica gerou práticas avaliativas sem credibilidade e com resultados não satisfatórios no que diz respeito a avaliação da real eficiência dos sistemas educacionais vigentes na época.

O aumento das práticas avaliativas a partir da ESEA apontou diversas falhas nos aspectos metodológicos utilizados, sendo observado que muitas vezes os métodos utilizados

para avaliar não eram adequados aos propósitos definidos. Contudo, a insatisfação com os resultados advindos dessas práticas teve um efeito positivo, dando início a novas teorizações a respeito da avaliação educacional. No bojo desse cenário que emergia novos nomes começam a repercutir no ambiente educacional estadunidense, nesse sentido, de acordo com Vianna (2014, p. 21):

[...]destacando-se as figuras exponenciais de M. Scriven (1967), R. Stake (1967) e D. Stufflebeam (1971), cujos trabalhos vão dar uma nova dimensão metodológica à avaliação educacional. A avaliação de alguns programas de impacto, como o Head Start e o Sesame Street, criados com objetivo de eliminar desequilíbrios educacionais decorrentes da origem social e racial, geram, na verdade, acentuadas controvérsias, conforme a colocação de Madaus, Afrasian e Kellaghan (1980), sobretudo face ao baixo desempenho das crianças urbanas das áreas de periferia. (VIANNA, 2014, p. 21).

Todos esses acontecimentos contribuíram para que o campo da avaliação se desenvolvesse. Nesse sentido, a partir dos anos 1970 o aspecto da especialização profissional do avaliador ganha força. Avaliar começou a ser de responsabilidade de profissionais com especialização aprofundada no assunto, deixando de lado a alocação de profissionais não tão bem preparados para essa função.

Portanto, naquele momento histórico os avaliadores eram externos as escolas, e tinham como missão, como citado anteriormente, avaliar os sistemas de ensino e os currículos, dando origem a um tipo de avaliação que, atualmente, chamamos de avaliação institucional, quando realizada para verificar a aplicação do currículo em uma instituição específica e standardizada quando se almeja verificar o cenário de uma rede de ensino completa, por meio de exames de larga escala.

A perspectiva norte americana sobre avaliação tem uma grande importância no desenvolvimento da ferramenta educacional no cenário mundial, no entanto, vale ressaltar que não somente nos Estados Unidos o tema avaliação era debatido e desenvolvido. Sendo assim, podemos citar também, entre outros locais, a Inglaterra, país onde a avaliação educacional se desenvolveu de forma significativa ao longo dos anos, tendo pontos que se aproximam e pontos que se distanciam da perspectiva estadunidense.

O tema avaliação educacional começa a ser desenvolvido na Inglaterra por volta do início do século XIX, tendo por base um programa nacional que visava a eficiência do país, uma vez que, para os ingleses a educação era ponto primordial para se alcançar esse objetivo, como ressalta Vianna (2014). Nesse cenário inicial de desenvolvimento avaliativo a Inglaterra faz uso principalmente de métodos estatísticos, assim como os Estados Unidos fez em seus primeiros passos no desenvolvimento da avaliação educacional.

A utilização de métodos estatísticos serviu como base e deu início a psicometria, teoria que ficou famosa na Inglaterra e direcionou as práticas avaliativas por um período significativo, tendo como objetivo medir o desenvolvimento escolar. nesse sentido, de acordo com Vianna (2014, p. 23):

Os trabalhos realizados por F. Galton, K. Pearson, C. Spearman e C. Burt, entre outros, na Inglaterra, contribuíram para que a psicometria tivesse influência considerável na avaliação educacional, em especial na construção de instrumentos de medidas psicológicas e do rendimento escolar. A utilização da “teoria dos erros” e a aplicação da noção de “distribuição normal” no estudo da variabilidade das diferenças individuais concorreu para gerar reações justificadas ao uso da psicometria da avaliação (VIANNA,2014, p.23).

As reações ao modelo avaliativo da psicometria abriram espaço para teorizações de novas formas para a avaliação educacional, contudo, o país não abandonou por completo as práticas psicométricas, tendo registros que ainda na década de 1950 era utilizado a teoria dos testes na alfabetização e aprendizagem da leitura.

Nesse período as políticas públicas educacionais no país sofriam grande influência das concepções teóricas do economista John Keynes, revisor das teorias capitalistas, o qual prezava pelo desenvolvimento econômico induzido pelo estado, pleno emprego e segurança nacional, como ressalta Vianna (2014). Essa influência gera uma preocupação no governo inglês em relação aos alunos que procuravam cursos referentes a ciências aplicadas e tecnologias, uma vez que se começou a relacionar o investimento em cursos técnicos, o que estava gerando muita mão de obra qualificada para o mercado, e o desenvolvimento econômico da nação, juntamente com o avanço tecnológico. No entanto, a partir dessa relação o governo percebeu que precisaria reformular os currículos escolares, já que os mesmos divergiam do propósito fora vinculado a escola nessa época: formar recursos humanos para garantir o crescimento econômico da nação.

O tema avaliação educacional tanto nos Estados Unidos como na Inglaterra ao longo do tempo foi alvo de diferentes perspectivas, e continua se atualizando na medida em que o debate sobre o tema não se exaure em todas suas potencialidades, se organizando de acordo com o seu papel social vigente a época (SANTOS, 2002; 2005; FROSSARD, 2015; LANO, 2019; VIANNA, 2014). Toda essa exposição das contribuições desses dois países no tema avaliação educacional é importante para compreendermos como o devido tema se desenvolveu no cenário internacional e posteriormente, no Brasil.

## 4. 2 Avaliação educacional e o brasil: notas introdutórias

A avaliação educacional no Brasil, assim como nos EUA e na Inglaterra tem uma longa trajetória. As produções de Wagner dos Santos (2002), de Matheus Lima Frossard (2015), e Heraldo M. Vianna (2014) retratam de forma minuciosa o curso da avaliação educacional no cenário nacional. O trabalho de Frossard, como exemplo, faz um mapeamento das produções acadêmicas no Brasil em periódicos desde 1932 a 2014, utilizando como fonte 33 periódicos da área e mapeando 56 artigos acerca do tema.

