

# MEMÓRIAS FORMATIVAS SOBRE AVALIAÇÃO PARA APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA

## FORMATIVE MEMORIES ON ASSESSMENT FOR LEARNING IN INITIAL TEACHER TRAINING IN PHYSICAL EDUCATION

Jhamisson Soares Pereira 1  
Nayane Moia de Freitas 2  
Diego Tarcísio Matos de Sousa e Souza 3  
Marciel Barcelos 4

**Resumo:** A avaliação na formação inicial é uma das dimensões que compõem a atuação profissional nas disciplinas de estágio curricular supervisionado. Nesse contexto, as experiências formativas apropriadas no curso devem fundamentar a ação docente nessas disciplinas. O artigo objetiva discutir os sentidos atribuídos, por professores com formação em educação física, sobre suas experiências com avaliação durante os estágios supervisionados. Assume-se como método a pesquisa narrativa. Os participantes são seis docentes que concluíram o curso de formação inicial em educação física no ano de 2020. O instrumento de produção de fontes foi o grupo focal. A pesquisa destaca o olhar retrospectivo dos professores, sinalizando as respectivas preocupações em avaliar suas aulas e não as crianças, assim como a ausência da compreensão da especificidade da prática avaliativa na educação física. Conclui-se 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:** Estágio Curricular Supervisionado. Avaliação. Educação Física.

**Abstract:**

Assessment in initial teachers training is one of the dimensions that make up the professional performance in the subjects of supervised curricular internship. In this context, the appropriate formative experiences in the course should base the teaching action in these disciplines. The article aims to discuss the meanings attributed by physical education teachers about their experiences with assessment during supervised internships. It is assumed as methodology the narrative research. The participants are six teachers who completed the initial training course in physical education in the year 2020. The instrument for producing sources was the focus group. The research highlights the teachers' retrospective look, signaling their respective concerns in evaluating their classes and not the children, as well as the lack of understanding of the specificity of the evaluative practice in physical education. It concludes reinforcing the necessity for greater investment in discussions about the evaluative conceptions and the uses of evaluative practices focused on intervention in physical education.

**Keywords:** Supervised Curricular Internship. Evaluation. Physical Education.

Licenciado em Educação Física pela UFT. 1  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9007117534433832>.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9880-8125>.  
E-mail: [jhamissonpereira@gmail.com](mailto:jhamissonpereira@gmail.com)

Mestranda em Educação pela UFT. Licenciada Plena em Educação Física pela UEPA. 2  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2463281158117027>.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0866-0057>.  
E-mail: [nayanemoia03@gmail.com](mailto:nayanemoia03@gmail.com)

Mestrando em Educação pela UFT. Pedagogo pela UCESP. 3  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1155548215037016>.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2971-3875>.  
E-mail: [diegotarcisio.sousa@hotmail.com](mailto:diegotarcisio.sousa@hotmail.com)

Doutor em Educação Física pela Ufes. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação pela UFT. 4  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8918119235589801>.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1181-8724>.  
E-mail: [marcielbarcelos@gmail.com](mailto:marcielbarcelos@gmail.com)

## Introdução

Estudos do tipo revisão sistemática sobre o estágio curricular supervisionado em educação física no Brasil (MACEDO *et al.*, 2017; SILVA JUNIOR; OLIVEIRA, 2018) têm possibilitado uma compreensão de como o campo científico vem debatendo o tema. Silva Junior e Oliveira (2018) destacam que, embora haja avanços significativos em relação ao número de artigos publicados e que isso impacta, inclusive, na necessidade de fortalecimento dos periódicos que dão visibilidade ao tema, com o intuito de qualificar a produção sobre estágio curricular supervisionado (ECS), há uma concentração de pesquisas que se dedicam a discutir o “trato pedagógico” realizado pelos discentes em estágio, negligenciando debates como a constituição teórica da prática pedagógica, a legislação de ECS e o seu impacto no cotidiano escolar, a relação entre os professores orientadores, os supervisores e os discentes em estágio.

Esses achados também são compartilhados por Macedo *et al.* (2017), que aponta uma lacuna da produção científica, isto é, a necessidade de estudos propositivos ou que permitam aos discentes em estágio refletirem sobre suas práticas pedagógicas nos ECS. Para tal, é necessário investir em uma base de análise teórica que permita a compreensão dos sentidos atribuídos durante a experimentação do exercício profissional na formação inicial.

Dessa forma, é importante compreender que os ECS são responsáveis por ampliarem e articularem os conhecimentos apropriados nas disciplinas que compõem o currículo, com o intuito de subsidiar as práticas pedagógicas realizadas no contexto real de intervenção (FARIAS *et al.*, 2008; BENITES, 2012; RIBEIRO *et al.*, 2015). Na Educação Física, espera-se que os ECS busquem superar a dicotomia entre teoria e prática, visando qualificar o exercício profissional, bem como o entendimento do compromisso social assumido por esse componente curricular, buscando *naquilo que o aluno aprendeu* (SANTOS, 2005; LANO, 2015; 2019; SANTOS *et al.*, 2019; BARCELOS, 2020) subsídios para a continuidade do trabalho docente.

