



A presença da avaliação nos currículos de licenciatura em educação física: análise das universidades públicas da Região Norte do Brasil¹

Presence of assessment in physical education degree curricula: analysis of public universities in Brazilian Northern region

Presencia de la evaluación en los currículos de la carrera de educación física: análisis de las universidades públicas del Norte de Brasil

Nayane Moia de Freitas - Universidade Federal do Tocantins – UFT | Miracema do Tocantins | TO | Brasil. E-mail: nayanemoia03@gmail.com | Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0866-0057>

Marcie Barcelos - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro | Seropédica | RJ | Brasil. E-mail: marcielbarcelos@gmail.com | Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1181-8724>

Resumo: O objetivo deste artigo é analisar a presença da avaliação nos projetos pedagógicos dos cursos de educação física das universidades públicas da Região Norte do Brasil. O método utilizado é o crítico-documental. As fontes são dez projetos pedagógicos de curso das referidas universidades e dos seus respectivos *campi*, os quais ofertam o curso de formação de professores em educação física. As análises evidenciam duas estratégias de apresentação dos saberes sobre avaliação, por meio de disciplina específica ou pulverizada, secundarizando o debate sobre a especificidade do fazer avaliativo em educação física.

Palavras-chave: formação inicial; avaliação; região norte.

¹ Versão preliminar do texto apresentada na 4ª Reunião Científica Regional Norte da ANPEd, com o tema *Educação na Amazônia com Justiça Social e Garantia do Direito à Educação*, em novembro de 2022, na Universidade Federal do Amapá (Unifap), *campus* Marco Zero, Macapá/AP.

Abstract: The object of this article is to analyze the presence of assessment in the pedagogical projects of the physical education course (PPCs) at public universities in the North region of Brazil. The method used is critical-documentary, the sources are ten pedagogical course projects from the aforementioned universities and their respective poles, which offer the training course for teachers in physical education. The analyzes show two strategies for presenting knowledge about assessment, through specific or pulverized disciplines, relegating the debate on the specificity of making assessments in physical education to a secondary level.

Keywords: initial formation; assessment; north region.

Resumen: El objetivo de este artículo es analizar la presencia de la evaluación en los proyectos pedagógicos del curso de educación física (PPC) en universidades públicas de la región Norte de Brasil. El método utilizado es crítico-documental, las fuentes son diez proyectos de cursos pedagógicos de las mencionadas universidades y sus respectivos Câmpus, que ofrecen el curso de formación de profesores en educación física. Los análisis muestran dos estrategias para presentar el conocimiento sobre evaluación, a través de disciplinas específicas o pulverizadas, relegando el debate sobre la especificidad de hacer evaluación en educación física a un nivel secundario.

Palabras clave: formación inicial; evaluación; región del norte.

1 Introdução

O objetivo deste artigo é analisar a presença da avaliação nos projetos pedagógicos dos cursos (PPCs) de educação física das universidades públicas da região Norte do Brasil, com o intuito de compreender quais as *estratégias* (Certeau, 1998) mobilizadas para contemplar o debate nos currículos analisados.

Estudos sobre avaliação na formação inicial em educação têm se preocupado em evidenciar as especificidades curriculares, manifestando preocupação com a falta de articulação entre os saberes utilizados nas universidades e o cotidiano escolar (Gatti, 2003; Mendes; Nascimento; Mendes, 2007; Rojas, 2007; Santos; Maximiano, 2013; Santos *et al.*, 2019), e com a intencionalidade de constatar quais são as concepções, práticas avaliativas e bases teóricas utilizadas nos currículos de formação de professores (Fuzii; Souza Neto; Benites, 2009; Machado *et al.*, 2021; Paula *et al.*, 2018; Poletto; Frossard; Santos, 2020; Stieg, 2016).

Na área da educação física, a preocupação está na forma como a avaliação para a aprendizagem é problematizada nos currículos de licenciatura, em disciplinas específicas ou de maneira diluída, nas bibliografias, e no modo como se materializa no cotidiano escolar, considerando as especificidades desse componente curricular (Frossard *et al.*, 2020; Fuzii, 2010; Poletto; Frossard; Santos, 2020; Stieg *et al.*, 2018a; Stieg *et al.*, 2020; Vieira, 2018), que tem o seu saber valorizado na *imbricação do eu em situação* (Charlot, 2000).

Estudos realizados no contexto nacional (Stieg, 2016; Stieg *et al.*, 2018b) apresentam o debate sobre a avaliação nos currículos de formação de professores de educação física em universidades federais brasileiras² das Regiões Centro-Oeste, Nordeste e Sudeste, sinalizando que o discente não está no centro do processo avaliativo e que as práticas avaliativas estão voltadas para os conteúdos adquiridos pelos alunos e desarticulada das discussões sobre/para o cotidiano escolar.

Poletto, Frossard e Santos (2020), ao analisarem a avaliação no currículo de três instituições privadas na região Sudeste, destacaram as poucas articulações entre formação e atuação profissional e a imposição da avaliação como obrigação.

Os achados desses estudos salientaram a necessidade de as práticas avaliativas envolverem os discentes e da formação continuada para aqueles que atuam na formação dos futuros professores, inclusive considerando a necessidade de ampliar o debate em torno da avaliação *para* a aprendizagem (Harlen, 2013).