Vianna (2014) apresenta em seu trabalho não uma linha temporal de produções acadêmicas, mas diversos projetos desenvolvidos no cenário nacional que contribuíram para o aperfeiçoamento da temática, que no Brasil diferente dos países apresentados até o momento, tinha foco principal no rendimento escolar, como salienta o autor.

É importante ressaltar que de acordo com Vianna (2014), no Brasil quase todos os projetos que envolvem a avaliação por volta da década de 1960 e 1970 eram de iniciativa governamental, seja federal ou estadual. Assim, uma pioneira no tema em questão foi a Fundação Brasileira para o Ensino de Ciências- FUNBEC, sendo fundada por volta dos anos 1960, tinha como objetivo reformular os currículos de disciplinas escolares como Física, Matemática, Química, Biologia e Geociências. A fundação deu os primeiros passos na tentativa de avaliar os seus programas, no entanto, a potencialidade avaliativa não foi trabalhada, deixando uma grande possibilidade de lado.

Estudos como os de Soares et al., (2022) destacam que a avaliação, na formação inicial, por vezes é deixada de lado, concentrando as ações nos fazeres procedimentais em detrimentos das teorias de aprendizagem e da especificidade do trabalho docente

É interessante observar que o debate sobre avaliação na década de 1960 e 1970 no cenário nacional sofria de forte influência das concepções norte americanas, uma vez que nessa época docentes brasileiros retornavam ao seu país de origem após concluírem cursos de pós-graduação nos Estados Unidos. Acordos internacionais entre Brasil e EUA também apontavam certos caminhos a serem percorridos, como exemplo, o Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar que na década de 1960 oferecia formação aos professores brasileiros com o intuito que as propostas pedagógicas desses profissionais assumissem os moldes norte-americanos (FROSSARD, 2015).

Ralph Winfred Tyler foi um dos autores estadunidenses que teve forte influências na produção acadêmica nacional na década de 1970. Tendo suas contribuições do trabalho “Princípios básicos de currículo e ensino” traduzidas e incorporadas ao produções nacionais

entre 1974 e 1984 (FROSSARD, 2015). O autor apresenta em seu texto uma perspectiva avaliativa voltada para mensuração da aprendizagem. Nesse sentido, as produções de Tyler e de seus seguidores, de acordo com Frossard (2015):

[...] se baseiam na ideia da avaliação como mensuração, utilizando testes padronizados para medir o desempenho com a utilização de instrumentos diversificados, isso é, avaliação como verificação da aprendizagem, definida a partir de objetivos. (FROSSARD,2015, p. 24).

Dessa forma, esse aspecto de mensuração se materializa, por exemplo, nos projetos voltados para avaliação no cenário nacional nos anos de 1970 e 1980, os quais começam a ter foco maior no acesso as universidades devido ao processo de massificação das instituições de ensino superior (Vianna,2014). Assim, de acordo com Vianna (2014, p.28), se intensificou, nos projetos dessa época, sobretudo os estudos: [...] “relacionados a aspectos psicométricos dos instrumentos de medida e à análise de dados socioeconômicos” que aconteciam no 3º grau, com foco na seleção para universidades.

No final da década de 1970, o campo de produções acadêmicas ganha um aumento em número de produções acerca do tema avaliação, muito por influência do Congresso Internacional da Federation Internationale d’Educação Physique que ocorreu na Finlândia no ano de 1976, o qual teve como tema a avaliação no campo da educação física (FROSSARD,2015).

Os trabalhos publicados no nesse período tinham como enfoque a avaliação como medida, assim, podemos citar autores como Aloysio Kolling (1976) e Átila Josef Flegner (1976) que tratam especificamente da educação física, e defendiam que avaliação ideal deveria centrar-se em medidas estatísticas básicas, utilizando conhecimentos elementares da matemática. Para Kolling (1976) a avaliação deveria ter o papel de medir o rendimento do grupo, comparar esse rendimento com outros grupos, relacionar o indivíduo com o grupo, qualificar o indivíduo, estabelecer normas e realizar investigações experimentais. Flegner (1976), na mesma lógica da medida propõe a utilização de escalas e tabelas de pontos em Educação Física e Desporto (SANTOS, 2002).

Com os debates sobre avaliação em pauta no Brasil, em 1977 surge o programa EDURUAL- Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural do Nordeste Brasileiro. Uma das iniciativas que teve sucesso nas suas práticas, e que contava com a associação da Fundação Carlos Chagas e da Fundação Cearense de Pesquisa. O programa avaliou o rendimento escolar de alunos do ensino fundamental, da 2º e 4ºsérie, de 603 escolas rurais dos estados do Piauí, Ceará e Pernambuco nos anos de 1981, 1983 e 1985 e utilizava

provas de matemática e português para isso, ambos em um paradigma voltado para a medida (VIANNA, 2014; SANTOS, 2005).

O sucesso do EDURURAL como projeto avaliativo educacional se dar por alguns fatores, de acordo com Vianna (2014), um deles seria a característica de analisar não somente o rendimento escolar, que por sinal demonstrou que os alunos tinham um déficit na aprendizagem de conteúdos básicos, mas também, diversos fatores que poderiam estar diretamente ligados ao rendimento dos alunos. O contexto de convivência familiar, a periodicidade da troca de professores e a condição das escolas são exemplos de fatores analisados no projeto que supostamente estariam influenciando na aprendizagem dos discentes.

O número de trabalhos acadêmicos que discutem avaliação no Brasil, e a avaliação na educação física escolar, volta a crescer na década de 1980 muito devido à realização do congresso mundial de educação física realizado no ano de 1981, o qual tinha como tema “Avaliação no Ensino de Educação Física” e seus subtemas: avaliação no início dos estudos em Educação Física; Avaliação contínua e preparação à prática profissional; Estudos de eficiência no processo de formação de professores (SANTOS,2002).