É desse modo que a avaliação *para* aprendizagem,<sup>1</sup> (HARLEN, 2013), tema pouco discutido na produção científica analisada por Silva Junior e Oliveira (2018) e Macedo *et al.*, (2017), emerge como objeto deste estudo. Nos últimos anos, os estudos sobre avaliação na educação física escolar vêm apontando a necessidade de ampliação das práticas avaliativas e uma melhor articulação com a especificidade desse componente curricular (SANTOS *et al.*, 2015; 2019; VIEIRA; SANTOS; FERREIRA NETO, 2019; BARCELOS, 2020), que materializa seu saber no fazer com (CHARLOT, 2000) os seus objetos de ensino.<sup>2</sup>

Iniciar um debate focalizado na avaliação realizada pelos discentes nas disciplinas de ECS se faz necessário, já que há a necessidade de compreensão de como esse saber docente vem se materializando em um curso de formação de professores, especialmente considerando a educação física, a qual mobiliza um conhecimento alicerçado *na relação com o outro* (CHARLOT, 2000). Por conseguinte, é necessário investir em práticas que mitiguem a reprodução de ações avaliativas sem a devida articulação com a especificidade do referido componente curricular e com aquilo que a educação física ensina (RAMOS; ALCÂNTARA; BARCELOS, 2020).

Dessa forma, o objetivo deste artigo é discutir os sentidos atribuídos às experiências formativas sobre avaliação na formação inicial em educação física, com um olhar especial para o estágio curricular supervisionado. Nossa intencionalidade é compreender como professores com formação em educação física estabelecem um olhar analítico sobre aquilo que foi vivido, destacando as contribuições, tensões e os arranjos produzidos naquele contexto.

É importante destacar que a avaliação educacional, historicamente, tem se pautado pelo paradigma da medida (ESTEBAN, 2001). O mesmo ocorreu com a educação física escolar (SANTOS; 2005; FROSSARD, 2015), especialmente entre as décadas de 1940 e 1990. Contudo, o campo científico vem produzindo pesquisas que mobilizam diferentes práticas avaliativas, com o intuito de deslocar o olhar do objeto da avaliação da necessidade de quantificar as aprendi-

1 Harlen (2013) conceitua a avaliação para aprendizagem como ação formativa que não tem como intuito gerar um conceito ou nota para as aprendizagens dos alunos, mas subsidiar docentes e discentes com informações capazes de alterar a trajetória formativa em direção ao fortalecimento da aprendizagem de determinado conteúdo.

2 Entende-se por “objetos de ensino” da educação física escolar os jogos e as brincadeiras, danças, lutas, a capoeira, os esportes, as ginásticas, as práticas de aventura e tudo aquilo que se relaciona com a cultura corporal de movimento (BRASIL, 2017).

zagens para um modelo que considere *a relação estabelecida com o aprender* (SANTOS, *et al.*, 2015; 2019; VIEIRA, 2018; LANO, 2019), municiando professores com diferentes possibilidades de construção de práticas avaliativas articuladas com o processo de ensino-aprendizagem promovido no cotidiano escolar da educação física.

Para melhor compreensão do leitor, organizamos este artigo em três categorias de análise, as quais debatem os temas mais recorrentes nas narrativas dos professores com formação em educação física que participaram deste estudo. Nas considerações finais, retomamos o objetivo do artigo, bem como seus achados e suas lacunas.

## Metodologia

A pesquisa tem caráter qualitativo e utiliza uma abordagem narrativa. A pesquisa narrativa permite estabelecer outros modos de ver/escutar/narrar a vida e as aprendizagens/experiências, especialmente pelas diferentes formas de linguagem utilizadas para estabelecer um ato narrativo, sejam escritas, orais, imagéticas ou digitais (LIRA; PASSEGGI, 2021).

Os participantes<sup>3</sup> da pesquisa são professores com formação em educação física que concluíram sua formação inicial na Universidade Federal do Tocantins (UFT) em 2020.<sup>4</sup> Dos dez concluintes, seis<sup>5</sup> (três homens e três mulheres) aceitaram o convite para participar da pesquisa. A produção dos dados foi realizada por meio de tecnologias digitais, resguardando a saúde de todos em função do contexto pandêmico no Brasil no ano de 2020.

Dessa maneira, foi organizado um *grupo focal*, por meio da plataforma digital *Google Meet*, no dia 10 de outubro de 2020. A duração do encontro foi de 2 horas e 22 minutos. Aguiar e Ferreira (2021) destacam que a técnica de produção de dados permite ao pesquisador criar um cenário que lhe possibilita ver e rever as narrativas, buscando as pistas daquilo que foi *dito* e do *não dito*, atuando nas lacunas deixadas pelos participantes. Esse movimento propicia a compreensão daquilo que se quer dar visibilidade e, também, investigar o que foi silenciado propositadamente.

Nesse sentido, após a transcrição dos áudios do grupo focal, por meio do *software Voice Notepad*,<sup>6</sup> criamos categorias a posteriori com o intuito de organizar o debate sobre as fontes. São eles: **narrativas sobre o processo avaliativo** – rememora como os professores experienciaram a avaliação na formação inicial; **como avaliei?** – discute a compreensão produzida pelos professores a partir daquilo que aprenderam sobre avaliação nos ECS; **“Aprendemos a nos avaliar e não a avaliar os alunos”** – discute a dicotomia entre avaliar o processo formativo do discente em estágio em detrimento dos alunos da educação básica.

## Narrativas sobre o processo avaliativo

Nessa categoria de análise, agrupamos as narrativas que destacam a compreensão dos professores sobre seus aprendizados a respeito da avaliação na formação inicial, especialmente nos ECS.

