

# A RESOLUÇÃO CNE Nº 06/2018 EM DEBATE: IMPACTOS NAS PRÁTICAS AVALIATIVAS NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA

## CNE RESOLUTION Nº 06/2018 UNDER DEBATE: IMPACTS ON EVALUATIVE PRACTICES IN THE CONTEXT OF INITIAL TRAINING IN PHYSICAL EDUCATION

Nayane Moia de Freitas **1**  
Diego Tarcísio Mattos de Sousa Souza **2**  
Rosilene Lagares **3**  
Marciel Barcelos **4**

**Resumo:** Os exames estandarizados têm se configurado como importantes forças no tensionamento da compreensão sobre sistemas de ensino, apontando os avanços e as dificuldades diagnosticadas nos metadados. Nesse processo, os metadados são responsáveis por subsidiar os agentes governamentais na elaboração de políticas públicas. Este texto tem por objetivo analisar a Resolução CNE nº 06/2018, que reformula as diretrizes para a formação de professores de educação física nas redes públicas e privadas, com especial atenção para a perspectiva avaliativa subjacente no documento e, ao mesmo tempo, apontar possíveis impactos. O método utilizado foi o crítico-documental (BLOCH, 2001) e assume-se como fontes a Resolução supracitada e o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de educação física da Universidade Federal do Tocantins, além da revisão de literatura. Os dados evidenciam uma perspectiva formativa que fragiliza a formação docente e a compreensão do fazer avaliativo para os futuros professores. Também, dá visibilidade ao movimento de resistência à implementação da Resolução almejada pelo PPC analisado.

**Palavras-chave:** Formação Inicial. Avaliação. Currículo.

**Abstract:** Standardized examinations have been configured as important forces in the tensioning of the understanding about education systems, pointing out the advances and the difficulties diagnosed in the metadata. In this process, the metadata are responsible for subsidizing governmental agents in the elaboration of public policies. This text aims to analyze the Resolution CNE nº 06/2018, which reformulates the guidelines for the training of physical education teachers in public and private networks, with special attention to the evaluative perspective underlying the document and, at the same time, point out possible impacts. The method used was the critical-documentary one (BLOCH, 2001) and it is assumed as sources the aforementioned Resolution and the Pedagogical Project of the Physical Education Course (PPC) of the Universidade Federal do Tocantins, besides the literature review. The data shows a formative perspective that weakens the teacher education and the understanding of the evaluative process for future teachers. Also, it gives visibility to the resistance movement to the implementation of the Resolution aimed by the analyzed PPC.

**Keywords:** Initial Training. Evaluation. Curriculum.

- 
- 1** Mestranda em Educação pela UFT. Licenciada Plena em Educação Física pela UEPA. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2463281158117027>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0866-0057>. E-mail: [nayanemoia03@gmail.com](mailto:nayanemoia03@gmail.com)
  - 2** Mestrando em Educação pela UFT. Pedagogo pela UCESP. 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)
  - 3** Doutora em Educação pela UFG. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFT. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6515208027900665>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2959-5573>. E-mail: [lagaresrose@gmail.com](mailto:lagaresrose@gmail.com)
  - 4** Doutor em Educação Física pela Ufes. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFT. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8918119235589801>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1181-8724>. E-mail: [marcielbarcelos@gmail.com](mailto:marcielbarcelos@gmail.com)

## Introdução

O campo das políticas educacionais têm sido lócus de mudanças na organização da educação básica e superior, fomentando novos padrões (FRONZA, 2009) que atendem as necessidades da educação e do direito à aprendizagem no espaço temporal. Essas mudanças são impulsionadas pelos exames standardizados,<sup>1</sup> (MARQUES; STIEG; SANTOS, 2020; MARQUES *et al.*, 2021; SOARES; SOARES; SANTOS, 2021) que permitem um olhar macro sobre o que os sistemas educacionais vêm produzindo por meio do desempenho de estudantes.

Esse movimento possibilita aos gestores governamentais realizarem alterações, ajustes ou proporem alterações em sistemas de ensino, tanto da educação básica como do ensino superior, uma vez que os resultados são mobilizados, também, para compreender a qualidade da formação inicial ofertada pelas instituições públicas e privadas.

Barros *et al.* (2020) chamam a atenção para os impactos do exame standardizado denominado Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade). No contexto da formação em educação física, salienta-se a necessidade de um maior investimento na qualificação dos egressos, especialmente, por considerar que os problemas da formação inicial também estão localizados na formação básica, com a ausência de professores qualificados ou de estrutura que dê suporte a uma atuação qualificada nas instituições de ensino nacional.

Embora os autores sinalizem que a formação tem caminhado para o reconhecimento e para as apropriações de habilidades e competências adequadas, perpassando pelo enriquecimento da formação pedagógica e cultural dos futuros professores com formação em educação física, ressaltam que, por se tratar de um país continental e com diferentes perspectivas formativas (BARROS *et al.*, 2020), o cenário se torna desafiador para a produção de políticas públicas direcionadas à formação e atuação docente.

É importante ponderar sobre a forma como os agentes governamentais se apropriam dos resultados dos exames standardizados, haja vista que não há indícios de como ocorre esse processo no contexto nacional. Marques, Stieg e Santos (2020) salientam que não é conhecida a forma como os resultados são processados, qual o regime de trabalho dos avaliadores e como os dados são sistematizados e devolvidos para os responsáveis por formular políticas públicas.

A sistematização desses resultados e dessas análises permitem a compreensão dos indicadores de qualidade da educação nacional e da produção de políticas públicas. Busca-se, então, corrigir os problemas por meio de ajustes, arranjos ou reformulações dos currículos e documentos de normatização da atuação docente na educação básica e superior. Essa ação tem fomentado a criação de hibridismos curriculares<sup>2</sup> (VIEIRA; NEIRA, 2016).

Deste modo, o movimento reformista, baseado nas avaliações standardizadas, provoca diferentes tensionamentos no cenário educacional. Nesse caso, chamamos a atenção para as *diretrizes educacionais para a formação de professores de educação física* (Resolução CNE nº 06/2018) (BRASIL, 2018), que reorganiza os currículos de formação inicial da referida área, e vem causando instabilidade na comunidade acadêmica em função da natureza tecnicista (SOARES; ABREU; MONTE, 2020).

A reforma do currículo da formação inicial em educação física impacta duplamente, nas concepções de educação e de educação física propostas pelo documento, e, também, na forma como as práticas avaliativas serão mobilizadas e discutidas.

Estudos recentes que foram a campo analisar as narrativas de discentes (COSTA; FROSSARD; BARCELOS, 2021; FROSSARD, 2015; PAULA *et al.*, 2019; STIEG, 2016) vêm sinalizado as lacunas e alertando sobre a compreensão do que é avaliar em educação física na ótica dos discentes.

<sup>1</sup> Exames standardizados são instrumentos utilizados para diagnosticar a qualidade do ensino de forma massiva. Eles podem ser aplicados em sistemas educacionais em nível nacional, estadual e/ou municipal e têm como característica fornecer metadados que subsidiam a produção de políticas públicas.