Nesse sentido, no final década de 1970 e início da década de 1980, no campo das produções acadêmicas nacionais, começam a surgir trabalhos que buscavam evidenciar através de um outro viés pedagógico que o método avaliativo com foco na mensuração da aprendizagem não contribuía de forma significativa para aprendizagem dos alunos. De acordo com Frossard (2015), autores como Lee Cronbach, Benjamin Bloom, Michael Scriven, Daniel Stufflebeam, Robert Stake e Robert Singer foram fortes influências nessa nova concepção avaliativa que objetivava práticas com caráter qualitativo.

Na educação física esse novo viés pedagógico qualitativo é fomentado por autores como Risto Telama (1978,1981), João Carlos Cechella (1991) e Lúcia Resende (1991), que em suas contribuições acadêmicas procuravam se desvencilhar das práticas avaliativas voltadas somente para os aspectos motores (FROSSARD,2015).

O finlandês Telama (1978), como exemplo, aborda como tema de seus trabalhos a necessidade, segundo Santos (2002, p.50) de: “ultrapassarmos a ideia de prática avaliativa na Educação Física centrada somente em aspectos motores e de aptidão física, para uma abordagem voltada para aspectos cognitivos e afetivos”. O autor entende que a avaliação deve ir para além da simples verificação se alcançou, ou não, os objetivos propostos, ela deve diagnosticar, melhorar e não aprovar ou reprovar o aluno, tendo o *feedback* como base para manutenção da prática educacional.

No campo prático da produção avaliativa nacional surge no final de década de 1980 por iniciativa do INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, um programa avaliativo o qual objetivava avaliar o rendimento de alunos que estudavam entre a 1<sup>o</sup> e a 7<sup>o</sup> série em escolas de 1<sup>o</sup> grau da rede pública de todo o país.

Uma característica marcante do INEP foi o fato do programa, através de suas avaliações, tentar apresentar aos professores e escolas pontos a serem discutidos em relação as suas práticas e conseqüentemente a aprendizagem dos alunos. Gerando dados que subsidiariam a melhoria do ensino, por meio dos relatórios gerados dentro dessa perspectiva de avaliação estandardizada.

O INEP influenciou o desenvolvimento de outros projetos avaliativos, entre eles o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, o qual teve início no ano de 1990 (VIANNA, 2014). O SAEB objetivava encontrar formas de melhorar os resultados obtidos ao analisar o sistema educacional público brasileiro e estabelecer competências para a avaliação do sistema em questão sendo que para isso analisava tanto gestão escolar, como competência dos professores e rendimento dos alunos.

O SAEB e o INEP foram dois grandes projetos de avaliação nacionais que tiveram considerável sucesso em suas implementações e com isso influenciaram estados a desenvolverem seus próprios projetos. A Avaliação da Jornada Única em São Paulo foi um desses projetos estaduais, desenvolvido em 1992 tinha como objetivo analisar os efeitos da implantação da Jornada Única no Ciclo Básico das escolas do estado (VIANNA,2014), o que se resumia basicamente em querer compreender se a jornada única influenciava os aspectos de desempenho e intelectuais dos alunos do ensino básico.

Minas Gerais e Pernambuco também desenvolveram projetos referentes a avaliação, os quais tiveram certo destaque nacional. No caso do estado de Minas o projeto como nome de Avaliação do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, desenvolvido em 1992, tinha um foco avaliativo educacional, analisando alunos do ensino básico, algumas séries do ensino fundamental e médio e até estudantes do magistério que futuramente se tornariam os professores do estado. Esse projeto avaliativo depois, em 1994, acabou se estendendo também para as escolas municipais e teve influência direta, nas palavras de Vianna (2014): “sobretudo em modificações curriculares e na disseminação de centros de atualização de professores em 53 diferentes pontos do estado”.

Já em Pernambuco o programa denominado de Desempenho da Rede Pública Escolar do Estado de Pernambuco na Área da Linguagem, também influenciou mudanças curriculares no estado. Desenvolvido em 1991 pretendia analisar os alunos da 1<sup>o</sup>,2<sup>o</sup>,3<sup>o</sup> e 4<sup>o</sup> série do ensino

básico do estado (VIANNA,2014) e partir desse projeto conteúdos curriculares foram repensados, tanto nas escolas como nos programas de capacitação docente. No Brasil a cultura da avaliação relacionada ao contexto escolar estava cada vez mais comum, e no cenário intencional esse fato também se fazia presente.

O *International Assessment of Educational Progress* – IAEP, realizado entre 1990 e 1992 foi um exemplo de projeto avaliativo educacional internacional, tendo sido desenvolvido no Brasil nas cidades de Fortaleza e São Paulo. Esse projeto contava com a participação de 20 países e no Brasil ficou responsável sob responsabilidade da Fundação Carlos Chagas. De acordo com Vianna (2014) o projeto tinha como objetivo analisar a performance escolar de alunos de 13 anos em ciências e matemática e infelizmente pelo projeto não considerar questões singulares da realidade de cada país o desempenho dos alunos brasileiros foi prejudicado.

As produções acadêmicas acerca das práticas avaliativas nas décadas de 1990,2000 e 2010, de acordo com Frossard (2015), tiveram fortes influências de autores nacionais da área da educação, como, Cipriano Carlos Luckesi, Ana Maria Saul e Maria Teresa Esteban entre outros. Autores da área da educação física, principalmente entre 2000 e 2010, também tiveram destaque no cenário de produções sobre o tema, como exemplo podemos citar Wagner dos Santos, Alex Fensterseifer, Coletivo de Autores e Suraya Darido.