Para melhor compreensão de como esse movimento ocorreu, é importante destacar que os pesquisados tiveram quatro disciplinas de ECS em sua grade curricular: Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais), Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio. Essa trajetória, segundo os próprios participantes, foi marcada por muita tensão, como ressalta Luiz.

3 Esse estudo está abrigado no âmbito do projeto de pesquisa “Avaliação para aprendizagem na educação básica”, registrada no Conselho de Ética da Fundação Universidade Federal do Tocantins (CAAE: 14767419.9.0000.5519) e aprovada com o Parecer nº 3.678.143.

4 É importante destacar que, em 2020, o mundo foi atingido pela pandemia da Covid-19, ocasionando transformações e desafios nos processos formativos das instituições de ensino superior. Esse movimento impactou o número de alunos formando no referido ano.

5 Utilizamos nome fantasia para cada participante com o intuito de garantir seu anonimato.

6 O referido software produz uma escrita de acordo com os termos que ela identifica no áudio. Nesse sentido, há palavras que são transcritas e que não condizem com o que foi realmente dito. Dessa forma, após a transcrição realizada pelo programa, os pesquisadores revisaram todo o áudio na observância com o que foi produzido pelo software para corrigir distorções na parte escrita.

Foi muito complicado para todos nós, porque éramos as duas primeiras turmas [do curso de educação física da UFT], então pegamos professores substitutos nas disciplinas de estágio, às vezes a própria escola não nos aceitava muito bem, acreditavam que íamos roubar o emprego dos professores, isso atrapalhou muito minha formação e acredito que dos colegas também (NARRATIVA, LUIZ, 2020).

Acreditamos que essa tensão no processo formativo de professores e, especialmente, nas disciplinas que buscam a articulação com o contexto real de trabalho, despotencializa a inserção dos alunos no cotidiano escolar, e, por vezes, ocasionando o abandono da carreira docente. Dessa forma, chamamos a atenção para o estudo de Nóvoa (2017) que destaca a necessidade de integração entre discentes em estágio, professores orientadores, supervisores e a escola, com o intuito de tornar esse espaço verdadeiramente formativo, onde as tensões estão postas somente no desenvolvimento dos saberes docentes.

Contudo, ao fazermos uma *leitura positiva*,<sup>7</sup> (CHARLOT, 2000) sobre essas tensões, podemos salientar que o contato com diferentes docentes, sejam eles orientadores e supervisores, permitindo ao discente em estágio ampliar sua compreensão sobre os usos da avaliação no cotidiano escolar bem como ampliar o seu capital de práticas.

É nesse contexto que Carla, ao ser questionada sobre os conhecimentos pregressos sobre avaliação antes de cursar o ECS, destacou pontos que ela julgou não terem sido “bons” em seu percurso formativo, a saber:

Eu penso que a base que a gente tem antes de chegar no estágio sobre avaliação é muito rasa, a gente não tem uma discussão ampla sobre, tanto que pra gente chegar a ter uma maturidade de perceber que a 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, ver se a gente começou a alcançar os objetivos, se está contribuindo na formação daquelas crianças (NARRATIVA, CARLA, 2020).

A narrativa de Carla, se por um lado evidencia como a lacuna do percurso formativo impactou sua percepção daquilo que deveria ser realizado nos ECS, por outro lado questiona qual é o papel da avaliação naquele contexto, se é avaliar o desempenho no exercício profissional ou os objetos de ensino compartilhados com as crianças e os alunos da educação básica.

Narrativa com o sentido semelhante foi produzida por Luiz, ao destacar “Qual o objetivo? Avaliar os alunos da educação básica ou a nossa prática docente? Eu sinceramente não sabia dizer” (NARRATIVA, LUIZ, 2020).

Santos (2005) destaca que a avaliação na escola precisa estar a serviço do professor e do aluno. Assim, é necessário fazer uso da avaliação diagnóstica para compreender o estágio de desenvolvimento/compreensão dos alunos sobre os conteúdos de ensino, fazer uso da avaliação formativa para acompanhar e qualificar o processo de ensino-aprendizagem e, por conseguinte, gerar o juízo de valor demandado pela legislação educacional e, portanto, atribuir nota.

Santos, Souza e Barbosa (2013) destacam que, nos ECS, essas dimensões da avaliação não podem ser abandonadas em detrimento do *saber-fazer*. É necessário que os estágios promovam a devida articulação entre aquilo que foi apropriado durante o curso e os aspectos pedagógicos da organização do trabalho docente.

Dessa maneira, questionamo-nos como projetar uma prática avaliativa nos ECS se há a ausência de uma discussão sobre avaliação educacional na formação inicial? Essa questão ganha outros contornos quando se considera a especificidade da prática docente em educação física, componente curricular responsável por um conhecimento que se encontra escrito no

<sup>7</sup> Charlot (2000), ao discutir o fracasso escolar, destaca que é necessário estabelecer outro olhar para aquilo que ocorre no seu cotidiano, olhando mais de perto para aquilo que consideramos como experiências negativas, buscando inverter a lógica com o intuito das aprendizagens que são promovidas nesses processos.

corpo (CHARLOT, 2000; SCHNEIDER; BUENO, 2005) e que, portanto, não é passível de reprodução de práticas de outros componentes curriculares sem a devida ressignificação.

As críticas do professor Jalber sobre seu percurso formativo encontra ecos naquilo que Carla e Luiz já haviam sinalizado.