² Ambas as pesquisas foram realizadas nas mesmas universidades, por serem oriundas da dissertação de Ronildo Stieg, a saber: Universidade de Brasília (UnB); Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS); Universidade Federal de Alagoas (Ufal); Universidade Federal do Ceará (UFC); Universidade Federal do Piauí (Ufpi); Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE); Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes); Universidade Federal Fluminense (UFF); Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP); Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Nesse sentido, concordamos com Harlen (2013) ao destacar que a avaliação *para* a aprendizagem está relacionada ao trabalho docente, sem a preocupação de gerar nota ou conceito sobre o que o aluno aprendeu e para corrigir as aprendizagens em curso, melhorando a qualidade do ensino.

Já a avaliação *da* aprendizagem consiste em chegar às aprendizagens em determinado momento do percurso formativo e está comprometida em produzir instrumentos que permitam ao docente aferir a compreensão dos alunos sobre determinado tema, para assim gerar juízo de valor (nota) (Santos, 2005).

Não obstante, a educação física escolar, ao subverter a lógica da escolarização (Santos, 2005), mobilizando um tipo de saber que se constrói na relação consigo mesmo, com o outro e com o mundo (Charlot, 2000), especialmente por meio das práticas corporais, precisa compreender as diferentes maneiras de produzir práticas avaliativas para a aprendizagem, uma vez que elas não constituem o foco das vivências e das discussões ao longo dos cursos de formação de professores (Stieg, 2016).

A partir desse cenário sobre o fazer avaliativo em currículos de educação física em outras regiões e da lógica assumida pela educação física escolar, passamos a nos questionar como o debate acerca da avaliação educacional vêm ocorrendo na Região Norte e como a avaliação se constitui e se materializa nos currículos das universidades que ofertam o curso de licenciatura em educação física na referida região.

Compartilhamos da ideia de Fuzii, Souza Neto e Benites (2009), ao destacarem que o esvaziamento da discussão sobre avaliação e a desarticulação com o cotidiano escolar nos documentos que orientam o curso de licenciatura em educação física projetam certa complexidade que tensiona o entendimento do fazer avaliativo dos futuros professores.

Esse movimento fragmenta a formação pela inadequação e pela ausência de informações que dão suporte para a construção dos saberes docentes, não contemplando as especificidades do componente curricular da educação física (Roja, 2007), que materializa cotidianamente um saber específico, circunscrito por meio de diferentes linguagens.

Salienta-se que este artigo não pretende realizar apontamentos seletivos da melhor sistemática sobre avaliação ou apresentar um modelo ideal que supra as supostas necessidades formativas, mas discutir o modo como a avaliação está articulada nos espaços de formação em educação física na Região Norte, que possui escolas ribeirinhas, do campo, quilombolas e indígenas, fazendo com que o futuro professor compreenda esses contextos e a partir deles pensem em práticas avaliativas.

2 Método

O método utilizado foi o crítico-documental (Bloch, 2001), partindo das críticas e dos questionamentos do tratamento e da organização das fontes para aproximação e apropriação com o objeto de pesquisa. Nesse movimento, ao nos apropriarmos da crítica-documental, estamos cientes de que os documentos são atravessados por preferências ideológicas, conflitos de interesse, vivências, valores e crenças que são construídos em contextos por aqueles que os elaboram.

Sendo assim, esse método permitirá estabelecer uma crítica aos documentos para compreender os tensionamentos, os silenciamentos e as contradições postas pelos agentes que produziram (Bloch, 2001) os referidos escritos oriundos da Região Norte do Brasil, dispostos o curso de licenciatura em educação física.

Nossas fontes são produzidas a partir das análises dos projetos pedagógicos de curso (PPCs) e das ementas curriculares de dez universidades públicas da Região Norte e de seus respectivos *campi* que ofertam o curso de formação de professores em educação física de modo presencial, disponibilizados nos sítios das instituições. Esse montante representa 95% das instituições públicas que ofertam o referido curso de maneira presencial na região, lócus deste estudo. Vale salientar que, na Região Norte, 13 instituições ofertam o curso de educação física de modo presencial, no entanto só estudamos cursos ofertados por universidades.

É importante destacar que a seleção de cursos presenciais localizados na Região Norte e ofertados pelo poder público deu-se pela sua perenidade, uma vez que instituições privadas têm maior facilidade/probabilidade de fechamento dos cursos conforme as situações do cotidiano microeconômico, como oferta e demanda pelo curso em determinado estado ou localidade e os custos operacionais para a sua manutenção.

As referidas fontes de nossa pesquisa apresentam informações, visões, perspectivas e indicativos de manifestações presentes na formação docente (Stieg, 2016), além da definição e da ordenação do modo como a avaliação está disposta (Paula *et al.*, 2018) nos cursos de licenciatura em educação física da Região Norte.

Portanto, analisar os PPCs dos cursos de licenciatura em educação física da Região Norte possibilitará perceber a forma como as instituições projetam a avaliação em articulação com o futuro contexto de atuação docente, fornecendo caminhos que levem a estudos vindouros (Bloch, 2001), no sentido de dar visibilidade à especificidade da educação física no norte do país.