<sup>2</sup> Para Vieira e Neira (2016), as culturas em que o campo profissional está imerso potencializam a criação de conceitos sobre as áreas de conhecimento. Isso não é diferente com a educação física, que tem seu papel alterado no imaginário social de quatro em quatro anos (ciclo olímpico), reconfigurando seu papel social na formação de jovens e no desenvolvimento da sociedade. Potencializa as tensões existentes nos projetos pedagógicos de curso e naqueles que formulam as políticas públicas educacionais, reconfigurando o que se projeta para a área.

Tais pesquisas apontam a necessidade de se discutir sobre a especificidade do fazer avaliativo, especialmente, em relação às concepções e como elas direcionam as práticas avaliativas no cotidiano escolar.

Poleto, Frossard e Santos (2020) aprofundam o debate ao apontam que a forma como o aluno irá avaliar, no decorrer de sua trajetória profissional, está intimamente relacionada com o debate sobre a avaliação ofertada durante a formação. Nesse sentido, os autores complementam que essa ação é diluída nos currículos, ora tangenciando o debate proposto em algumas disciplinas curriculares, nas ações entre pares, quando se autoavaliam, quando vão a campo analisar as práticas de um docente e, por fim, a partir dos consumos sobre o modo como são avaliados (POLETO; FROSSARD; SANTOS, 2020).

Ressaltamos que os estudos anteriormente citados (COSTA; FROSSARD; BARCELOS, 2021; FROSSARD, 2015; STIEG, 2016; POLETO; FROSSARD; SANTOS, 2020) também sinalizam o esvaziamento das discussões sobre avaliação educacional nos currículos de formação em educação física. Esse movimento impacta na consolidação do debate em torno do tema, implicando na formação inicial e, futuramente, na qualidade do ensino nas instituições de educação básica.

Nesse contexto, temos por objetivo analisar a Resolução CNE nº 06/2018 – que reformula as diretrizes para a formação de professores de educação física nas redes públicas e privadas –, com especial atenção para a perspectiva avaliativa subjacente no documento e, ao mesmo tempo, apontar possíveis impactos. Nesse caminho, analisamos, de maneira complementar, de que forma a avaliação é inserida em um currículo de licenciatura em educação física produzido por meio da referida resolução.

Essa iniciativa de pesquisa configura-se em um esforço para ampliar o debate sobre diretrizes de formação de professores de educação física e sua articulação com a avaliação. Provocando, assim, a necessidade de se atentar para a *maneira de fazer*<sup>3</sup> (CERTEAU, 1994), como as políticas públicas tensionam o processo de produção, compreensão e mobilização do referido objeto nos dispositivos de regulamentação e de proposição didático-pedagógica.

## Metodologia

O método utilizado é o crítico-documental (BLOCH, 2001), a partir de uma perspectiva qualitativa. Dessa forma, não pretendemos atribuir juízo de valor aos documentos analisados, mas compreender sua racionalidade e seus possíveis impactos, a partir da investigação e reflexão das fontes. Nesse contexto, analisar as fontes da pesquisa por diferentes ângulos permitiu estabelecer críticas que subsidiam as interpretações, fortalecendo o processo de construção do conhecimento, em nosso caso especial, a Resolução CNE nº 06/2018 e as *maneiras de fazer* (CERTEAU, 1994) produzidas na elaboração de um projeto pedagógico de curso.

Portanto, consideramos como fontes da pesquisa os documentos que sinalizam a prescrição do currículo dos cursos de formação de professores de educação física, a Resolução CNE nº 06/2018, de 18 de dezembro de 2018 (Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Educação Física) e o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Educação Física da Universidade Federal do Tocantins (UFT Campus Miracema UFT, 2022)<sup>4</sup>.

Na Resolução CNE nº 06/2018, analisamos os artigos que sinalizam uma perspectiva de atuação docente e de avaliação, buscando a compreensão de como o dispositivo tensiona a prescrição das ações e práticas avaliativas no contexto da formação inicial e, conseqüentemente, no seu impacto na formação profissional.

Sobre o PPC do curso de Educação Física, tivemos acesso à grade curricular e às ementas das disciplinas e às discussões sobre a avaliação no contexto do curso. Nesses itens analisaremos a presença de: a) disciplinas específicas sobre avaliação educacional; b) ementas no qual fosse possível

3 Para Certeau (1994), as maneiras de fazer são os empregos das táticas e estratégias dos praticantes do cotidiano para resolver os problemas ou situações que são impostas pelos espaços de socialização que estes praticam.

4 O referido documento encontra-se em fase de submissão na plataforma PPC+ da Pró-reitora de graduação da UFT – Prograd/UFT. O mesmo foi gentilmente cedido para pesquisa pelo presidente do Núcleo Docente Estruturante, Prof. Dr. Vitor Antônio Cerignoni Coelho.

identificar a presença de discussões sobre avaliação; c) bibliografia básica ou complementar que indicasse a discussão sobre avaliação; d) perspectiva avaliativa em curso.

Após a identificação dos assuntos mencionados, passamos a analisá-los a partir da literatura especializada em avaliação para aprendizagem e avaliação na formação inicial, com o intuito de ampliar nosso entendimento sobre as referidas fontes analisadas.

Outrossim, o estudo está organizado da seguinte forma: em um primeiro momento, apresentamos os dados produzidos por meio da investigação das fontes (BLOCH, 2001), em seguida os discutimos começando pela Resolução CNE nº 06/2018 e, posteriormente, articulando nossos achados com a produção do PPC do Curso de Educação Física da UFT.

## Dados da pesquisa

A referida Resolução CNE nº 06/2018 estabelece a formação do *graduando em educação física* com entrada única e duplas saídas, sendo em licenciatura ou bacharel, com carga horária total de 3.200 (três mil e duzentas) horas. A principal mudança está na divisão interna do curso, estabelecendo a entrada em única e saída dupla. Dessa forma, o curso busca, na denominada etapa comum, abordar conhecimentos da área da educação física de maneira genérica e, na etapa específica, dar ênfase na formação para o bacharel ou licenciado.

I - Etapa Comum - Núcleo de estudos da formação geral, identificador da área de Educação Física, a ser desenvolvido em 1.600 (mil e seiscentas) horas referenciais, comum a ambas as formações.

II - Etapa Específica - Formação específica a ser desenvolvida em 1.600 (mil e seiscentas) horas referenciais, na qual os graduandos terão acesso a conhecimentos específicos das opções em bacharelado ou licenciatura.

§ 1º No início do 4º (quarto) semestre, a Instituição de Educação Superior deverá realizar uma consulta oficial, por escrito, a todos os graduandos a respeito da escolha da formação que pretendem seguir na Etapa Específica - bacharelado ou licenciatura - com vistas à obtenção do respectivo diploma, ou, ao final do 4º (quarto) semestre, definir sua escolha mediante critérios pré-estabelecidos (BRASIL, 2018, p. 1).

Art. 11 [...] § 1º O estágio deverá corresponder a 20% das horas referenciais adotadas pelo conjunto do curso de Educação Física ao aprendizado em ambiente de prática real, e deverá considerar as políticas institucionais de aproximação ao ambiente da escola e às políticas de extensão na perspectiva da atribuição de habilidades e competências (BRASIL, 2018, p. 3).