Não tinha uma discussão 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 autoavaliar, avaliar nossas aulas, como a gente fazia as regências, mas a gente não aprendeu como avaliar os alunos; para mim, isso está claro (NARRATIVA, JALBER, 2020).

Na análise do Projeto Pedagógico de Curso, do curso de Educação Física da UFT, percebemos que nem na disciplina de “Didática da Educação Física”, tampouco nas disciplinas de “Ensino da Educação Física na Educação Infantil”, “Ensino da Educação Física no Ensino Fundamental” e “Ensino da Educação Física no Ensino Médio/EJA” há usos de referências bibliográficas que fazem uma discussão específica sobre a avaliação na educação física escolar.

É importante destacar que a ausência do debate sobre avaliação não é específica do curso de educação física da UFT. Santos *et al.*, (2019b), em estudo com 40 discentes de cursos de educação física de seis universidades federais brasileiras, também ressaltou a insuficiência de discussões sobre a especificidade da avaliação na formação inicial, destacando que a ausência de uma discussão em torno do corpus de saberes teóricos e práticos sobre avaliação, nos cursos, tem feito com que os alunos reproduzam, na educação básica, a avaliação vivenciada nas disciplinas que compõem sua grade curricular e não as produzidas nos ECS. Esse movimento se evidencia na narrativa de Jalber ao destacar que “a gente aprendeu muito a se autoavaliar” corroborando com os achados de Santos *et al.*, (2019b).

O olhar estabelecido por Carla, Luiz e Jalber pela ausência, evoca uma preocupação com sua atuação docente no exercício da profissão. Se a avaliação é peça central no percurso formativo, tanto na educação básica como na formação profissional, a formação inicial, ao negligenciar esse debate, não favorece a percepção da avaliação como prática formativa que é capaz de proporcionar um processo de ensino-aprendizagem qualificado, integral e atento às especificidades dos alunos. Tais fatores permitem ao docente retroalimentar sua prática no diálogo estreito com os discentes, rearranjando seus percursos formativos no mesmo momento em que reorganiza as intencionalidades de suas intervenções (SANTOS, 2005; SANTOS *et al.*, 2019b; VIEIRA, 2018; LANO, 2019).

Portanto, a ausência desse debate coloca os discentes em estágio em rota de encontro com uma avaliação que percebe somente os aspectos técnicos, com o intuito de mensurar as aprendizagens, retornando, assim, ao paradigma da medida (ESTEBAN, 2001).

Entendemos que os ECS são disciplinas que buscam a articulação dos conhecimentos apropriados na estrita relação com a atuação profissional. Entretanto, a decisão em diluir o debate sobre avaliação em diferentes disciplinas, por vezes de modo incidental, tem se mostrado insuficiente (SANTOS *et al.*, 2019b; SANTOS; SOUZA; BARBOSA, 2013), sobretudo pela natureza da prática avaliativa do componente curricular Educação Física, que privilegia o *fazer com* (CHARLOT, 2000) e que, por isso, precisa ampliar as experiências avaliativas por meio do uso de diferentes práticas (SANTOS, 2005).

## Como avaliei?

Nessa categoria de análise, agrupamos as narrativas que evidenciam a compreensão dos professores sobre suas aprendizagens nos ECS a respeito da avaliação.

A professora Christianne, ao recordar suas aprendizagens, destaca que

A gente cai muito nesse erro de querer avaliar mais no sentido de nós, enquanto estava ministrando a aula, do que as crianças, se eles estão participando e se desenvolvendo. Aí, a gente vai amadurecendo esse pensamento, vendo que não é

só isso; eu acho que, desde o começo, deveria ser comunicado que é para a gente avaliar a criança em si, o adolescente, o jovem, se a gente estava contribuindo na formação deles, seria mais fácil de escolher o instrumento avaliativo (NARRATIVA, CHRISTIANNE, 2020).

Já Felipe estabelece um olhar retrospectivo sobre sua atuação nos ECS.

Eu acredito que fui melhorando desde o primeiro estágio [educação infantil] até o último [ensino médio], e, agora, depois de formado, eu fui evoluindo ainda mais meu pensamento sobre avaliação, muitas das práticas avaliativas que eu [já] fiz, eu não faço hoje, não tem sentido para o meu trabalho hoje, ficar só na observação e tal (NARRATIVA, Z, 2020).

A professora Izabella retoma uma outra dimensão da avaliação, que é a retroalimentação da prática docente:

Hoje, depois de tudo que vivi no estágio, além de avaliar minha aula, eu penso que é super importante pegar e dar o feedback para os alunos, ver se eles estão [se] desenvolvendo, se estão ganhando repertório motor, se eu tô contribuindo nesse sentido. É a avaliação formativa, né! E que me ajuda também, né? Para melhorar a aula do dia seguinte, isso eu aprendi no estágio, de certa forma (NARRATIVA, IZABELLA, 2020).

As narrativas apresentadas permitem perceber que os participantes da pesquisa, embora reconheçam as tensões existentes no processo de formação inicial em relação à prática avaliativa, conseguem fazer uma leitura positiva (CHARLOT, 2000) daquilo que passou. Tanto pela criação dos *habitus* docentes (NOVOA, 2009), que se acumula à medida que as regências vão somando-se, passando a compor o capital de práticas pedagógicas mobilizadas no fazer diário do professor, como pelo reconhecimento da necessidade de centralizar sua avaliação nas aprendizagens, como fator formativo capaz de qualificar, também, a dimensão do ensino.