Mapeamos nossas fontes nos *websites* das universidades federais localizadas na Região Norte. Para a sistematização e a ordenação dos dados, os documentos foram organizados em pastas separadas no aparelho *notebook*, as quais foram filtradas com a identificação da região e, quando necessário, cada pasta se subdivide de acordo com os *campi*.

Nesse sentido, realizamos a leitura dos referidos documentos com a intenção de compreender o modo como a avaliação aparece nos currículos prescritos (Gimeno Sacristán, 2000).

As instituições analisadas são: Universidade Federal do Acre (Ufac), PPC versão 3³ – 2001; Fundação Universidade Federal do Amapá (Unifap), PPC – 2010; Universidade do Estado do Amazonas (UEA), com 18 *campi*, nas cidades de Manaus, Itacoatiara, Manacapuru, Coari, Tabatinga, Humaitá, São Gabriel da Cachoeira, Borba, São Paulo da Olivença, Presidente Figueiredo, Novo Aripuanã, Apuí, Fonte Boa, Beruri, Tonantins, Novo Airão, Itapiranga e Anori, PPC – 2014; Universidade Federal do Amazonas (Ufam), com dois *campi*, situados nas cidades de Manaus (PPC – 2018) e de Parintins (PPC – 2014); Universidade do Estado do Pará (Uepa), com seis *campi*, nas cidades de Belém (2), Conceição do Araguaia, Altamira, Tucuruí e Santarém, PPC – 2019; Universidade Federal do Pará (Ufpa), com dois *campi*, nas cidades de Belém e de Castanhal, PPC – 2022.2; Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), PPC – 2017; Universidade Estadual de Roraima (UERR), PPC – 2017; Universidade Federal do Tocantins (UFT), com dois *campi*, nas cidades de Miracema (PPC – 2019) e de Tocantinópolis (PPC – 2018).

É importante ressaltar que, embora haja PPCs publicados em 2018 e em 2019 entre as fontes mapeadas, nove desses documentos estavam orientados pela Diretriz de formação de professores CNE 15/2015 (Brasil, 2015), portanto, ainda não haviam se adequado às novas orientações para a formação de graduados em educação física, que corresponde ao que se convencionou chamar de modelo Y. Somente a UEPA estava de acordo com a CNE/CES nº 6, de 18 de dezembro de 2018 (Brasil, 2018), ofertando o ingresso único, em que o graduado em educação física pode optar tanto pelo bacharelado quanto pela licenciatura. Esse movimento impacta diretamente no compartilhamento de conhecimentos sobre a avaliação educacional.

Para as análises, organizamos nossas fontes de maneira que, inicialmente, discutiremos a presença da avaliação educacional por meio de uma disciplina específica. Posteriormente, apresentaremos e discutiremos as estratégias de veiculação do debate sobre a avaliação nos cursos que não possuem uma disciplina específica.

³ O referido PPC está registrado no portal ementário da instituição como sendo a 3ª versão do currículo.

No intuito de ampliar a discussão, utilizaremos o *software Iramuteq* para gerar uma nuvem de palavras a partir das ementas das disciplinas que tangenciam o debate sobre a avaliação, com o intuito de compreender aquilo que perpassa o nosso objeto.

3 A presença da disciplina sobre avaliação nos currículos de formação de professores de educação física da Região Norte

No decorrer da leitura e da categorização dos nossos dados, percebemos que os discentes dos cursos de licenciatura em educação física da Região Norte do Brasil encontram-se em contato com conteúdos da avaliação educacional em momentos distintos ao longo da formação.

Analisando nossas fontes, verificamos que a Ufpa, *campus* Belém e *campus* Castanhal, é a única universidade a ofertar uma disciplina específica, com o título *avaliação educacional*, entre os cursos de licenciatura em educação física na Região Norte, conforme o Quadro 1.

Quadro 1 – Contato discente com a disciplina específica de avaliação

Instituição	Período
Ufpa – <i>campus</i> Belém	4º semestre
Ufpa – <i>campus</i> Castanhal	6º semestre

Fonte: Elaboração própria.

O quadro acima nos revela que não há somente uma única forma de materializar as práticas avaliativas nos currículos prescritos (Gimeno Sacristán, 2000), visto que a discussão sobre a avaliação na Ufpa, *campus* Belém e *campus* Castanhal, ocorre de maneira alternada, ou seja, em diferentes momentos no processo formativo, mas que convergem na medida em que os agentes que formulam o currículo percebem a importância de reservar um momento para compartilhar com futuros professores saberes referentes à avaliação.

Nesse sentido, quando analisamos a Ufpa – *campus* Belém, percebemos que essa instituição oferta a avaliação educacional antes dos estágios supervisionados, permitindo que os discentes já tenham esse debate antes das primeiras experiências em contexto real de atuação profissional, estabelecendo conexões com a teoria *apropriada* (Certeau, 1998) em sala de aula e o cotidiano.

Costa, Alcântara e Lano (2020) destacam que a articulação das práticas avaliativas com o que a educação física ensina já no contexto dos estágios supervisionados curriculares possibilita a compreensão, pelo discente, do par dialético objetivo-avaliação, qualificando a sua tomada de decisão durante o estágio.