Também gostaríamos de dar visibilidade ao objetivo do curso, uma vez que-nos permite encontrar diferentes sentidos atribuídos ao exercício do futuro graduando em educação física, deixando *pistas* (GINZBURG, 1989) sobre o que se pretende para os novos currículos.

O objeto de estudo do curso de educação física a motricidade ou movimento humano, a cultura do movimento corporal, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, das lutas e da dança, visando atender às necessidades sociais no campo da saúde, da educação e da formação, da cultura, do alto rendimento esportivo e do lazer (BRASIL, 2018, p. 1).

Em relação às práticas avaliativas, o referido documento evidencia quais devem ser mobilizadas durante o percurso formativo, deixando mais *pistas* (GINZBURG, 1989) sobre o que deve constituir um conjunto de ações desejadas.

Art. 17 O processo de avaliação da formação específica da Licenciatura deverá ser realizado de forma a fortalecer o aprendizado, incluir **relatórios de atividades práticas, textos escritos, fichamento bibliográfico, apresentação de estudos individuais e em grupos** e avaliações seriadas do conjunto dos conteúdos das disciplinas ao final de cada semestre (BRASIL, 2018, p. 4).

Em relação ao PPC do Curso de Educação Física da UFT, destacamos no quadro 1, inicialmente, a matriz curricular, com as disciplinas que serão ofertadas em cada período.

**Quadro 1.** Estrutura curricular do Projeto Pedagógico de Curso de Educação Física da UFT – versão 2022

PERÍODO	Estrutura curricular
1º	Base de anatomia humana; Bases filosóficas; bases de leitura e produção textual; Introdução á história da educação física; Núcleos de estudo do desenvolvimento humano; Núcleo de ações motoras, Jogos e brincadeiras, Tecnologia da informação.
2º	Fundamentos Sócio-antropológicos da Educação Física; Comportamento motor; Núcleo de ação motora II: Esportes; Matrizes histórico-culturais da Amazônia e do Tocantins e Cultura de Movimento; Prática de Ensino em Jogos e Brincadeiras; Núcleo de estudos biológicos e do desenvolvimento humano I: Estudos anatômicos do corpo humano em movimento; Prática de Ensino em Práticas Corporais de Aventura.
3º	Núcleo de estudos biológicos e do desenvolvimento humano I: Estudos fisiológicos do corpo em movimento; Núcleo de ações motoras III: Atividades Rítmicas e Expressivas; Educação Física e Deficiências; Libras; Prática de Ensino dos Esportes; Instrumentalização Científica.
4º	Esporte, Lazer e Sociedade; Práticas de Ensino em Dança; Atividades Aquáticas; Núcleo de Introdução ao Treinamento Esportivo; Prática de Ensino em Ginástica; Socorros de Urgência e Organização de eventos em Educação Física.
5º	Pensamento Pedagógico da Educação e da Educação Física; Escolarização, Cotidiano Escolar e Currículo; Psicologia da Educação; <b>Avaliação Educacional</b> ; Educação Física na Educação Infantil; Núcleo de Práticas Corporais e Contexto Escolar I; Educação Física e Saúde na Escola.
6º	Educação Física, Escola e Diversidade; Educação Física no Ensino Fundamental; Práticas Corporais Inclusivas; Estágio na Educação Infantil; Núcleo de Práticas Corporais e Contexto Escolar II; Políticas Públicas Educacionais e Organização da Educação Brasileira.
7º	Gestão escolar; Estágio no Ensino Fundamental – Séries Iniciais; Estágio no Ensino fundamental Séries Finais; Educação Física no Ensino Médio e educação de Jovens e adultos.
8º	Estágio na Gestão Escolar; Estágio no Ensino Médio e/ou Educação de Jovens e Adultos; TCC.

Fonte: PPC+ (UFT, 2022).

A seguir, damos visibilidade às disciplinas que realizam (ou almejam realizar) discussões sobre a avaliação educacional no referido PPC, com ênfase na educação física.

**Quadro 2.** Disciplinas da matriz curricular que apresentam discussão sobre avaliação educacional

<b>Disciplina:</b> Avaliação Educacional	<b>Etapa:</b> Específica	<b>Período:</b> 5°
<p><b>Ementa:</b> Trajetória histórica da avaliação educacional. Estudo das teorias avaliativas e sua relação com a educação física escolar. Sistema brasileiro de avaliação e seus impactos na educação nacional. Avaliação <i>standardizada</i>, avaliação institucional e avaliação para/da aprendizagem no contexto da educação física escolar.</p>		
<p><b>Bibliografia Básica</b> LUCKESI, Cipriano. <i>Avaliação da aprendizagem escolar</i> / 18. ed. - São Paulo: Cortez, 2006. HOFFMAN, Jussara. <i>Avaliação Mediadora: Uma prática em construção da pré-escola à universidade</i>. Ed. Mediação. 2012. ESTEBAN, Maria. Teresa. <i>O que sabe quem erra?</i> reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&amp;A. 2001.</p>		
<p><b>Bibliografia Complementar</b> SOBRINHO, José., <i>Avaliação :políticas educacionais e reformas da educação superior</i> / São Paulo: Cortez, 2003. SANTOS, Wagner dos. <i>et al.</i> Avaliação na educação física escolar: analisando as experiências das crianças em três anos de escolarização. <i>Movimento</i>, v. 25, p. 1-17, 2019. SANTOS, Wagner dos. <i>et al.</i> Avaliação na Educação Física escolar: construindo possibilidades para a atuação profissional. <i>Educação em Revista</i>, v. 30, n. 4, p. 153-179, out./dez. 2014. SANTOS, Wagner dos. <i>Currículo e avaliação na educação física: do mergulho à intervenção</i>. Vitória: Proteoria, 2005. SAUL, Ana Maria., <i>Avaliação emancipatoria :desafio a teoria e a pratica de avaliação e reformulação de currículo</i> / 5. ed. - São Paulo: Autores Associados, 2000. VIANNA, Heraldo Marelím, <i>Avaliação educacional :teoria-planejamento-modelos</i> / São Paulo: IBRASA, 2000.</p>		

**Fonte:** PPC+ (UFT, 2022).

**Quadro 3.** Disciplinas da matriz curricular que apresentam discussão sobre o estágio supervisionado no ensino fundamental anos finais

<b>Disciplina:</b> Estágio no Ensino Fundamental – Séries Finais	<b>Etapa:</b> Específica	<b>Período:</b> 7°
<p>Organização do trabalho pedagógico e conhecimento dos objetos de ensino da educação física no ensino fundamental anos finais. Mobilização em contexto real das práticas pedagógicas da educação física. Estudo e vivência de diferentes estratégias teórico-metodológicas no cotidiano escolar.</p>		

**Bibliografia Básica**

TOCANTINS. Secretaria de Estado da Educação e Cultura. *Referencial Curricular do Ensino Fundamental das escolas públicas do Estado do Tocantins: Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano*. 2.ed. Palmas, TO, 2008.