Todavia, é importante destacar que não se trata de criar um arcabouço de práticas avaliativas e encaixá-las conforme as tensões do cotidiano escolar se apresentam, mas de construir uma compreensão epistemológica das práticas avaliativas, e como elas se relacionam dentro de um intrincado processo de aprendizagem.

Concordamos com Santos *et al.* (2019), ao afirmar que é necessário inventariar práticas avaliativas que tenham por premissa seu compromisso com a aprendizagem, especialmente a formativa, uma vez que as ferramentas historicamente produzidas no cotidiano escolar se articulam ao aspecto da medida, deixando de lado a possibilidade de dar protagonismo aos alunos em seus processos formativos.

Para que esse movimento ocorra, é necessário que os ECS invistam em ações específicas que ampliem o entendimento teórico-prático sobre avaliação na educação física escolar, fazendo uso de diferentes práticas (VIEIRA, 2018; LANO, 2019), especialmente aquelas *para aprendizagem* (HARLNE, 2013), que evidenciem *aquilo que o aluno faz com o que aprendem* em educação física.

Esse movimento permitirá que os discentes em estágio analisem seu desempenho, indo além da mera reprodução de *saberes-fazer*es no cotidiano escolar e rompendo com os ECS que privilegiam a prática a partir de atividades estanques, sem a devida articulação e acompanhamento do professor orientador e do supervisor.

Não avançar em direção a essa racionalidade na formação inicial, especialmente em educação física, é reduzir as práticas e ações avaliativas à aplicação de instrumentos com a única finalidade de atribuir conceitos e notas, desarticulados da sua ação formativa, tanto para os discentes em estágio como para os alunos da educação básica (HOFFMANN, 2001).

O próprio sistema de feedback mobilizado por Izabella em sua narrativa, o qual é explorado no Brasil, a partir dos autores que utilizam uma base teórica francófona ou anglo-saxã (STIG, 2016), reforça nossa argumentação. A professora, ao analisar o seu passado na compa-

ração com aquilo que foi conquistado com o exercício profissional, ressalta a necessidade de olhar para os alunos para compreender os desafios da aprendizagem e como construir, conjuntamente, caminhos para o seu enfrentamento.

A narrativa de Felipe também destaca a própria seleção da prática avaliativa e como ela é importante para a compreensão daquilo que se ensinou. Ao sinalizar que “[...] muitas das práticas avaliativas que eu fiz, eu não faço hoje, não têm sentido para o meu trabalho hoje, ficar só na observação [...]” compreende-se as experiências vivenciadas nos ECS.

Barcelos (2020), em pesquisa realizada no município de Miracema do Tocantins/TO, salientou que há uma prevalência de práticas avaliativas, as quais focam na dimensão comportamental em detrimento das aprendizagens nas aulas de educação física. Essas ações são acompanhadas pela necessidade de os professores manterem os alunos participando das intervenções, mesmo que isso signifique a não compreensão conceitual daquilo que se aprende.

Ao destacar o que não é mais objeto de sua prática docente, Felipe traz à tona o debate sobre as práticas avaliativas vivenciadas. Na leitura da fonte, compreendemos que a principal ação desenvolvida durante os ECS era a *observação*. É importante ressaltar que não estamos dizendo que esse recurso avaliativo não seja válido, porém, quando utilizado sem critérios definidos sobre o que se quer analisar/identificar, pouco é aproveitado como fonte de registro das aprendizagens ou informações necessárias para retroalimentar a prática docente, ocasionando uma sobreposição das aprendizagens comportamentais em detrimento das manifestadas por meio de *saberes-objetos* e de *domínio*.

Em outra narrativa, Christianne explora melhor a observação, ao destacar que “[...] praticamente, era só observação, né! Tinha que observar no começo, mas depois tudo se tornava observação, nenhum professor corrigiu isso nos planos de aulas ou nas OTP,<sup>8</sup>”. A narrativa chama a atenção para a importância da mediação nos ECS dos professores orientadores e dos supervisores. A ausência do feedback sobre os escritos a fez entender que estava realizando algo que estivesse na direção certa em relação ao seu desenvolvimento docente, entretanto, ao estabelecer um olhar crítico, identificou a necessidade maior de retorno sobre suas práticas.

Novoa (2009; 2017), ao falar do *habitus docente* e de sua constituição na formação inicial, salienta a necessidade de esses agentes condutores do percurso formativo serem protagonistas na articulação entre os saberes produzidos pelas diferentes disciplinas curriculares da formação inicial, assim como os saberes produzidos/vivenciados na atuação profissional.<sup>9</sup>

O autor salienta a necessidade de, no contexto da prática profissional vivenciada nos ECS, identificar os problemas existentes nas situações de fracasso escolar para, a partir da problematização à luz da análise teórica, buscar solução para os desafios, mobilizando metodologias e avaliações que permitam aos discentes em estágio enriquecerem suas práticas docentes.

Novoa (2009, p. 5) complementa sua análise ao destacar

[...] a importância de conceber a formação de professores num contexto de responsabilidade profissional, sugerindo uma atenção constante à necessidade de mudanças nas rotinas de trabalho, pessoais, coletivas ou organizacionais. A inovação é um elemento central do próprio processo de formação.