Já a Ufpa – *campus* Castanhal oferta a disciplina de avaliação educacional após o primeiro estágio, o que, ao nosso ver, pode comprometer as experiências produzidas na educação infantil, que tem sido local de entrada dos professores de educação física em seus primeiros empregos (Martins, 2018).

De maneira geral, destacamos a necessidade de construir um espaço dedicado para debater a avaliação nos currículos de formação de professores, especialmente em educação física. Entendemos que os agentes formuladores dos currículos mobilizam diferentes *estratégias* (Certeau, 1998) para formular documentos que possam atender às demandas internas (número de docentes, espaço físico e recursos materiais) e externas (capacidade de absorção dos profissionais em redes de ensino, especificidade regional, entre outros). É nesse contexto que diferentes saberes docentes podem ficar negligenciando em um primeiro olhar sobre o currículo, mas é necessário observar as *estratégias* e as *táticas* (Certeau, 1998) empregadas no cotidiano para compreender de que modo a formulação dos currículos e de seus dispositivos podem impactar de fato na formação – no caso em tela, nos saberes referentes à avaliação educacional.

Compreendemos que os cursos têm autonomia e que, por vezes, os encaixes das disciplinas curriculares perpassam por negociações, arranjos e ajustes entre os responsáveis por conduzir a lógica formativa. Contudo, sublinhamos a necessidade de olhar aquilo que é produzido sobre a avaliação nos estágios curriculares supervisionados, espaço privilegiado de atuação docente na formação inicial (Pereira *et al.*, 2021).

Desse modo, o Quadro 1 evidenciou a racionalidade assumida pelos agentes responsáveis por formular o currículo ao projetar ações distintas para cursos da mesma instituição, mas que ainda assim potencializam o debate em torno *do que se aprende, do que se ensina, do que se aprende com o que se ensina e do que se faz com o que se aprende* em educação física (Lano, 2019; Santos, 2005; Vieira, 2018), na medida em que esse componente curricular se propõe a compreenderem a especificidade do avaliar, seja avaliação *da* ou *para* aprendizagem.

3.1 Avaliação diluída nos objetivos e nas ementas

Nossas fontes revelam que as universidades Ufac, Unifap, Ufam – *campus* Parintins, Uepa, Unir, UERR, UFT – *campus* Miracema e UFT – *campus* Tocantinópolis debatem a avaliação para a aprendizagem de maneira diluída nos objetivos e/ou nas ementas, evidenciando a discussão sobre a avaliação de modo transversalizado nos

currículos prescritos (Gimeno Sacristán, 2000) dos cursos de licenciatura em educação física disponibilizados para a comunidade.

Para melhor destacar esse entendimento, analisamos os objetivos e as ementas e percebemos que os conteúdos sobre a avaliação por vezes aparecem nos objetivos específicos das disciplinas e/ou nas ementas, destacando que o referido conteúdo faz parte daquela disciplina, mas não é o seu objeto central. Esse movimento está representado no Quadro 2 a seguir.

Quadro 2 – Avaliação diluída nos objetivos e nas ementas das universidades públicas da Região Norte

Universidade	Período
UERR	1°, 2° e 3° semestres
Ufam – <i>campus</i> Parintins	4° e 7° semestres
Uepa	5°, 7° e 8° semestres
UNIR	5°, 6° e 7° semestres
UFT – <i>campus</i> Miracema	6°, 7° e 8° semestres
Ufac	1°, 2°, 4°, 5° e 6° semestres
Unifap	3°, 4°, 6°, 7° e 8° semestres
UFT – <i>campus</i> Tocantinópolis	3°, 5°, 6°, 7° e 8° semestres

Fonte: Elaboração própria.

Na análise do Quadro 2, percebemos três lógicas formativas. Em amarelo, está o curso em que o debate sobre a avaliação encontra-se localizado no início da formação superior. Em azul, estão os cursos que focalizam o debate em torno da avaliação a partir da metade da formação. Por fim, em verde, estão os cursos que transversalizam as avaliações em toda a formação.

Esse movimento revela as diferentes *estratégias* (Certeau, 1998) de compartilhar os saberes avaliativos, no que se refere às possibilidades reais em que a avaliação possa ser *apropriada* pelos discentes (Stieg, 2016). Reconhecer a existência dessa diversidade permite compreender que os conhecimentos são construídos a partir de óticas formativas diferentes (Esteban, 2001).

Schwarz, Dias e Camargo (2021, p. 752) afirmam que “é importante que as universidades estejam atentas às suas práticas que afetam a subjetividade, a identidade, a autoestima e o autoconceito de seus discentes”. A avaliação se destaca entre tais práticas, por fornecer indícios para que o discente avance em seu aprendizado (Harlen, 2013), colocando-se a serviço da formação integral do aluno.

Nesse ponto, é importante compreendermos que essas diferentes *estratégias* (Certeau, 1998) revelam as diferentes *maneiras de fazer* o currículo e que destacar uma maneira correta ou incorreta de mobilizar o debate sobre a avaliação seria incorrer em binarismo. Nesse sentido, o que sublinhamos são as críticas focalizadas por pesquisadores do campo da avaliação, que destacam que esse objeto sempre é posto em segundo plano quando ele se encontra agregado ao debate específico de uma disciplina (Coco; Vieira, 2014; Lano, 2019; Stieg, 2016; Vieira, 2018).