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

NISTA-PICCOLO, V. MOREIRA, W.W. Esporte como conhecimento e prática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Coleção Educação Física Escolar. 1. ed São Paulo: Cortez, 2012.

**Bibliografia Complementar**

DARIDO, S. C. (Org.). *Educação Física Escolar: compartilhando experiências*. São Paulo: Phorte, 2011.

DARIDO, S. C. *Educação Física na Escola: questões e reflexões*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2017.

KUNZ, E. *Transformação didático-pedagógica do Esporte*. Ijuí: Unijuí, 1994.

PIMENTA, S. G. & LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. São Paulo, Cortez, 2004.

SOARES, C. *et al. Metodologia do ensino de educação física*. São Paulo: Cortez, 1992.

**SANTOS, Wagner dos. *Currículo e avaliação na educação física: do mergulho à intervenção*. Vitória: Proteoria, 2005. (grifo nosso)**

Fonte: PPC+ (UFT, 2022).

O PPC, ainda, traz sessões específicas para apresentar a concepção de avaliação assumida pelo curso, bem como a sinalização das práticas que devem ser mobilizadas no seu desenvolvimento pelos docentes.

Para o devido acompanhamento e avaliação daquilo que é produzido no cotidiano formativo, se faz necessário que as práticas avaliativas sejam investigativas (ESTEBAN, 2001) que identifiquem *o que foi* e *o que ainda não foi* aprendido. Essa concepção avaliativa, permite ao docente autoavaliar sua atuação e ao discente tomar as rédeas de seu percurso formativo, produzindo um movimento de corresponsabilidade, que tem por intuito enriquece a formação profissional ofertada pelo curso e estimular a apropriação das habilidades e competências necessárias para a atuação profissional em educação física [...] (UFT, 2022).

[...]

Em relação aos instrumentos avaliativos, assumimos a reflexão de Santos *et al.* (2019) ao apontar que a prática avaliativa formativa é materializada pela intencionalidade daqueles que a mobilizam. Assim, ao assumir uma concepção investigativa de avaliação na associação com a racionalidade formativa do curso, sinalizamos que práticas como: aulas simuladas, juris simulados, debates, atividades práticas individuais ou em grupos, resenhas, provas, apresentação de seminários, apresentação culturais, visitas técnicas, produção audiovisuais, todos acompanhados pelo suporte das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) entre outras não tem fim em si mesma, mas compõem uma intrincada rede de práticas avaliativas que contribuem para a compreensão dos aprendizados dos discentes por diferentes ângulos, permitindo a professores e discentes um olhar situacional e longitudinal do percurso formativo [...] (UFT, 2022,).

## Discussão dos dados

Os dados apresentados na seção anterior evidenciam uma confusa rede de intencionalidades e movimentos de resistência nos documentos prescritos (SACRISTAN, 2000). Em síntese, a etapa comum, definida como “núcleo de estudos”, apresenta contradição ao perfil profissional proposto, por encaminhar uma discussão ampla da área da educação física para estimular (ou subsidiar os discentes com os conhecimentos necessários para a tomada de decisão) sobre sua futura habilitação na etapa específica, sem abordar ações que vinculem ao conhecimento e à diferenciação de licenciatura e bacharel.

Esse movimento precariza (BARROS *et al.*, 2020) a formação inicial em educação física, especialmente, pela falta de compreensão discentes sobre ambas as etapas, carecendo a necessidade de maior investimento nas discussões relacionadas às especificidades da área de atuação profissional, sobretudo relacionado às práticas avaliativas mobilizadas na educação básica (COSTA; FROSSARD; BARCELOS, 2021; FROSSARD, 2015; PAULA *et al.*, 2019; STIEG, 2016).

De maneira complementar, a compreensão do *corpus* de saberes teórico-práticos que, historicamente, é mobilizado pelo componente curricular Educação Física no contexto escolar (SCHNEIDER; BUENO, 2005; RETZ *et al.*; 2019),<sup>5</sup> no mesmo momento em que tem sua oferta aumentada na grade curricular, por meio da interpretação da Resolução CNE nº 06/2018 (BRASIL, 2018) passa a ficar desarticulada das ações pedagógicas (Quadro 1). Essas ações devem capacitar os professores em formação no entendimento das diferentes *maneiras de fazer* (CERTEAU, 1994) com os objetos de ensino da educação física no cotidiano escolar.

Dessa forma, a relação que se estabelece com o saber (CHARLOT, 2000),<sup>6</sup> especialmente, considerando aqueles inscritos no corpo, precisam ser tematizados na sua articulação com os conhecimentos didático-pedagógicos. Cabe salientar que tais premissas têm o intuito de potencializar os aprendizados, ampliar o capital de práticas (especialmente, as avaliativas) que são mobilizadas em diferentes contextos educacionais (BARCELOS, 2020; LANO, 2019; VIEIRA, 2018; SANTOS *et al.*, 2014; 2018; 2019; BARCELOS; VIEIRA; SANTOS, 2022).

Santos (2005) e Esteban (2001) ao sinalizarem a necessidade de compreensão das lógicas de produção das práticas avaliativas e, especialmente os sentidos produzidos com elas, destacam que sua compreensão é peça chave no processo de articulação *entre aquilo que se ensina, o que se aprende e o que se avalia*. Nesse viés, se espera do docente, por meio da avaliação, que direcione o seu trabalho conforme as necessidades de seus alunos, de maneira individual e/ou coletiva, estabelecendo uma relação que permite ao professor e aluno compreenderem o estágio das aprendizagens e saber reorganizar sua trajetória de ensino a partir dela.

No mesmo momento que se estimula a autonomia dos discentes, pela oportunidade de optar pela saída que deseja pleitear durante a formação inicial (desde que ele se encaixe nas regras criadas pelo curso), aumenta a complexidade para ofertar uma formação que consiga, minimamente, qualificar os licenciandos com os saberes pedagógicos necessários para a atuação profissional.

Para além disso, se projeta, com a Resolução CNE nº 06/2018, esvaziar o currículo dos saberes críticos. Dessa maneira, se secundariza o compromisso assumido pelas políticas públicas de combater as desigualdades, fortalecendo o compromisso de um currículo que esteja engajado em causas sociais (GIROUX, 2010).

Concordamos com Rodrigues (2007) ao sinalizar que, por vezes, as políticas públicas voltadas para a área educacional ocasionam a restrição da qualidade e da aprendizagem, enfraquecendo um percurso formativo que já apresenta problemas. De modo geral, a própria Resolução CNE nº 06/2018 está subjugada a tais evidências. Ora, com a divisão em etapas, ora com a intencionalidade

5 Para Schneider e Bueno (2005), o componente curricular Educação Física é marcado pela sua relação com o outro. Nesse sentido, não há processo de ensino-aprendizagem sem a relação que se estabelece entre os sujeitos da formação, professores e alunos.

6 De acordo com Charlot (2000), a relação com o saber é a forma como nos apropriamos daquilo que atravessa nosso cotidiano educacional. Esses saberes podem ser relacionados ao domínio de uma atividade (saber-domínio), ao domínio de um saber sistematizado em livros e materiais (saber-objeto), ou domínio de uma relação pessoal ou valor (saber-relacional).



formativa proposta por essa ação<sup>7</sup> que possibilita o rebaixe teórico no processo de ensino dos futuros professores (SANTOS JÚNIOR; BASTOS, 2020).