A partir da década de 2010 as publicações apresentam uma pré-disposição a ir a campo testar as possibilidades avaliativas concretas de seus portfólios. Dessa forma, podemos citar trabalhos que analisaram a avaliação em diversos aspectos, entre eles os métodos avaliativos baseados em diários produzido nas aulas de Educação Física, como exemplo o trabalho “Avaliação Na Educação Física Escolar: Analisando As Experiências Das Crianças Em Três Anos De Escolarização” de Santos *et al* (2019), algumas publicações se propuseram a analisar registros iconográficos (fotografias e desenhos) como é o caso dos trabalhos “Avaliação na Educação Física escolar: construindo possibilidades para a atuação profissional”, também de Santos *et al* (2014) e “(Re)criando espaços e compartilhando saberes: avaliação indiciária como eixo central do trabalho pedagógico da Educação Física na Educação Infantil” de Barcelos e Santos (2021), entre tantos outros temas e trabalhos.

A partir da análise histórica da avaliação no cenário educacional brasileiro percebe-se, em relação as produções acadêmicas que influenciam as práticas dentro do ambiente escolar, três períodos que se diferenciam pela forma como tratam a avaliação na educação física. Em síntese, o primeiro período percebe o fazer avaliativo como instrumento de mensuração de desempenho, o segundo, no entanto, tem como foco desvencilhar a prática avaliativa na educação física centrada apenas nos aspectos motores, com foco em práticas qualitativas. Por

fim, o terceiro período apresenta como característica principal propostas práticas de como lidar com a avaliação no cotidiano docente.

Em relação a avaliação educacional no Brasil os vários projetos federais e estaduais tinham como propósito analisar o rendimento dos alunos da rede básica de ensino e até mesmo de magistério, como foi o caso do projeto “Avaliação do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais” (VIANNA,2014). O reflexo das avaliações, em grande parte padronizadas, dos projetos citados nesse trabalho influenciaram diretamente em modificações curriculares no estado brasileiro ou no currículo do ente federativo em questão.

## 5 AS NARRATIVAS SOBRE AVALIAÇÃO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Com base no grupo focal, através das narrativas dos alunos, foram elencados três eixos norteadores que englobam as principais ideias apresentadas: concepções de avaliação para o futuro, métodos de avaliação utilizados e como aprenderam a se avaliar e não a avaliar o aluno.

Esses três tópicos têm papel fundamental na análise e discussão do material produzido. Esse primeiro ponto discorrerá sobre as definições de avaliação para o futuro, apresentando as concepções de avaliação dos professores entrevistados. Para que seja mantido o sigilo os mesmos serão nomeados nessa pesquisa de: Professora X, Professora Y e Professor Z. As letras em questão não têm nenhum tipo de associação com os nomes originais.

Acerca dos professores participantes algumas considerações sobre suas formações devem ser feitas. A Professora X, ao tempo da realização do grupo focal além da formação em licenciatura em Educação física somava em seu currículo a formação em Pedagogia, especialidade em Gestão e sociedade e estava se graduando no mestrado em Ensino em Ciências e Saúde, todos pela Universidade Federal do Tocantins-UFT. O Professor Z, detinha em seu currículo além da formação em E.F o caráter de aluno regular do Mestrado em Ensino em Ciências e Saúde, também pela UFT, e a professor Y no momento do grupo focal possuía somente a formação em licenciatura em E.F.

Para compreender como se desenvolveram as concepções dos professores entrevistados acerca da avaliação escolar na educação física, é necessário entender todo o processo de construção e desenvolvimento do tema ao longo dos estágios, como eram as concepções no início, o que os influenciou nesse processo e assim, tentarmos compreender a ótica de cada entrevistado.

Ao serem questionados sobre a base teórica metodológica na formação inicial no que tange a avaliação escolar e sua influência nos primeiros estágios a Professora Y destaca alguns pontos que analisou não terem sido positivos, isso fica evidente em sua narrativa quando diz:

Eu penso que a base que a gente tem antes de chegar no estágio sobre avaliação é muito rasa, a gente não tem um discussão ampla sobre, tanto que pra gente chegar à ter uma maturidade de perceber que avaliação não é para os alunos que estão lá, é também, mas a principal avaliação que a gente tem que fazer ali no estágio é começar

a avaliar as nossas aulas também, vê se a gente começou a alcançar os objetivos, se está contribuindo na formação daquelas crianças (NARRATIVA, Y, 2020).

É interessante percebermos a narrativa da professora na medida em que olhamos o próprio currículo do curso de formação inicial dela, onde antes da disciplina de estágio foi ministrada apenas uma outra que abordou o tema avaliação, chamada didática, a qual tinha como pressuposto apresentar os fundamentos básicos da educação, didática e didática da educação física, contextualizados historicamente. Deve-se observar também que nenhum dos livros da bibliografia da disciplina tinha como objeto central de ensino a avaliação, tendo em destaque pouquíssimas páginas para discutir definitivamente a avaliação e muitas vezes não considerando as especificidades da educação física.

É importante considerar que ao analisarmos na educação básica as turmas do ensino fundamental anos iniciais, anos finais e ensino médio, pelas características dos alunos a prática avaliativa pode se configurar de uma forma diferente da avaliação na educação infantil, onde acontece o primeiro contato dos estagiários com seus alunos, os quais ainda não tem domínio da leitura nem da escrita.

A percepção inicial da Professora Y acerca da avaliação, resultado do primeiro contato com os estágios, está voltada principalmente para a auto avaliação das práticas pedagógicas e em segundo plano para a contribuição de suas aulas na formação das crianças. Nesse sentido, o Professor Z, em suas falas também ressalta alguns pontos que devem ser observados:

Não tinha um discurso de como avaliar, como fazer uma avaliação na educação física, a gente ia aprendendo ali mais ou menos por conta própria pra tentar organizar nossas aulas...a gente aprendeu muito a se auto avaliar, avaliar nossas aulas, como a gente fazia as regências, mas a gente não aprendeu como avaliar os alunos... (NARRATIVA, Z, 2020)

Observa-se nas narrativas uma lacuna no ensino da avaliação em educação física na formação inicial, conseqüentemente os entrevistados encontraram dificuldades em desenvolvê-la em suas práticas nos primeiros estágios. A falta de pressupostos teóricos e metodológicos faz com que alunos tenham dificuldades em lidar com essa ferramenta pedagógica necessária para o pleno desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Para Maldane citado por Barros (2020) a formação do profissional docente, tanto na formação inicial quanto na continuada, deve estar centrada nas considerações de suas necessidades formativas, e consideramos aqui a avaliação uma dessas necessidades.