A questão a ser investigada, observando o Quadro 2, é se mesmo nesses cenários distintos o debate em torno da avaliação educacional é *apropriado* (Certeau, 1998) pelos professores em formação. Quais são os atravessamentos que podem ocorrer caso a estratégia de mobilização dos saberes referentes à avaliação se dê no início do curso de formação inicial? Isso garante que o aluno, ao longo do seu percurso formativo, passe a compreender a avaliação como um dos componentes do trabalho docente?

De maneira inversa, será que apresentar o debate sobre a avaliação educacional somente nos últimos semestres do curso pode qualificar a *apropriação* dos saberes, na medida em que os alunos estão em um momento avançado e compreendem melhor o fazer específico da educação física escolar?

Essas são questões que precisam ser melhor exploradas em estudos futuros, em diálogo com os professores em formação, no intuito de compreender os sentidos que eles atribuem à avaliação na relação com o seu curso de formação inicial. Mas, para essa pesquisa, nossa preocupação está na compreensão de como o debate sobre a avaliação se apresenta na formação de professores de educação física no contexto nortista.

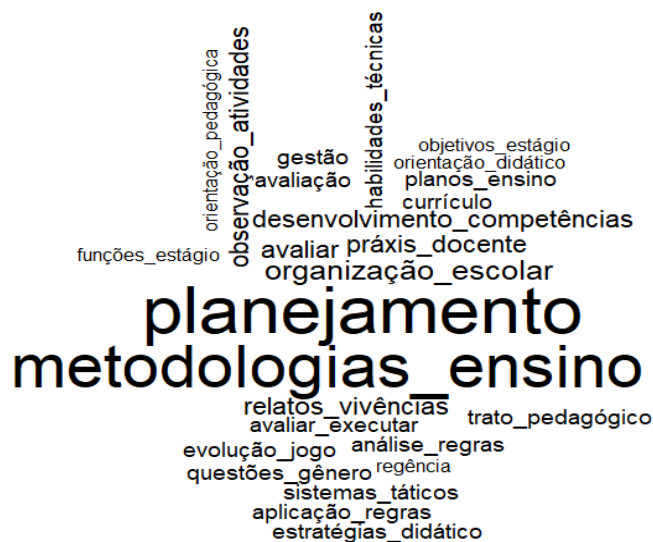
Para qualificar as nossas discussões, produzimos uma nuvem de palavras a partir do *software Iramuteq*⁴, para analisar o conteúdo das ementas. Para essa criação, selecionamos as ementas das disciplinas que possuem a avaliação de maneira diluída em seus objetivos. Com isso, fizemos o refinamento do *corpus*, juntando as palavras compostas por meio de um *underline*, tornando-as expressões únicas para serem inseridas no *Iramuteq*⁵.

A imagem 1 coloca em evidência aquilo que apresenta maior recorrências nas ementas analisadas, realçando os termos em destaques e como eles contribuem para compreendermos as racionalidades postas nos currículos nortistas.

⁴ Esclarecemos que o *software Iramuteq* não foi empregado como método desta sessão, constituindo-se como um componente complementar de nossas análises.

⁵ A fim de potencializar os nossos dados, delimitamos um total de 50 expressões como quantitativo de palavras por repetição e três recorrências para ser contada como expressão que integra a análise.

Imagem 1 – Nuvem de palavras da discussão sobre a avaliação diluída nos objetivos e nas ementas



Fonte: Elaboração própria.

É possível perceber que a recorrência na nuvem de palavras, na Imagem 1, evidencia discussões que abrangem *planejamento* na sua articulação com a avaliação, na medida em que ambos os termos apresentam-se centralizados na imagem.

Também destacamos a presença de diversos conteúdos de ensino da educação física, tais como: *análise_regras*, *evolução_jogo*, *sistemas_táticos*, o que de certo modo aponta que, ao tratar desses conteúdos, as disciplinas sinalizam a necessidade de assumi-los como objeto da avaliação.

Nota-se que o único termo historicamente associado à avaliação na educação física escolar (Lano, 2019; Santos, 2005) que aparece na nuvem de palavras é *observação_atividades*. Não temos dados para sustentar que a observação seja assumida como a única prática avaliativa veiculada pelas disciplinas analisadas. Para tal, seria necessária uma investigação com os docentes e os discentes, com o intuito de compreender esse contexto, mas o fato de apenas essa expressão estar presente destaca a sua relevância no contexto nortista.

Para aprofundarmos nossos dados, recorreremos às ementas dos cursos, buscando especificamente as disciplinas que mobilizam os conhecimentos oriundos do campo da didáticos. Nesse percurso, percebemos que haviam ementas que possuíam a mesma construção textual, a seguir sublinharemos esses casos, sinalizando quais instituições apresentam essa semelhança em seus projetos pedagógicos de curso.

Didática: essa disciplina aborda a formação do profissional de educação física por meio de conhecimentos das diferentes etapas do processo de ensino-aprendizagem, das teorias, da transformação didático-pedagógica, dos métodos e meios que norteiam a educação física na educação básica; planejamento, ação e avaliação. Regência, construção de planos de ensino – planos de curso, de unidade e de aula – a partir dos pressupostos das principais abordagens pedagógicas da educação física escolar.