Contudo, as pistas (GINZBURG, 1989) deixadas pelo PPC do Curso de Educação Física da UFT sinalizam um movimento de resistência à referida diretriz. Embora seja evidente a fragmentação projetada pelo referido documento (Quadro 1), distanciando a apropriação dos objetos de ensino da educação física (RETZ *et al.*, 2019) da discussão pedagógica, percebemos dois movimentos que buscam a mitigação desta divisão.

O primeiro é a organização do 5º semestre, que podemos denominar de “choque pedagógico”; e o segundo é a criação de duas disciplinas intituladas “Núcleo de Práticas Corporais e Contexto Escolar I e II”, nos 5º e 6º semestres respectivamente.

Ao projetar um semestre que fortaleça o debate pedagógico, o curso de Educação Física busca mitigar os impactos na formação docente com o atraso de discussões que são fundamentais para a ida aos estágios curriculares supervisionados. Nesse contexto, criam duas disciplinas que buscam articular os objetos de ensino da área considerando sua materialização no contexto escolar, bem como a prática avaliativa.

Santos *et al.*, (2018), Barcelos (2020) e Costa, Frossard e Barcelos (2021) salientam a necessidade da criação de espaços de compartilhamento de experiências diversificadas de atuação docente e de experimentação de práticas avaliativas. Na investigação de nossas fontes (BLOCH, 2001), nos parece ser essa a intencionalidade, especialmente, pela compreensão da concepção avaliativa possibilitando a produção do documento.

Concomitantemente, ao assumir a avaliação como prática investigativa (ESTEBAN, 2001) e direcionada para aprendizagem, o curso aponta que está comprometido com um percurso no qual a avaliação se assume como eixo central do percurso formativo. Assim, os docentes e discentes devem ser colocados em um sistema de corresponsabilidade, almejando a compreensão *do que se tornou e ainda não se tornou* aprendizagem (SANTOS, 2005).

A respeito da avaliação para a aprendizagem, é importante salientar que compartilhamos das ideias de Black e Willian (1998), ao apontarem a necessidade de se produzir, no cotidiano das interações entre professores e alunos, espaços que estejam destinados ao enriquecimento das aprendizagens, de produzir condições para que os alunos tomem decisões conscientes sobre suas aprendizagens. Isso só é possível se assumirmos a avaliação como prática contínua, que permite a tomada de decisão consciente de professores e de alunos.

Portanto, os *consumos*<sup>8</sup> (CERTEAU, 1994) produzidos pelos docentes responsáveis pela reformulação do PPC, em relação à Resolução CNE nº 06/2018, evidencia os *usos*<sup>9</sup> (CERTEAU, 1994) que o coletivo produziu do documento. Nesse viés, é tensionada a racionalidade proposta pela diretriz, ao criar um movimento de resistência na sua organização, mobilizando a avaliação como instrumento que almeja a articulação entre as etapas comum e específica, colocando-a como protagonista do percurso formativo, qualificando a própria compreensão dos fazeres docentes.

## **A constituição da prática avaliativa na formação inicial em educação física**

A formação profissional em educação física é orientada pelo *fazer com o outro* (CHARLOT, 2000; SCHNEIDER; BUENO, 2005). Especialmente, considerando a mobilização dos saberes apropriados, transformando-os em ações, seja elas de *subjetivação denominação*,<sup>10</sup> *imbricação do*

7 Rodrigues (2007) aponta a forma como os conteúdos são ligeiramente repassados, parcialmente implementados para atender à dinâmica mercadológica. Esse apontamento, evidenciado na etapa específica, com duração de 1600h, por abranger as disciplinas, estágios curriculares, atividades complementares em um mesmo espaço temporal.

8 Para Certeau (1994) os praticantes consomem o que está presente no dia-a-dia, transformando isso em práticas, a fim de, atender suas necessidades.

9 Certeau (1994) aponta que essa é à maneira de práticas ao que lhes é disposto, de acordo, com as suas necessidades individuais no cotidiano.

10 A Objetivação-denominação “[...] é um processo epistêmico da mobilização dos saberes por meio da relação entre o saber-objeto e sujeito consciente. No sentido de saber o que fazer com esse saber” (CHARLOT, 2000. p. 69).

*eu em situação*<sup>11</sup> ou *distanciação regulação*<sup>12</sup> (CHARLOT, 2000).

Esses saberes são explorados em diferentes momentos da formação inicial, ora como atividades pedagógicas e avaliativas, ora como a centralidade das ações que organizam as disciplinas curriculares. As práticas avaliativas sinalizadas pelo PPC sinalizam: as aulas simuladas, atividades práticas individuais ou em grupos, resenhas, provas, apresentações de seminários, apresentações culturais, visitas técnicas e produções audiovisuais, os juris simulados e os debates.

Santos et al., (2019) afirma que não basta apenas a intencionalidade formativa do docente, é necessário, também, investir em práticas avaliativas que emergem de uma racionalidade formativa para se atingir os objetivos propostos. E que, no âmbito da educação física, permita aos discentes mobilizarem conhecimentos por meio da *imbricação do eu em situação e da objetivação denominação* (CHARLOT, 2000).

Dessa maneira, as práticas avaliativas precisam estar a serviço do processo formativo de docente e discente, tornando-se ação que articula as apropriações realizadas no curso de sua mobilização cotidiana ou *daquilo que o aluno faz com o que aprendeu* (SANTOS, 2005; VIEIRA, 2018; LANO, 2019).

O capital de práticas, conforme *apropriados* (CERTEAU, 1994) pelos discentes, passaram a ser mobilizados nos espaços de experimentação da atuação profissional (FROSSARD, 2015; COSTA; FROSSARD; BARCELOS, 2021; PEREIRA et al., 2021), especialmente, nos estágios curriculares supervisionados que, na nova diretriz de formação de professores de educação física, passaram a ter 640 horas referenciais, isto é, o dobro do que era praticado pela resolução anterior.

As pistas (GINZBURG, 1989) sinalizam para uma ótica formativa que não está preocupada com a qualificação epistemológica do profissional, mas para o fortalecimento do *saber-fazer* (CHARLOT, 2000). A própria inserção de 10% (320 horas) de atividades de cunho extensionista na grade curricular, também reforça esse entendimento, ou seja, de uma formação que esvazia os saberes sobre o fazer.

Acreditamos que essa organização curricular projetada pela nova diretriz não poderá suprir a base teórica que dá suporte para a atuação profissional, nem durante a formação inicial, tampouco no exercício efetivo da profissão após a conclusão do curso, uma vez que ela visa formar aplicadores de conteúdos que não estarão preparados para atuar com o emaranhado de sentidos e complexidades existentes no cotidiano escolar (SANTOS, 2005).