Nesse primeiro momento do estágio nota-se que as percepções dos alunos estão centradas em utilizar da avaliação como instrumento pedagógico para avaliar suas aulas e a si

próprios como docentes, e não os alunos, isso é reflexo tanto da ineficácia no ensino da prática avaliativa na formação inicial como também do requisito nota para a aprovação nos estágios. Esse assunto é amplo e carece de uma discussão mais profunda, por isso dedicaremos, mais à frente, um tópico exclusivo para esse assunto.

Os alunos em suas práticas de estágios tendem a “evoluir”, através da dedicação pessoal que a profissão exige, e nos estágios esse aspecto singular da profissão é o diferencial entre os que serão bons professores e os que serão apenas professores. Os pensamento e concepções mudam, reflexo das experiências (BONDIA, 2000) e das práticas vividas com as turmas, e isso é característico do processo de formação do profissional.

É importante ressaltar que o estágio é um meio no qual o acadêmico é instigado a compreender a própria prática e analisar estratégias de atuação de forma crítica e reflexiva, as quais podem contribuir na solução de problemas muitas vezes inesperados em sua atuação profissional. Ele passa a desenvolver o raciocínio, a capacidade e o espírito crítico, além da liberdade do uso da criatividade (ROSSI *apud* LINHARES, et al., 2012). Nesse sentido, os pensamentos e concepções mudam, reflexo das experiências (BONDIA, 2000) e das práticas vividas com as turmas, isso é característico do processo de formação do profissional. Assim, os professores apresentam esse fenômeno claramente em suas narrativas:

Professora Y:

A gente cai muito nesse erro de querer avaliar mais no sentido de nós enquanto tá ministrando a aula do que se as crianças estão participando, desenvolvendo, a aí a gente vai amadurecendo esse pensamento. Deveria ser instigado desde o princípio para gente não deixar de avaliar a criança em si, a adolescente, o jovem, se a gente estava contribuindo na formação deles. (NARRATIVA, Y,2020)

Na fala do professor Z:

Eu acredito que fui melhorando desde o primeiro estágio até o último, e agora depois de formado. Eu fui evoluindo meu pensamento. (NARRATIVA, Z,2020)

Interessante perceber que a própria professora X, conforme narrava suas experiências formativas sobre o uso da avaliação deu indícios de que ela foi amadurecendo seu pensamento, percebendo as peculiaridades da profissão e se adaptando as melhores formas por ela encontrada de ministrar as aulas.

Nas narrativas dos professores o elemento amadurecimento está presente, tanto nos aspectos profissionais como também nos pessoais. Concordamos com Barros et al, (2020, p. 515) que “O professor enquanto praticante evolui através de encontros e troca de experiência

entre seus pares, mas principalmente sob o efeito da experiência com a turma e nas situações vividas no espaço da sala de aula”.

Assim, a narrativa da Professora Y nos dá indícios da sua mudança de postura em relação ao estágio no momento em que começa a perceber de outra forma o sentido das práticas avaliativas no processo de ensino-aprendizagem. Essa mudança de percepção se dá a partir de uma interpretação diferente acerca do estágio e o entendimento que avaliar somente a si própria como docente não era a melhor opção no contexto em que estava inserida, compreendendo que a avaliação deve ser centrada no aluno, tendo como principal aspecto a contribuição na aprendizagem dos discentes, potencializando tanto suas práticas docentes como também a qualidade do ensino.

### 5.1 Pra mim avaliar é?

Neste tópico abordaremos quais os reflexos do aperfeiçoamento profissional nas concepções dos participantes e quais podem ser observados nas narrativas. Nesse sentido entendemos que o processo de amadurecimento por meio das experiências (BONDIA,2002) deu indícios de como a transição de um estágio para outro configurou as suas concepções avaliativas. Assim, a primeira questão que nos interessava era sobre a compreensão do que é avaliação.

De acordo com a professora X:

Para mim avaliar é julgar, é julgar, essa forma de julgar tem que ser flexível, tem que julgar no todo e com cautela. Sempre pensar, né? uma avaliação formativa que o professor se coloque no lugar do aluno, porque avaliar é julgar (NARRATIVA, X,2020).

Professora Y:

Hoje além de avaliar nossa aula, eu penso que a gente também tem que avaliar o aluno em si, tem que dar o *feedback* para ele, vê se ele está desenvolvendo, se está ganhando algum repertório motor, se a gente tá contribuindo nesse sentido com eles. Avaliação formativa, mas dialogando com o paradigma da medida (NARRATIVA, Y,2020)

E ainda ressalta:

Avaliar para mim é tudo além do que a gente vai julgar, tem que perceber alguns detalhes na aula, o que a gente alcançou, o que contribuiu, perceber se as estratégias que escolhemos são as ideais, perceber todos detalhes que estão por trás do plano de aula e se ele se materializou. Avaliação direcionada para o ensino (NARRATIVA, Y,2020)

E para o professor Z:

Para mim avaliar é captar o processo e a partir dessa captação do processo eu ressignificar ele e também entender as lacunas, o que a gente pode melhorar, o que pode acrescentar, o que pode retirar do que esteja fazendo, então pra mim a avaliação é perceber, captar o que a gente tá fazendo durante o processo da nossa regência. (NARRATIVA, Z,2020)

Identificamos nas narrativas analisadas as seguintes concepções avaliativas: formativa, avaliação no paradigma motor e investigativa.

Na fala da Professora X percebe-se menção ao juízo de valor, que se apresenta como atribuir sentido a determinada situação. Esse é um dos princípios importantes da avaliação, no entanto é necessário se ater a flexibilização da prática avaliativa, pois é importante ter e seguir critérios pré-estabelecidos, assim, entendemos que para atribuir juízo de valor às aprendizagens, esses critérios devem ser respeitados para que a avaliação não perca o seu objetivo.