Essa ementa está presente nos seguintes projetos pedagógicos de curso: Unifap (2010); Ufam (2014, 2018); Unir (2017); UERR (2017); UFT (2018, 2019); Uepa (2019).

Estágio supervisionado: objetivos do estágio e funções da educação física. Metodologias no ensino da educação física, planejamento, gestão, currículo e avaliação. Observação da prática docente de professores e professoras de Educação Física na educação infantil, ensino fundamental, ensino médio. Essa ementa está presente nos seguintes projetos pedagógicos de curso: Unifap (2010); Ufam (2014, 2018); Unir (2017); UERR (2017); UFT (2018, 2019); Uepa (2019).

Gestão: componente do ato gerencial: planejar, organizar, administrar ou avaliar/executar; a organização da educação física no sistema escolar brasileiro. Essa ementa está presente nos seguintes projetos pedagógicos de curso: Ufam (2018); Uepa (2019).

Ao olhar a avaliação, ela aparece em conjunto com o planejamento e as metodologias de ensino, apresentando pouco indícios se há de fato uma preocupação com as diferentes concepções e possibilidades avaliativas em circulação no campo científico, tais como o uso de desenhos (Lano, 2019; Santos *et al.*, 2014; Vieira, 2018), de fichas avaliativas (Costa; Alcântara; Lano, 2020; Costa; Frossard; Barcelos, 2021) e de produções diversas (Lano, 2015; Nunes; Neira, 2021; Santos, 2005). Haja vista que, por vezes, os documentos analisados recorrentemente dão a entender que a avaliação deve focalizar o processo de ensino-aprendizagem. Isso reforça a ausência das práticas avaliativas na Imagem 1, que aglutinou todas as ementas listadas no Quadro 2.

Dessa maneira, compreendemos que as ações *estratégicas* (Certeau, 1998) dos cursos em diluir o debate sobre a avaliação nas disciplinas podem incorrer naquilo que o próprio PCC da Ufam (2014) alerta ao sinalizar que a avaliação se tornou um item educacional negligenciado, não questionado, em que o acesso ao discente é restrito em suas possibilidades de questioná-la e de entendê-la.

Segundo Guarda, Barbosa e Cunha (2021), isso contribui para que a avaliação seja evidenciada como produto e como controle, na medida em que o discente não se apropria criticamente das práticas avaliativas e não reflete sobre as suas especificidades no componente curricular da educação física, o que pode implicar em consequências para a sua atuação profissional no futuro.

É igualmente reforçada a necessidade de uma disciplina específica sobre a avaliação, com o intuito de melhorar a compreensão dos professores em formação, focando não somente as práticas avaliativas e a sua relação com os objetos de ensino da educação física, mas também os exames em larga-escala, as avaliações institucionais e o debate sobre a avaliação *na* e *da* educação infantil (Coco; Vieira, 2014).

Entendemos que essa intencionalidade representa duas ações distintas, mas que convergem em algum momento. Na primeira ação, está *a necessidade de apresentar o debate sobre a avaliação em todo o percurso formativo*, projetando que em algum momento o aluno se aproprie dos indícios e os mobilize em sua futura atuação profissional. A segunda ação direciona esforço no sentido de *aglutinar o debate em algumas disciplinas* (quando não ofertada a disciplina específica sobre avaliação), com o intuito de atribuir aquele saber disciplinar à responsabilidade de compartilhar com professores em formação uma concepção avaliativa que melhor se vincule à perspectiva do próprio curso/currículo.

Na convergência dessas duas ações, está a necessidade do debate sobre a avaliação, que se torna essencial especialmente pela inserção da própria educação física na área de linguagens, o que tensiona a demanda de diálogo com outros componentes curriculares no contexto educacional e a produção de práticas avaliativas que permitam aos alunos compreender seus avanços no contexto da educação básica.

Nesse sentido, concordamos com Vieira (2018) ao destacar que a avaliação é o início e o final do processo educativo. Nesse percurso, municiar os docentes em formação com conceitos e com práticas avaliativas significa oportunizar para seus futuros alunos conhecimento específico sobre *aquilo que se faz com o que se aprende* em educação física escolar.

Todavia, não estamos dizendo que existem períodos certos ou errados, mas se ratifica a necessidade de uma racionalidade quanto à inserção de uma discussão focada na especificidade do fazer avaliativo, especialmente aquele voltado *para* ou *da* aprendizagem (Harlen, 2013; Santos, 2005) na formação docente, haja vista que as práticas avaliativas pressupõem diferentes maneiras de fazer e de intervir para que a avaliação possa ser resignificada para a atuação docente (Stieg, 2016).

4 Considerações finais

Objetivamos neste estudo analisar a presença da avaliação nos projetos pedagógicos dos cursos (PPCs) de educação física das universidades públicas da Região Norte do Brasil. Para isso, reunimos documentos das universidades públicas sediadas nos estados que compõem a referida macrorregião.

Em nosso trajeto, percebemos diferentes *maneiras de fazer* (Certeau, 1998), indo de cursos que possuem uma disciplina específica sobre a avaliação educacional a cursos que diluem a discussão sobre a avaliação durante o percurso formativo.