Assim, o cuidado com o acompanhamento e desenvolvimento dos saberes docentes durante os ECS, especialmente no que tange ao processo avaliativo, precisou englobar as ações dos discentes em estágio, sobretudo aqueles responsáveis por conduzir esse processo (professores orientadores e supervisor). Esse aspecto torna-se imprescindível na formação de professores, em nosso caso, em especial, com formação em educação física, que mobiliza conteúdos inscritos corporalmente (SCHNEIDER; BUENO, 2005) para compartilhar suas aprendizagens e, por isso, necessitam do fortalecimento e da produção de práticas avaliativas que permitam aos professores e alunos identificar suas conquistas, necessidades e avanços, ou seja, identificar

8 Orientação do Trabalho Pedagógico.

9 O artigo de Santos, Souza e Barbosa (2013) chega a uma conclusão semelhante, ao tomar como objeto a avaliação da aprendizagem nos estágios curriculares supervisionados em educação física da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

suas aprendizagens e *aquilo que eles fazem com elas* (SANTOS *et al.*, 2019; LANO; 2019. VIEIRA, 2018; BARCELOS, 2020).

### “Nós aprendemos a nos avaliar e não a avaliar os alunos”

Até o momento, analisamos diferentes aspectos relacionados à avaliação, que são tecidos nas narrativas a partir do amadurecimento profissional, especialmente relacionado à prática avaliativa. Para compreendermos o sentido da avaliação nos ECS, a partir do olhar retrospectivo dos participantes da pesquisa (LIRA; PASSEGGI, 2021), produzimos essa categoria de análise com o objetivo de discutir como eles analisam a forma como utilizavam a avaliação em seus ECS.

Nossas fontes sinalizam a presença de uma ação autoavaliativa, focalizada na dimensão do ensino, como sendo a principal função da avaliação nos ECS. É importante destacar que a avaliação do processo de ensino constitui uma das ações fundamentais nos ECS, permitindo que o discente em estágio perceba seus avanços na articulação dos saberes docentes e da experiência construída ao longo do curso (SANTOS; SOUZA; BARBOSA, 2013). Contudo, não se pode abandonar a relação ética e profissional estabelecida com as crianças das instituições atendidas, que estão, também, em processo formativo e precisam ter seus direitos de aprendizagem garantidos.

É nesse bojo que se concretiza a narrativa de Felipe:

A gente aprendeu muito a se autoavaliar, a avaliar nossas aulas, como nós fazíamos a regência, mas não aprendemos como avaliar os alunos. A gente tentava, da nossa forma, avaliar essa parte, porém a gente sabe que não acontecia. Aprendemos a nos autoavaliar, avaliar as nossas regências e as regências dos colegas, sobretudo na educação infantil, porém sobre avaliar o aluno pouco tivemos contribuição e respaldo teórico para fazermos esse tipo de avaliação. (NARRATIVA, FELIPE, 2020).

Jalber, ao analisar seu período como discente em estágio, destacou que sua preocupação estava localizada em finalizar o percurso formativo do ECS.

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, JALBER, 2020).

Carla trouxe à tona o tensionamento ocasionado pela progressão dos ECS, e como eles impactaram na sua produção de práticas avaliativas.

As reuniões de estágio eram entre a gente e as professoras responsáveis, e se não tivesse esse momento de orientação não tinha essa discussão [sobre avaliação], tanto que quando parou de ter orientação para ter um momento mais flexibilizado, porque estávamos mais amadurecidos, isso no terceiro estágio, o mais importante era o momento que você discute a avaliação das suas aulas, do grupo todo, você observa, você fala sobre as aulas dos colegas, sobre os materiais,<sup>10</sup> que não tinham na escola<sup>11</sup>. Você leva a visão do

<sup>10</sup> Calderano (2012) destaca que a forma como os ECS tem ocorrido nos cotidianos escolares suscita a emergência de maior articulação entre a universidade e escola na busca conjunta das soluções para os problemas existentes, sejam eles estruturais e/ou falta de materiais específicos para o desenvolvimento das intervenções. Esse movimento pode reverter o grau de dependência entre as instituições, especialmente em relação ao uso dos materiais de suporte pedagógico.

<sup>11</sup> Carvalho, Barcelos e Martins (2020) destacam que a carência de materiais didático-pedagógicos nas instituições educacionais no Município de Miranorte/TO, que também se configuram como um dos locais de desenvolvimento

colega para sua aula, é muito importante, porque era isso que ajuda a gente a avaliar, mas ainda assim, sempre estava faltando algo (NARRATIVA, CARLA, 2020).

As narrativas trazem como ponto comum à compreensão de uma lacuna formativa em relação à necessidade de ampliar e experimentar outras práticas avaliativas no cotidiano escolar dos ECS. Esse movimento reforça a crítica realizada por Hoffman (2001). A pesquisadora observou a ausência de reflexão sobre a utilização das práticas avaliativas entre docentes que atuam na educação básica, criando um contexto onde elas são mobilizadas de acordo com critérios estabelecidos, mas que, de certo modo, guardam relação com o paradigma da medida.

Nesse sentido, concordamos com Santos e Maximiano (2013) que discutiram a maneira como as experiências formativas, especialmente as relacionadas à avaliação no contexto da formação inicial, permitem a compreensão dos diferentes usos que as práticas avaliativas podem contribuir para o enriquecimento das aprendizagens na sua articulação com os saberes escolares (CHARLOT, 2000). Dessa forma, as práticas avaliativas deixam de ser instância de controle e passam a ser agentes condutores do percurso formativo (LANO, 2019).