Na narrativa da Professora X também se percebe indícios de uma perspectiva de avaliação formativa que, segundo Depresbiteris (1989), seguindo o modelo de Stake, consiste no fornecimento de informações a serem utilizadas na melhoria de um programa em suas partes ou em seu todo. Assim, a avaliação formativa está diretamente relacionada, em contextos educativos, a corrigir e ajustar o ensino e a aprendizagem (FERNANDES,2005, *apud* RODRIGUES *et al* ,2017). Nesse sentido entendemos que a partir da atribuição de valor as respostas dos alunos a Professora X modifica sua prática com o intuito de tentar entender melhor o processo de ensino-aprendizagem através da perspectiva dos discentes.

Na narrativa da Professora Y, também há indícios de uma perspectiva de avaliação formativa, uma vez que ela se preocupa em compreender o processo de aprendizagem e projeta um trabalho pedagógico que faz uso de *feedback*, que segundo Trevisani (2019) é um ato de comunicação que visa dar consciência aos estudantes sobre “o que” e “como” estão aprendendo e também como melhorar sua aprendizagem ao longo do processo. No entanto, a Professora também se orienta pelo paradigma motor, que tem base na avaliação como medida (VIANNA, 2000).

A avaliação no paradigma motor historicamente tem sido uma marca da avaliação da aprendizagem na Educação Física, conferindo ênfase a performances técnicas dos movimentos corporais, geralmente determinados por testes de aptidão física. (CUPOLILLO, 2008).

A última concepção identificada foi a avaliação como ação formativa do tipo investigativa, que segundo Esteban (2003), se caracteriza como uma ação sistemática de

registro e acompanhamento por parte de alunos e professores de seus processos formativos, possibilitando um espaço e tempo para que participem ativamente da construção da sua aprendizagem. Esteban (2003) citada por Santos (2013, p. 891) destaca que “Perguntar por que uns alunos aprendem e outros não, deixa de ser suficiente; há de se indagar a dinâmica que favorece a aprendizagem de cada um e os mecanismos utilizados para responder às questões postas”.

Nesse sentido, entendemos que essa concepção é a que melhor se adequa as características do Professor Z, uma vez que em sua narrativa a presença do acompanhamento do processo formativo, participando, procurando por meio do ato avaliativo preencher as lacunas encontradas durante o processo de ensino-aprendizagem emerge como centralidade do seu fazer diário nos estágios supervisionados curriculares.

Um ponto que também merece destaque nas narrativas é a percepção por parte dos professores dos aspectos envolvidos, não só na avaliação, mas em todo processo de ensino-aprendizagem, isso é primordial na prática de uma educação comprometida com a aprendizagem, desenvolvendo uma avaliação processual ao longo do percurso dos estágios. Esse modelo de análise “permite que o aluno, através da retroalimentação sistemáticas, adquira consciência sobre seu percurso de aprendizagem: nível de compreensão dos conteúdos específicos, habilidades desenvolvidas, dificuldades enfrentadas, desafios a serem superados, objetivos a serem alcançados” (LORDÊLO et al 2010, p.18).

Com esse modo de avaliar o processo de ensino-aprendizagem é “flexível” no que se refere a se readaptar de acordo com o que o aluno já aprendeu ou falta aprender, captando as dificuldades e procurando soluções durante o processo e não no final.

Entendemos a importância do estágio supervisionado para a potencialização e experimentação de práticas e perspectivas avaliativas distintas, contudo também compreendemos o papel daqueles que recebem os acadêmicos nesse contexto, sua influência e racionalidade na construção das práticas, assim entendemos, como Pacheco (2002), que as escolas precisam esclarecer os critérios de avaliação, para que o aluno em estágio supervisionado compreenda as regras do jogo educacional. Trata-se de uma ação que implica a apropriação de critérios, na medida em que estes resultam da participação de todos, professor orientador do curso de formação superior, acadêmico, professor recebedor do estagiário e demais praticantes do cotidiano escolar.

## **5.2 “nós aprendemos a nos avaliar e não a avaliar os alunos”**

Até esse momento foram analisados diferentes aspectos relacionados a avaliação, aspectos esses que mereceram destaque dentre as narrativas apresentadas, como o amadurecimento profissional relacionado a prática avaliativa e também as definições atribuídas a essa ferramenta tão importante no processo pedagógico, e para tentarmos compreender o sentido da avaliação nos estágios supervisionados, preparamos esse categoria de análise com o objetivo de compreender, por meio das narrativas, como os praticantes do grupo focal utilizavam da avaliação, de forma concreta, e como redirecionavam os fazeres pedagógicos em seus estágios.

Nas narrativas foram identificadas diversas vezes a presença do aspecto auto avaliativo (Avaliação do ensino), como sendo a principal função da avaliação nos estágios. É muito importante que o aluno avalie o processo de ensino, no entanto, deve-se avaliar paralelamente o processo de aprendizagem, testando, falhando e acima de tudo ajustando suas práticas avaliativas de acordo com as circunstâncias. O estágio tem esse papel de testar e confrontar os saberes advindos da formação inicial com a realidade prática (MARTINE,2011) e a avaliação do ensino não pode ser abordado como único elemento do processo de avaliação, ela deve fazer parte de um conjunto bem mais amplo de estratégias e procedimentos (CARVALHO,2011).

Ser professor é algo complexo, e quando se avalia o ensino e concomitantemente a aprendizagem o profissional está contribuindo tanto para melhorar sua atuação docente como também para melhorar a qualidade da educação no âmbito em que está inserido. Concordamos com Carvalho (2011) quando ela diz que:

O professor tem que ser simultaneamente profissional e pessoa, o professor precisa de desenvolver um autoconhecimento de si próprio, traduzido num aperfeiçoamento crítico das suas capacidades pessoais ao nível das atitudes, que constitui a essência do seu saber e que permite a sua realização pessoal e profissional (CARVALHO, 2011, p. 6).