Ao considerarmos os cursos que pulverizam o debate em diferentes disciplinas, percebemos que existem três perspectivas em tela: uma em que o debate se concentra no início do curso, outra em que o debate se concentra nos semestres finais do curso e uma última em que o debate encontra-se pulverizado do 1º ao 8º período.

Destacamos que essas maneiras de fazer impactam naquilo que é prescrito pelas ementas, pouco (ou nunca) dando visibilidade à avaliação. A referida ação focaliza o debate em torno do planejamento e das metodologias de ensino. Reconhecemos que a avaliação é parte integrante do fazer docente, contudo, refletimos sobre a especificidade do avaliar na educação física escolar, uma vez que se apropriar de práticas historicamente produzidas pelo campo da educação não é suficiente para compreender *aquilo que o aluno faz com o que aprende* em educação física (Lano, 2019; Santos, 2005; Vieira, 2018).

Ademais, sinalizamos a necessidade de os currículos se atentarem para a especificidade da região que possui escolas ribeirinhas, indígenas, quilombolas, do campo e, por isso, o debate em torno das práticas avaliativas se faz necessário, municiando os futuros professores com arcabouço teórico-prático que possibilite o mesmo pensar sobre as necessidades e desafios das aprendizagens nesses contextos.

Sinalizamos como lacunas a serem enfrentadas em pesquisas futuras o esforço investigativo de compreender, a partir das vozes dos alunos, como eles percebem o ensino da avaliação em seus currículos formativos – se possível, ampliando o escopo da pesquisa para abranger instituições privadas.

Referências

BLOCH, M. L. B. **A Câmpusgia da história, ou, o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 de junho de 2024.

- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 6, de 18 de dezembro de 2018.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104241-rces006-18/file>. Acesso em: 13 jun. 2023.
- CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano:** artes de fazer. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- COCO, V.; VIEIRA, M. N. de A. Contextos e práticas avaliativas na educação infantil. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 25, n. 3, p. 36–55, jan./jun. 2014. DOI 10.14572/nuances.v25i3.3087. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3087>. Acesso em: 13 jun. 2023.
- COSTA, J. R.; ALCÂNTARA, R. L.; LANO, M. B. A constituição da prática avaliativa: um estudo a partir dos documentos de estágio supervisionado em educação física. **Temas em Educação Física Escolar**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 217-228, dez. 2020. Disponível em: <https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/temasemedfisicaescolar/article/view/3040>. Acesso em: 12 dez. 2022.
- COSTA, J. R.; FROSSARD, M. L.; BARCELOS, M. As práticas avaliativas na formação inicial: o que dizem os relatórios de estágio? **Desafios Revista Interdisciplinar da Universidade Federal do Tocantins**, Palmas, v. 8, n. Especial, p. 30-43, nov. 2021. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/desafios/article/view/12407>. Acesso em: 12 dez. 2022.
- ESTEBAN, M. T. **A avaliação no cotidiano escolar.** 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- FROSSARD, M. L. *et al.* Experiências avaliativas dos estudantes de Educação Física: a formação de professores nas universidades federais. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 145-163, jun. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/170705>. Acesso em: 20 dez. 2022.
- FUZII, F. T. **Formação de professores de educação física e avaliação:** investigando a reestruturação curricular dos cursos de licenciatura. 2010. Dissertação (Mestrado em Pedagogia da Motricidade Humana) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2010.

FUZII, F. T.; SOUZA NETO, S.; BENITES, L. C. Teoria da formação e avaliação no currículo de Educação Física. **Motriz-revista de Educação Física**, Rio Claro, v. 15, n. 1, p. 13-24, mar. 2009. Disponível em:

<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/2065>.

Acesso em: 12 dez. 2022.

GATTI, B. A. O professor e a avaliação em sala de aula. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 1, n. 27, p. 97-114, jun. 2003. DOI

10.18222/eae02720032179. Disponível em:

<https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2179>. Acesso em: 20 dez. 2022.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GUARDA, V. M. A.; BARBOSA, A.; CUNHA, R. C. O. B. Mudanças na organização escolar e formação docente continuada em um município do interior paulista. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, v. 23, n. 1, p. 231-246, jan./abr. 2021.

Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/4659>. Acesso em: 12 dez. 2023.

HARLEN, W. **Assessment & inquiry-based Science education**: issues in policy and practice. Londres: Global Network of Science Academies, 2013.

LANO, M. B. **Práticas cotidianas da educação física na transição da educação infantil ao ensino fundamental**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

LANO, M. B. **Usos da avaliação indiciária na educação física com a educação infantil**. 2019 Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

MACHADO, A. C. *et al.* Avaliação da aprendizagem no Ensino Superior. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, Vargem Grande Paulista, v. 10, n. 6, p. 1-13, maio 2021. DOI 10.33448/rsd-v10i6.15618. Disponível em:

<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/15618>. Acesso em: 11 jan. 2023.

MARTINS, R. L. D. **O lugar da educação física na educação infantil**. 2018. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

MENDES, E. H.; NASCIMENTO, J. V.; MENDES, J. C. Metamorfoses na avaliação em educação física: da formação inicial à prática pedagógica escolar. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 13-37, abr. 2007. DOI 10.22456/1982-8918.3546. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/3546>. Acesso em: 13 dez. 2022.