Em nosso entendimento, o retorno a uma perspectiva tecnicista de formação, velada sobre a alcunha de aquisição de competências e habilidades, não permitirá que os docentes superem os problemas identificados pela produção do conhecimento em educação física nas últimas duas décadas (BARROS et al., 2020), especialmente, os relacionados com a avaliação educacional (SANTOS, 2005; FROSSARD, 2015; SANTOS et al., 2018, 2014).

Voltando as nossas análises para o que a Resolução CNE nº 06/2018 sinaliza como “avaliação”, passamos a identificar uma correlação com o projeto formativo tradicional, com viés tecnicista, uma vez que se propõe ações avaliativas como catálogo de práticas, sem a devida discussão no âmbito da diretriz de seus usos.

Murillo e Román (2010), ao analisarem a avaliação no ensino superior, acentuam que a demanda de leituras e interpretações contextualizadas daqueles que compõem o cotidiano das instituições, são ações fundamentais para a produção, compreensão e análise da atribuição de *juízos de valores* que retroalimentem a tomada de decisão consciente de docentes e discentes, na busca pela qualificação das aprendizagens. Ao analisarmos a Resolução CNE nº 06/2018, não encontramos essa preocupação ou indícios (GINZBURG, 1989) que isso esteja no escopo das intencionalidades projetadas.

Pelo contrário, nosso entendimento sinaliza que o documento apresenta uma perspectiva reducionista de avaliação, colocando-a como sinônimo de instrumentos de produção de registro ou produção de notas. Evidenciando, então, a prática avaliativa anunciada como padrões que visam uma igualdade curricular, que priorizam a constatação do grau de conhecimento dos alunos

11 A Imbricação do eu em situação “[...] é o processo de ‘engajar’ as atividades no mundo em que haja dominação do que se aprendeu. Ou seja, o que se faz com o que se aprendeu [...]” (CHARLOT, 2000, p. 69).

12 Para Charlot (2000, p. 70), a distanciação-regulação “[...] e a mobilização das relações entre si e os outros, entre si e si mesmo”.

(ESTEBAN, 2001).

É necessário compreender, também, de que forma o currículo, pautado na apropriação de técnicas de ensino, e assumindo a avaliação como ação desarticulada das aprendizagens, pode promover a compreensão dos discentes sobre fenômenos educacionais que se constituem como desafios contemporâneos. Podemos elencar, então, a inclusão educacional (BARCELOS *et al.*, 2020; LEITE; MARTINS, 2015), os impactos da política social brasileira no cotidiano escolar (DAVID; 2015) ou, ainda, os usos dos resultados das avaliações em larga escala na educação pública, usando-as como subsídios para a tomada de decisão (LEMES, 2015; ZIMMERMAN; ALVES, 2021; MARQUES; STIEG; SANTOS, 2020; MARQUES *et al.*, 2021).

Para além disso, a própria permanência no curso de formação melhora o aproveitamento e as aprendizagens dos discentes. Guerra *et al.*, (2021) ao analisarem os resultados acadêmicos de 24 mil alunos de graduação em Educação Física, os quais tinham algum auxílio financeiro (bolsa), evidenciou que esses discentes se sobressaíssem em sua trajetória formativa, seja pela relação estabelecida com os programas e projetos de suas instituições, seja pelo índice de coeficiente de rendimento. Não obstante, tais aspectos evidenciam uma melhora na qualidade da atuação docente na educação básica (GUERRA *et al.*, 2021).

Ao assumir como instrumentos avaliativos os relatórios de atividades práticas, os textos escritos, o fichamento bibliográfico, a apresentação de estudos individuais e em grupos (BRASIL, 2018), a referida resolução sinaliza preferências por práticas que privilegiam o saber-objeto e sua produção, de maneira desarticulada com a própria especificidade da educação física. Que emerge do *fazer com* (SCHNEIDER; BUENO, 2005) e, portanto, necessita de práticas avaliativas que se relacionam com sua especificidade, mesmo na formação inicial.

Esteban (2001), Vianna, (2000), Santos (2005) e Lano (2019) denotam que essa maneira de projetar a avaliação no processo formativo remete ao *paradigma da medida*,<sup>13</sup> em que a atribuição de conceitos e notas ganham a centralidade das ações pedagógicas em detrimento da compreensão *daquilo que o aluno aprende, e do que ele faz com o que aprende* (SANTOS, 2005; VIEIRA, 2018; LANO, 2019).

Nessa perspectiva, a prática avaliativa torna-se um forte mecanismo de controle e, conseqüentemente, de fracasso escolar (CHARLOT, 2000), pois se observa o discente sobre a égide do *aprender a decorar*. Conforme Charlot (2000) evidencia, as diferentes relações produzidas entre os discentes e o aprender, nem sempre é observado/compreendido pelo docente. Dessa maneira, o curso de formação inicial formará indivíduos com uma concepção que já havia sido abandonada pela área da educação física, a partir do movimento reformista da década de 1990, conhecido como *movimento renovador* (BRACHT, 1999).

Portanto, a maneira como a prática avaliativa é encarada na referida resolução, reforça nosso entendimento de uma política pública que se destina a precarizar a atuação profissional em uma área específica, atendendo apenas ao interesse das instituições privadas (BROCH *et al.*, 2020), sem preocupação com a qualificação para a atuação no cotidiano escolar.

Broch *et al.* (2020, p. 1) sinaliza que.

[...] os cursos superiores em Educação Física (EF) acompanharam as transformações no ensino brasileiro e se integraram a este contexto, sobretudo ao apresentarem um crescimento de aproximadamente 300% de 1991 a 2004, trazendo para a área o desafio de ajustar a oferta à sustentação da qualidade.

As autoras ainda destacam também que o crescimento não ficou restrito ao final dos anos 1990 e início dos anos 2000. O aumento de cursos de formação em Educação Física continuou sua expansão nos anos seguintes, chegando, em 2015, ao total de 281 cursos em instituições públicas e 859 em instituições privadas, em relação às matrículas, são 48 mil nas públicas e 180 mil nas privadas (BROCH *et al.*, 2020).

<sup>13</sup> O paradigma da medida refere-se ao modo como a avaliação era compreendida no Brasil a partir da década de 1940, no qual os valores quantitativos eram considerados verdades absolutas, refletindo com exatidão as aprendizagens dos alunos (VIANNA, 2000; SANTOS, 2005; ESTEBAN, 2001).

Juntamente com a expansão da oferta de matrículas, tivemos a precarização da mão de obra qualificada (docente) para atender a demanda dos cursos das instituições privadas e de maneira complementar a infraestrutura deficitária,<sup>14</sup>. Isto é, se empregou, no ensino superior nacional, a lógica do mercado em detrimento do papel social.

A qualificação de mão de obra não se trata apenas de ofertar as pessoas uma maneira de subsistência, mas atender aspectos que visem à projeção de um projeto de país. Isto é, o desenho de uma política pública voltada para o desenvolvimento das pessoas, e, em nosso caso em específico, para o atendimento das crianças e adolescentes em idade escolar.

A Resolução CNE nº 06/2018, acaba por se enquadrar nesse contexto, no momento em que sinaliza práticas avaliativas que nos leva a compreender que a intencionalidade está em normatizar o que já ocorre nas instituições privadas em detrimento dos desafios da educação nacional que se constituem na intencionalidade de oferecer uma formação crítica, capaz de compreender e intervir na sociedade.