Bondiá (2002) sinaliza que a experiência é tudo aquilo que nos marca e transforma a nossa forma de compreender os espaços que compartilhamos com outras pessoas. Essa perspectiva, localizada nas práticas docentes, coloca em evidência a mudança de postura, de ações cotidianas e de modo de entender aquilo que nos cerca. Nesse sentido, flexionamos o entendimento do autor com o intuito de fazer uma leitura positiva (CHARLOT, 2000) para destacar que, à medida que Jalber, Felipe e Carla foram analisando suas memórias (LIRA; PASSEGGI, 2021), estabeleceram uma crítica a sua formação, sinalizando uma possível transformação de suas ações a posteriori.

A preocupação dos participantes denota a especificidade da avaliação para aprendizagem no cotidiano das intervenções em educação física (SANTOS, *et al.*, 2019b; FROSSARD, 2015), especialmente se considerarmos

[..] que não há instrumentos avaliativos descontextualizados das perspectivas pedagógicas que os fundamentam. Ou seja, não é o instrumento que determina a sua concepção, mas a concepção que lhe oferece suporte e orienta a intencionalidade do avaliador. (SANTOS, *et al.*, 2019, p. 295).

Sob essa perspectiva, os indícios postos pelas narrativas sinalizam a ausência de uma discussão fundamentada sobre a teoria metodológica mobilizada nos ECS, produzindo, assim, um movimento que atribuiu sentido às práticas avaliativas como algo estanque no processo pedagógico produzido no cotidiano escolar, sem a devida vinculação com uma concepção avaliativa que lhe dê suporte para sua produção no cotidiano das intervenções realizadas nos ECS.

É sob esse viés que cabe se perguntar: como produzir uma intervenção que qualifique o processo avaliativo no curso de formação inicial de professores? Com a ausência de discussões que deem suporte teórico sobre os processos de aprendizagens e a sua relação com a avaliação, relacionando esses aspectos com o intuito de qualificar as práticas pedagógicas na sua articulação com uma perspectiva de atuação profissional? (SANTOS, 2005) Nesse ponto, destacamos a necessidade de se discutir as concepções avaliativas em circulação no campo educacional, bem como a sua relação com a educação física (VIEIRA, 2018; STIG, 2016) e, até mesmo, das concepções em circulação no cenário internacional (LANO, 2019). Tais discussões objetivam municiar o professor em formação com um debate atual, que contemple sua formação teórico-prática sobre avaliação na educação física escolar.

Luiz *et al.*, (2014) e Barcelos (2020) reforçam nosso entendimento, ao sinalizarem que os professores atuantes na educação básica se apropriam dos conhecimentos experienciados na formação inicial, para produzirem práticas avaliativas no cotidiano escolar. Entretanto, observamos que a avaliação na graduação é diferente daquela realizada no cotidiano escolar, que assume como objeto da avaliação os conteúdos de ensino da educação física (esportes, lutas, danças, práticas corporais de aventura, ginásticas, jogos e brincadeiras), as habilidades e com-

petências postas pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e o projeto formativo em execução pelas políticas públicas do município de lotação do docente.

### Considerações Finais

Com base nas narrativas dos seis professores com formação em educação física, formados pela Universidade Federal do Tocantins, em 2020, objetivamos compreender os sentidos atribuídos por eles nas experiências formativas sobre avaliação durante a formação inicial. Nesse sentido, percebemos que suas memórias se encontravam vinculadas com as disciplinas de ECS.

Dessa forma, após análise de suas narrativas, produzimos três categorias. Na primeira, os professores destacaram sua compreensão sobre a forma como aprenderam a avaliar em educação física durante a formação inicial, destacando a necessidade de um diálogo mais próximo ao contexto real de trabalho, ampliando, inclusive, os momentos de discussão sobre a temática nas disciplinas curriculares.

Na segunda categoria, os docentes deram visibilidade em *como* avaliaram as crianças em seus ECS na formação inicial. Nessa categoria, foi dada visibilidade aos sentidos atribuídos por eles ao avanço na elaboração de práticas avaliativas. Os docentes, ao realizarem um olhar retrospectivo, analisaram suas experiências, destacando a forma como o conhecimento foi construído de maneira acumulativa e não no diálogo com uma perspectiva de aprendizagem que fundamentasse suas ações na escola.

Esse movimento corroborou para a criação de *habitus* docentes (NOVOA, 2009), pois suas aprendizagens nos ECS centralizavam-se mais nas experiências vivenciadas no cotidiano, com as crianças e adolescentes, do que na análise dessas experiências com os professores orientadores e os supervisores.

Na terceira categoria, os professores estabeleceram um olhar de distanciamento de suas vivências e problematizaram aquele momento formativo, destacando que, durante os ECS, o foco da aprendizagem sobre avaliação esteve centralizado nas atividades de ensino. Esse movimento permitiu aos docentes, na articulação com suas memórias, projetar para suas carreiras práticas avaliativas que considerem o binômio ensino-aprendizagem como partes integrantes do percurso formativo na educação básica, especialmente na educação física escolar – que mobiliza um conteúdo que é materializado corporalmente (SCHNEIDER; BUENO, 2005).