No entanto, uma vez que essa avaliação do ensino tenciona o cenário onde deveria atuar a avaliação focada no aluno (avaliação das aprendizagens), ela perde seu sentido. É importante que os docentes sempre avaliem seu método de ensino, as estratégias pedagógicas, a forma como organizaram o conteúdo entre outros, porém não se deve perder de vista o real intuito da avaliação como componente fundamental no processo de ensino-aprendizagem, que é enriquecer as aprendizagens dos alunos. De acordo com o Professor Z:

A gente aprendeu muito a se auto avaliar, a avaliar nossas aulas, como nós fazíamos a regência, mas não aprendemos como avaliar os alunos. A gente tentava, das nossas formas, avaliar essa parte, porém a gente sabe que não acontecia. Aprendemos a se auto avaliar, avaliar as nossas regências e as regências dos

colegas, porém sobre avaliar o aluno pouco tivemos contribuição e respaldo teórico para fazermos esse tipo de avaliação. (NARRATIVA, Z, 2020).

Nessa narrativa fica claro qual o intuito da avaliação nos estágios, para nós resta entender o que levou os professores a se prenderem tanto na avaliação do seu desempenho e deixarem de lado o avaliar focado no aluno. Para isso é preciso entender o sentido que a disciplina estágio supervisionado atribuía ao processo avaliativo e como os professores reagiam. Segundo o Professor Z:

O sentido que que o estágio da UFT passou foi uma coisa mais processual, em relação as nossas aulas, como nós íamos planejar nossas aulas pra o próximo dia, como estavam acontecendo essas aulas (NARRATIVA, Z, 2020).

Parte dos alunos ao chegarem nos estágios ainda não compreendem as formas de colocar em prática os conhecimentos adquiridos ao longo da formação, isso se dá, especialmente, no primeiro contato com o ambiente escolar. Nesse cenário, é essencial que o aluno em estágio busque/realize/almeje articular teoria e prática (VEDOVATTO ,2013). Essa “inexperiência” faz com que esses alunos procurem algo em que se apoiar, e em relação a avaliação, se o estágio passa uma visão de como avaliar os alunos tendem a repetir, isso está presente nas narrativas do Professor Z. Nesse sentido de acordo com a Professora Y:

Quando começa o estágio a gente tá muito focado em alcançar o final dele e ser aprovado, porque pra gente é um tabu na hora que tá nos primeiros estágios, geralmente eram os estágios que aconteciam as OTP's e a gente caía muito no erro de querer avaliar mais as nossas aulas do que a criança em si (NARRATIVA, Y, 2020).

Em diversas narrativas, as OTP's (Orientação para o Trabalho Pedagógico) são citadas como algo de grande valia na manutenção das práticas nos estágios, aparentemente, é nesse espaço que eles se apoiaram em relação aos processos avaliativos. As OTP's aconteciam, principalmente, nos primeiros estágios e davam suporte para os alunos, instigando-os a avaliar tanto a própria regência como as regências dos colegas, era um momento de discussão sobre o que poderia melhorar. Isso fica aparente na narrativa do Professor Z:

Por incrível que pareça o estágio que me deu mais confiança foi o estágio da educação infantil, onde a gente fazia uma OTP, onde era bastante tempo de discussão sobre tudo que aconteceu durante nossa regência, e ainda era um momento de avaliação em que a gente se avaliava, avaliava os colegas e ela (professora) nos avaliava. (NARRATIVA, Z, 2020).

E ainda sobre as OTP's de acordo com a Professora Y:

Era entre os alunos, entre as professoras responsáveis, e se não tivesse esse momento de OTP não tinha essa discussão, tanto que quando parou de ter OTP para ter um momento mais flexibilizado – certo que a gente vai ganhando uma maturidade- já era o terceiro estágio, mas é importante esse momento porque é o momento que você discute ali a avaliação das suas aulas, do grupo todo, você observa, você fala sobre as aulas dos colegas, você leva a visão do colega para sua aula, é muito importante (NARRATIVA, Y, 2020).

As narrativas dão mais força para os achados do trabalho de Costa, Alcântara e Barcelos (2020), que destacaram que as avaliações presentes nos planos de aula, possivelmente, não eram executadas uma vez que foi localizado registros replicados em diferentes planos de aulas da sessão “avaliação”, dando indícios que os alunos em estágio supervisionado apenas “cumpriam” o campo, sem realmente se preocupar com aquilo que era executado na aula.

Assim, a avaliação, dentro do plano de aula, não foi encarada como deveria ser, uma ferramenta essencial na formação dos alunos, sendo meramente um mais um campo a ser preenchido nos planos de aula. Isso, se amplifica na medida em que as narrativas não dão visibilidade ao tema nas discussões realizadas nas OTP já que se entende que eles sempre melhoravam o que era discutido nas reuniões.

Creemos que esse fenômeno se dá por duas razões: tanto pela pouca base teórica no que diz respeito a avaliação no curso de formação superior em educação física da Universidade Federal do Tocantins (COSTA; ALCÂNTARA; BARCELOS, 2020; BARCELOS, 2020), como pela imaturidade de experiências dos docentes nos primeiros estágios.

É importante frisar que o nosso intuito não é desvalorizar a avaliação do ensino, mas sim perceber que quando essa se sobrepõe a avaliação da aprendizagem, no ambiente escolar, os alunos são secundarizados em detrimento da qualificação das práticas pedagógicas dos alunos em estágio supervisionado. Deve haver um equilíbrio, nesse sentido Dalben (1998) citado por Santos (2013) diz que:

[...] um professor, ao avaliar o seu aluno, deve também avaliar a sua própria forma de inserção na sociedade, o seu papel, as suas condições de trabalho, a sua formação, a sua metodologia, os recursos por ele utilizados em sala de aula. A avaliação transforma-se em conhecimento da realidade, e neste sentido é fundamental que o professor se preocupe em analisar o aluno numa perspectiva ampla, exigindo para isso a utilização de atividades de ensino que permitam uma participação coletiva efetiva, através da utilização de formas variadas de expressão (DALBEN, 1998, p. 79).