Paula *et al.* (2018), enfatizam que a avaliação na formação inicial precisa contemplar conhecimentos que considerem os contextos sociais, culturais, políticos e econômicos que envolvem todos aqueles inseridos no processo de ensino-aprendizagem. De certo modo, essa formação deve permitir aos docentes e discentes acompanharem o desenvolvimento das aprendizagens e os usos e as apropriações realizadas durante o percurso formativo, com o intuito de qualificar o entendimento sobre os objetos de ensino da educação física e da própria concepção de educação e de educação física, que estão em debate no curso de formação inicial.

Portanto, compreendemos que a forma como o Curso de Educação Física da UFT tensionou o que a Resolução CNE nº 06/2018 apresentou sobre práticas avaliativas, sinaliza a preocupação com a ampliação dos sentidos produzidos sobre as aprendizagens no contexto da formação inicial.

Ampliando o capital de práticas, de maneira significativa, em relação ao projetado pela diretriz, mobilizando, então, ações que exigiram dos discentes múltiplas habilidades para atender o que lhes é pedido. Para além disso, inserem-se no mote da discussão ao projetarem compreender aquilo que os discentes fazem *com o que aprendem* (SANTOS, 2005; VIEIRA, 2019; LANO, 2020) nas disciplinas curriculares.

Dessa forma, também, almejam superar a própria contradição proposta pela diretriz, uma vez que, em sua lógica, a avaliação na etapa comum, chamada núcleo de formação geral, daria não só visibilidade às práticas que dialogam com o paradigma da medida, mas também contribuiriam para o fortalecimento de uma polissemia existente no campo avaliativo da educação física (SANTOS, 2005). Assim sendo, coloca-se em confusão os usos de instrumentos de medidas antropométricas com práticas avaliativas educacionais.

Em síntese, o movimento de resistência – realizado pelos responsáveis pela elaboração do PPC do Curso de Educação Física da UFT – apresentou alternativas por meio dos usos e das apropriações de uma concepção avaliativa de cunho investigativo (ESTEBAN, 2001). Partindo da compreensão que, por meio da avaliação para aprendizagem, pode-se ampliar os sentidos produzidos sobre o percurso formativo em educação física, direcionando os esforços para a compreensão *daquilo que se faz com o que se aprende* (SANTOS, 2005; VIEIRA, 2018; LANO, 2019).

Compreendemos que se trata de um esforço conjunto com a intencionalidade de propor alternativas frente às dificuldades impostas pela Resolução CNE nº 06/2018. Esta, por sua vez, apresenta uma concepção de formação profissional em educação física que potencializa o saber-fazer em detrimento da formação humana, cultural e social que vinha se projetando na referida área nos últimos anos.

## Apontamentos Finais

O objetivo do presente artigo foi analisar a Resolução CNE nº 06/2018 que reformula as diretrizes para a formação de professores de educação física nas redes públicas e privadas, com

<sup>14</sup> Os cursos de formação em Educação Física, geralmente, precisam de espaços específicos para a qualificação e consolidação das aprendizagens, quadras poliesportivas, ginásios de esportes, pista de atletismo e piscina são estruturas que, geralmente, são encontradas na rede pública federal, mas que, por vezes, não são encontradas em cursos privados (BROCH *et al.*, 2020).

especial atenção para a perspectiva avaliativa subjacente no documento, ao mesmo tempo, apontar possíveis impactos. Mobilizamos fontes, além de analisarmos, o PPC do Curso de Educação Física da Universidade Federal do Tocantins (UFT), campus Miracema.

A referida Resolução, em síntese, para os cursos que possuem as duas habilitações, bacharelado e licenciatura, tem sua entrada unificada, oportunizando, no 4º semestre, a escolha de uma das formações ou ambas, de acordo com o desenho curricular proposto pela instituição de ensino superior.

Esse movimento permite a dupla formação em educação física de modo simultâneo, algo que vem ocorrendo nas instituições de ensino superior privadas no contexto nacional (DIAS *et al.*, 2019). No entanto, acreditamos que é necessário repensar a racionalidade para uma efetiva formação profissional para ambas as habilitações. Pela Resolução, pode-se indicar um núcleo de formação comum, que não deve propor qualquer tipo de direcionamento para subsidiar os discentes em sua escolha no 4º semestre de curso, indicando um percurso generalista, biologizante e tecnicista, que não se apropria dos conhecimentos referentes à licenciatura e, tampouco, ao bacharelado.

Essa compreensão, ao nosso ver, impacta na própria produção de práticas avaliativas pelos docentes da instituição de ensino superior, como a apropriação dos conceitos e das práticas avaliativas da educação física, uma vez que ela ficaria confinada, no PPC do Curso de Educação Física da UFT, ao 5º semestre, na disciplina de “Avaliação educacional” e no “Estágio no Ensino Fundamental – Séries Finais” (Quadro 2 e 3).

Evidenciamos que a literatura especializada vem discutindo os usos e as apropriações das práticas avaliativas por estudantes do ensino superior (COSTA; FROSSARD; BARCELOS, 2021; PAULA *et al.*, 2019). Um dos pontos em comum entre os estudos é a percepção do movimento autoavaliativo dos entrevistados, que sinalizam a formação de uma concepção avaliativa no decorrer do curso, no confronto de perspectivas em mobilização pelos seus professores.

Nesse sentido, o movimento de resistência realizado pelo colegiado de Educação Física que, ao produzir o novo PCC, tenta aproximar-se do que a resolução propõe, subvertendo sua lógica para propor os saberes necessários para formação docente, ou seja, algo que almeja amenizar os impactos da referida resolução no cotidiano das ações pedagógicas.

No decorrer do presente artigo, apresentamos as *maneiras de fazer* (CERTEAU, 1994) dos praticantes docentes que formularam o PPC do curso de Educação Física da UFT, evidenciando que a entrada, pela avaliação para aprendizagem, em uma perspectiva investigativa, (ESTEBAN, 2001), se tornou o fio condutor de um processo formativo. Mesmo de maneira tímida, tentou subverter a lógica imposta pelas políticas públicas para oferecer uma formação que, minimamente, se preocupasse com o desenvolvimento pedagógico, social e cultural ao longo de um processo formativo e, também, em dar visibilidade *aquilo que o aluno faz com o que aprende* (SANTOS, 2005; VIEIRA, 2018; LANO, 2019).

Embora essa ação apresente alternativas de organização curricular dos cursos de Educação Física, entendemos que ainda é insuficiente se considerarmos os demais desafios apresentados pela Resolução, especialmente, considerando o retorno de uma perspectiva de educação física anterior à década de 1990. O que ganha contornos de preocupação, quando percebemos a precariedade das escolas públicas no que tange aos espaços físicos para a prática da educação física. (CARVALHO; BARCELOS; MARTINS, 2020). Para futuras pesquisas, sinalizamos a necessidade de produção de um estudo longitudinal que acompanhe a implementação de currículos a partir da nova diretriz para formação de professores de educação física (BRASIL, 2018) em instituições públicas e privadas. A racionalidade é compreender de que maneira as práticas avaliativas são produzidas pelos docentes e quais as apropriações são realizadas pelos discentes, especialmente nas disciplinas curriculares que ofertem intervenção no cotidiano escolar.