Diante do exposto, chamamos a atenção para a necessidade do fortalecimento do debate sobre a avaliação para a aprendizagem na formação de professores, especialmente de educação física, pela especificidade de seu conteúdo de ensino. Isso demanda dos professores apropriação de um *corpus* teórico-prático (SANTOS *et al.*, 2019b) capaz de potencializar a compreensão sobre *aquilo que o aluno faz com o que aprende*.

Os desafios para as próximas pesquisas é a compreensão desse diálogo no cenário estadual, analisando como as instituições de formação de professores no Estado do Tocantins, região Norte do Brasil, têm debatido o tema avaliação para aprendizagens em seus currículos e práticas pedagógicas. Para tal, faz-se necessário o estabelecimento de parcerias entre instituições e pesquisadores da iniciativa privada e pública.

### Referências

AGUIAR, T. B.; FERREIRA, L. H. paradigma indiciário: abordagem narrativa de investigação no contexto da formação docente. **Educar em Revista**, v. 37, n.74451, p. 1-22, jan./dez. 2021.

BARCELOS, M. Práticas avaliativas na educação física escolar: um estudo com professores de Miracema do Tocantins (TO). **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 18, n. 2, p. 131-136, jul. 2020.

BENITES, L. C. *et al.* Qual o papel do professor colaborador no contexto do estágio curricular supervisionado na educação física? **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v.20, n.4, p.13-25, 2012.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 1, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

CALDERANO, M. A. O estágio supervisionado para além de uma atividade curricular: avaliação e proposições. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 23, n. 53, p. 250-278, set/dez. 2012.

CARVALHO, J. P. X.; BARCELOS, M.; MARTINS, R. L. D. R. Infraestrutura escolar e recursos materiais: desafios para a educação física contemporânea. **Revista Humanidades e Inovação**, n. 4, v. 7, p. 1-25, 2020.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

COSTA, J. R.; ALCÂNTARA, 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**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 217 – 228 jul./dez. 2020.

ESTEBAN, M. T. **O Que sabe quem erra?** Reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FARIAS, G. O. *et al.* Preocupações pedagógicas de estudantes-estagiários na formação inicial em Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v.14 n.3, p.310-319, jul./set. 2008.

FROSSARD, M. L. **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.

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

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre, RS: Mediação, 2001.

LANO, M. B. **Práticas cotidianas da Educação Física na transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental**. 2015. 98f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

LANO, M. B. **Usos da avaliação indiciária na educação física com a educação infantil**. 2019. 148f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

LIRA, A. A. D.; PASSEGGI, M. C. Aprendizagens do “tornar-se”, das experiências formadoras e da visibilidade: aproximações entre autobiografias e educação. **Educar em Revista**. v. 37, n 75688, p. 1-19, jan/dez. 2021.

LUIZ, I. C. *et al.* Práticas de apropriação dos professores de educação física nas formações continuadas: trilhando a produção de sentidos. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 26, n. 43, p. 70-88, dez. 2014.

MACEDO, V. K. *et al.* Os estágios curriculares supervisionados nos cursos de licenciatura em educação física: uma revisão sistemática. **Pensar a Prática**, v. 20, n. 3, p. 514-27, jan./dez. 2017.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa.**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133. 2017.

NÓVOA, A. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

RIBEIRO, V. T. *et al.* Preocupações pedagógicas e competência profissional de estudantes de Educação Física em situação de estágio. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 26, n. 1, p. 59-68, jan./mar., 2015.

SANTOS, R. G.; SOUZA, A. L.; BARBOSA, F. N. M. Estágio supervisionado I: o desafio da avaliação nas aulas de educação física escolar. **Pensar a Prática**, v.16, n.2, p. 501-518, 2013.

SANTOS, W. *et al.* Avaliação na educação física escolar: reconhecendo a especificidade de um componente curricular. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. jan./mar. 2015.

SANTOS, W.; *et al.* Formação de professores em educação física e avaliação: saberes teóricos/práticos. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 14, n. 29, jan/abr. 2019b.

SANTOS, W.; *et al.* Avaliação na educação física escolar: analisando as experiências das crianças em três anos de escolarização. **Movimento**, Porto Alegre, v. 25, p. 1-17, 2019.

SANTOS, W. **Currículo e avaliação na educação física: do mergulho à intervenção**. Vitória: Pro-teoria, 2005.

SANTOS, W.; MAXIMIANO, F. L. Memórias discentes em educação física na educação básica: práticas avaliativas. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 79-101, abr./jun. 2013.

SCHNEIDER, O.; BUENO, J. G. S. A relação dos alunos com o saber compartilhado nas aulas de educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 11, n. 3, 2005.

SILVA JUNIOR, A. P.; OLIVEIRA, A. A. B. Estágio curricular supervisionado na Formação de professores de educação Física no Brasil: uma revisão sistemática. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 1., p. 77-92, jan./mar. 2018.

STIEG, R. **Formação inicial em educação física nas universidades federais brasileiras: fundamentos teóricos das disciplinas de avaliação e práticas de leitura**. 2016. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) — Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2016.

VIEIRA, A. O. **Por uma teorização da avaliação em educação física: práticas de leituras por narrativas imagéticas**. 2018, 366 f. Tese (Doutorado em Educação Física) — Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

VIEIRA, A. O.; SANTOS, W.; FERREIRA NETO, A. Práticas avaliativas indiciárias e os sentidos atribuídos ao aprender na educação física em nove anos de escolarização. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 7, n. 10, p. 200-217, 2020.