Desse modo, entendemos que a harmonia entre a avaliação do ensino e avaliação da aprendizagem contribui em um contexto educacional preocupado com o desenvolvimento dos alunos. Entendemos também a importância desse debate nos cursos de licenciatura, no caso específico licenciatura em educação física, dando base para atuação docente, uma vez que a

ausência de discussões acerca do tema avaliação pode prejudicar a atuação dos alunos estagiários, futuramente professores.

As análises feitas nesse estudo apontam a necessidade, cada vez maior, de novas pesquisas no cenário da educação física e da formação inicial no que diz respeito as práticas avaliativas, uma vez que estudos nesse âmbito podem contribuir para a compreensão de como a avaliação é encarada nos estágios supervisionados e na vida profissional do docente, dando visibilidade a forma como os cursos de formação inicial abordam o tema, como estão se formando os futuros professores e como esses estão se apropriando dessa ferramenta pedagógica.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo se originou da necessidade de tentarmos analisar e compreender as experiências com avaliação educacional na formação inicial dos professores formados pelo curso de licenciatura em educação física da UFT- Universidade Federal do Tocantins- enquanto ainda exerciam o papel de alunos do curso, e como eles se apropriaram do debate sobre esse tema no período em questão.

No desenvolvimento dessa monografia adotamos a pesquisa narrativa como método científico, a qual se caracteriza como qualitativa, uma vez que possibilita outros modos de ver/escutar/narrar a vida e as aprendizagens/experiências. Nesse sentido, assumimos as entrevistas biográficas como fontes e para tal, utilizamos como instrumento de produção das mesmas o grupo focal, o qual ocorreu dia 10 de dezembro de 2020, na plataforma online de videoconferências *Google Meet*. A reunião foi gravada e seus dados transcritos.

A análise das narrativas dos professores apresentadas nesse estudo nos ajudou tanto a compreender como aconteciam as projeções das práticas avaliativas (FROSSARD, 2015), como também a entender como os praticantes analisam suas experiências no âmbito do estágio supervisionado, fazendo uma releitura das suas experiências.

A partir deste trabalho conseguimos inferir a existência de 3 perspectivas avaliativas distintas entre os alunos envolvidos no processo de produção de fontes, a saber: A perspectiva de avaliação formativa, que consiste no fornecimento de informações que serão utilizadas na melhoria de um programa ou em suas partes (DEPRESBITERIS, 1989), uma outra orientada pelo paradigma motor, com base na avaliação como medida, conferindo ênfase a performances técnicas de movimento. (CUPOLILLO, 2008), e também uma perspectiva voltada para a ação formativa do tipo investigativa que tem como pressuposto uma ação sistemática de registro e acompanhamento dos alunos e professores do processo formativo ao qual fazem parte (ESTEBAN, 2003).

Por fim, percebemos como algumas práticas desvencilharam, de certo modo, os professores das práticas avaliativas focadas nos alunos e também como aos poucos, consequência das práticas (BONDIA,2000), os professores foram qualificando o seu fazer avaliativo nos estágios supervisionados, e somando isso as outras práticas alheias aos estágios podemos compreender como eles entendem hoje o fazer avaliativo.

## REFERÊNCIAS

- BARROS, I.; PACHECO, A.R.; e BATISTA, P.; A experiência de estágio: o impacto e as primeiras vivências do estudante estagiário de Educação Física. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 99, n. 253, p. 605-632, set./dez. 2018.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer.** 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- COSTA, J. R.; ALCANTARA, R. L.; BARCELOS, M. **A Constituição da Prática Avaliativa: Um Estudo a Partir dos Documentos de Estágio Supervisionado em Educação Física.** TEMAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, v. 5, p. 217-228, 2020.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- FROSSARD, M. Memórias da formação inicial e projeções para atuação docente: diálogos sobre avaliação com acadêmicos de educação física. **Dissertação** (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos. Ufes. 2015.
- LANO, M. B. Usos da avaliação indiciária na educação física com a educação infantil. **Tese** (Doutorado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos. Ufes. 2019.
- MELO, L. F.; FERRAZ, O. L.; NISTA-PICCOLO, V. L. O portfólio como possibilidade de avaliação na educação física escolar. **Revista da Educação Física/ UEM**, Maringá, v. 21, n. 1, p. 87-97, 2010.
- PEREIRA, S.; et al. Trajetória de estudantes na formação inicial em educação física: o estágio curricular supervisionado em foco. **J. Phys. Educ.** V. 29, p, 1-12, jan., 2018.
- POLTRONIERI, H.; CALDERÓN, A. Avaliação da aprendizagem na educação superior: a produção científica da revista Estudos em Avaliação Educacional em questão. **Avaliação**, Campinas, v. 20, n. 2, p. 467-487, jul. 2015.
- POZZATTI, M. Formação inicial de professores de Educação Física na modalidade a distância: aprendendo com a experiência do Cefd/Ufes. **Tese** (Doutorado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos. Ufes. 2018.
- SANTOS, W.; **Avaliação na educação física escolar: do mergulho à intervenção.** Vitória: Proteoria, 2005.
- SANTOS, W.; et al., avaliação em educação física escolar: trajetória da produção acadêmica em periódicos (1932-2014). **Revista Movimento**, v. 24, p. 09-22, 2018.
- SANTOS, W. et al. Avaliação na educação física escolar: analisando as experiências das crianças em três anos de escolarização. **Movimento**, v. 25, p. 1-17, 2019.
- STIEG, R. Formação Inicial em Educação Física nas Universidades Federais brasileiras: fundamentos teóricos das disciplinas de avaliação e práticas de leitura. **Dissertação** (Mestrado

em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos. Ufes. 2016.

VENTORIM, S. A formação do professor pesquisador na produção científica dos encontros nacionais de didática e prática de ensino: 1994-2000. 2005. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte /MG, 2005.

VIEIRA, A. O. Por uma teorização da avaliação em Educação Física: práticas de leitura por narrativas imagéticas. **Tese** (Doutorado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos. Ufes. 2018