NUNES, K. R.; NEIRA, M. G. Currículo e avaliação discente na educação infantil: prática cartográfica dos registros cotidianos. **Currículo Sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 2, p. 856-883, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/directbitstream/b38f31db-3b4e-49fe-a922-1fb4e03c35bd/CURR%C3%8DCULO%20E%20AVALIA%C3%87%C3%83O%20DISCENTE%20NA.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2023.

PAULA, S. *et al.* Avaliação da educação física na educação básica diálogos com alunos de sete educação: educação. **Revista de Educação Física**, Maringá, v. 29, n. 1, p. e-2957, jun. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jpe/a/qCzCkRxTRP6xHPZWPHvQGWF/>. Acesso em: 10 jan. 2023.

PEREIRA, J. S. *et al.* Memórias formativas sobre avaliação para aprendizagem na formação inicial em educação física. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 8, n. 65, p. 184-195, nov. 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/6285>. Acesso em: 12 dez. 2022.

POLETO, F. M. B.; FROSSARD, M. L.; SANTOS, W. As prescrições de avaliação dos cursos de formação de professores em educação física. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 43, p. 542-568, dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/7057>. Acesso em: 22 nov. 2022.

ROJAS, H. L. S. Formação de professor do ensino básico e a avaliação educacional. **Estudos em avaliação educacional**, Brasília, v. 18, n. 37, p. 7-40, maio/ago. 2007. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0103-68312007000200001&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 dez. 2022.

SANTOS, W. **Avaliação na educação física escolar: do mergulho à intervenção**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

SANTOS, W. *et al.* Avaliação na educação física escolar: construindo possibilidades para atuação profissional. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 205-218, jan./mar. 2014. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/NT4BqQq6MpwPsV65zQTNkvP/abstract/?lang=pt#>.

Acesso em: 9 dez. 2022.

SANTOS, W. *et al.* Avaliação na educação física escolar: analisando as experiências das crianças em três anos de escolarização. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 25, p. 1-17, ago. 2019. DOI 10.22456/1982-8918.76974. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/76974>. Acesso em: 12 dez.

2022.

SANTOS, W.; MAXIMIANO, F. L. Memórias discentes em Educação Física na educação básica: práticas avaliativas. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 79-101, jan. 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/31062>. Acesso em: 8 dez. 2022.

SCHWARZ, J. C.; DIAS, M. S. L.; CAMARGO, D. de. Dificuldades encontradas por estudantes no ensino superior e práticas institucionais adotadas para superá-las: uma revisão de literatura. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, v. 23, n. 3, p. 741-761, set./dez. 2021. Disponível em:

<https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/3809>. Acesso em: 12 jan. 2023.

STIEG, R. **Formação inicial em educação física nas universidades federais**

brasileiras: fundamentos teóricos das disciplinas de avaliação e práticas de leitura.

2016. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

STIEG, R. *et al.* Avaliação educacional nos cursos de licenciatura em educação física nas IES brasileiras: uma análise das disciplinas específicas. **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 2, p. 639-667, maio/ago. 2018a. Disponível em:

<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss2articles/stieg-etall.pdf>. Acesso em:

10 jan. 2023.

STIEG, R. *et al.* Formação inicial em educação física e avaliação: contribuições das biografias da educação. *In*: SANTOS, W. S. (org.). **Avaliação na educação física**: diálogos com a formação inicial do Brasil, Colômbia, Uruguai e Espanha. Curitiba: Appris, 2018b. p. 77-98.

STIEG, R. *et al.* Perspectivas de avaliação nas/das bibliografias na formação inicial em Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 34, n. 4, p. 589-609, dez. 2020. Disponível em:

<https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/180266>. Acesso em: 12 jan. 2023.

UEPA – UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ. **Projeto pedagógico do curso de educação física**. Belém: Universidade do Estado Do Pará, 2019.

UERR – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA. **Projeto pedagógico do curso de educação física**. Caracará: Universidade Estadual de Roraima, 2017.

UNIFAP – UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ. **Projeto pedagógico do curso de licenciatura em educação física**. Macapá: Universidade Federal do Amapá, 2010.

UFAM – UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **Projeto pedagógico do curso de licenciatura em educação física**. Paritins: Universidade Federal do Amazonas, 2014.

UFAM – UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **Projeto pedagógico do curso de licenciatura em educação física**. Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2018.

UNIR – UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA. **Projeto pedagógico do curso de licenciatura em educação física**. Porto Velho: Universidade Federal de Rondônia, 2017.

UFT – UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Projeto pedagógico do curso de educação física**. Tocantinópolis: Universidade Federal do Tocantins, 2018.

UFT – UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Projeto pedagógico do curso de educação física**. Miracema do Tocantins: Universidade Federal do Tocantins, 2019.

VIEIRA, A. O. **Educação física e a pedagogia da infância**: leituras das práticas avaliativas por narrativas e imagens. 2018. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

Contribuição dos(as) autores(as)

Nayane Moia de Freitas – Autora da pesquisa, realizou a coleta e análise de dados, revisão e escrita final do texto.

Marciel Barcelos – Contribuiu nas análises de dados, revisão e escrita final do texto.

Revisão gramatical por:

Frederico Pitanga

E-mail: fredericopitanga@gmail.com