## Referências

- BARCELOS, Marciel *et al.* A inclusão na Educação Física escolar: um estudo narrativo com professores de Miracema do Tocantins/TO. **Revista Motrivivência**, Rio de Janeiro, v. 32, p. 1-18, 2020.
- BARCELOS, Marciel. 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, 2020.
- BARCELOS, Marciel; VIEIRA, Aline Oliveira; SANTOS, Wagner dos. Práticas avaliativas para a aprendizagem de professores numa unidade municipal de educação infantil. **Regae - Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, Santa Maria, n. 11, v. 20, p. 1–18. 2022.
- BARROS, João Luiz da Costa *et al.* Reflexões sobre o nível de conhecimentos específicos dos estudantes de licenciatura em Educação Física no Enade 2014. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 101, n. 257, p. 99-119, jan. 2020.
- BLACK, Paul; WILIAN, Dylan. Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. **Phi Delta Kappan**, Londres, v. 80, n. 2, p. 139–148. 1998.
- BLOCH, Marc Leopold Beijamim. **Apologia da história**, ou, o ofício do historiador. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. 160 p.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE nº 06, de 18 de Dezembro de 2018**. Define diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Educação Física e dá outras providências. Brasília, DF. 2021.
- BRACHT, Valter. **Educação e Ciência**: cenas de um casamento (in)feliz. Ijuí: Unijuí, 1999.
- BROCH, Caroline *et al.* A expansão da educação física no ensino superior brasileiro. **J. Phys. Educ.** n. 31, p. 1-15, 2020.
- CARVALHO, João Paulo Ximenes; BARCELOS, Marciel; MARTINS, Rodrigo Lema del Rio. Infraestrutura escolar e recursos materiais: desafios para a educação física contemporânea. **Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 7, n. 10, p. 218-237, abr. 2020.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Porto Alegre: Artmed, 1994.
- COSTA, Joyce Ramos; FROSSARD, Matheus Lima; BARCELOS, Marciel. 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. esp, p. 30-43, 2021.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- DAVID, Célia Maria. Política educacional brasileira e sua dimensão social; verso e reverso. *In*: DAVID, Célia Maria *et al.*, orgs. **Desafios contemporâneos da educação**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015, p. 109-138.
- DIAS, Leon Ramyssés Vieira *et al.* Formação Superior em Educação Física no Brasil: um estudo de caso. **Educ. fís. cienc.** [online]. v. 21, n. 4, p.103-103. 2019.
- ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FRONZA, Fabiola Lucy. **Diretrizes Curriculares Nacionais: mudanças no ensino superior?** 2019. 111 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2009.

FROSSARD, Matheus Lima. **Avaliação educacional em educação física: um mapa da produção acadêmica de 1930-2014.** 2015. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história.** São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GIROUX, Henry. Ensino superior, para quê? **Educar**, Curitiba, n. 37, p. 25-38, maio/ago. 2010.

GUERRA, Francisco Laerton Teixeira *et al* de. Estudantes de licenciatura em Educação Física com bolsas acadêmicas apresentam melhores desempenhos no Enade. **Regae - Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, n. 10, v.19, e64484, p. 1–10. 2021.

LANO, Marciel Barcelos. **Usos da avaliação indiciária na educação física com a educação infantil.** 2019.148 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

LEITE, Lúcia Pereira; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. A educação especial em tempos de educação inclusiva: dos aportes normativos aos aspectos operacionais. *In*: DAVID, Célia Maria *et al.*, orgs. **Desafios contemporâneos da educação.** São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015, p. 85-108.

LEMES, Sebastião de Souza. Desafios da avaliação educacional: reflexões pontuais de conceitos, fundamentos e indicadores na escolarização atual. *In*: DAVID, Célia Maria *et al.*, orgs. **Desafios contemporâneos da educação.** São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015, p. 139-154.

MARQUES, Rodrigo *et al*. Physical education in high school and standardized exams: an analysis of the issues in enem. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 27, p. 1-19, 2021.

MARQUES, Rodrigo; STIEG, Ronildo; SANTOS, Wagner dos. Exames standardizados: análise dos modelos e das teorias na produção acadêmica. **Meta: Avaliação**, v. 12, p. 1-27, 2020.

MURILLO, Francisco Javier; ROMÁN, Marcela. Retos en la evaluación de la calidad de la educación en américa latina. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 53, n. 0, p. 97-120, abr. 2010.

PAULA, Sayonara de *et al*. Avaliação da educação física na educação básica: diálogos com alunos de sete universidades federais. **Journal of Physical Education**, v. 29, p. 1-14, 2018.

PEREIRA, Jhamisson Soares; FREITAS, Nayane Moia; SOUZA, Diego Tarcísio Matos Sousa; BARCELOS, Marciel. Memórias formativas sobre avaliação para aprendizagem na formação inicial em educação física. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 8, n. 65, p. 184-195, 2021.

POLETO, Fábila Maria Boreli; FROSSARD, Matheus Lima; SANTOS, Wagner dos. As prescrições de avaliação dos cursos de formação de professores em educação física. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 43, p. 542-568, 2020.

RETZ, Renato Coimbra *et al*. O ensino por imagens na imprensa periódica da educação física (1932-1960). **Revista Brasileira de História da Educação**. v. 19, p. 2-31. 2019.

RODRIGUES, Rubens Luiz. Processo Civilizatório, Espaço Público e Educação Escolar: Contradições No Contexto Do Capitalismo Contemporâneo. **Libertas**, Juiz de Fora, v. 7, n. 2, p.149 - 174, 2007.

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

SANTOS JÚNIOR, Osvaldo Galdino dos; BASTOS, Robson dos Santos. As (novas) diretrizes curriculares nacionais da educação física: a fragmentação repaginada. **Germinal: Marxismo E Educação Em Debate**, n. 11, v. 3, p. 317–327. 2020.

SANTOS, Wagner dos *et al.* Avaliação em educação física escolar: trajetória das produções acadêmicas em periódicos (1932-2014). **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 9-22, 2018.

SANTOS, Wagner *et al.* Práticas avaliativas de professores de educação física: inventariando possibilidades. **Journal of Physical Education**, v. 30, p. 30-50, 2018b.

SANTOS, Wagner dos. **Avaliação na educação física escolar**: do mergulho à intervenção. 2005. 249 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belo Horizonte/Mg, 2005.

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

SANTOS, Wagner dos *et al.* Avaliação na educação física escolar: construindo possibilidades para a atuação profissional. **Educar em Revista**, n. 30, v. 4, p. 153-179. 2014.

SCHNEIDER, Omar; BUENO, José Geraldo. Silveira. A relação dos alunos com o saber compartilhado nas aulas de educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 11, n. 3, 2005. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.2860>.

SOARES, Talita Emidio Andrade; SOARES, Denilson Junio Marques; SANTOS, Wagner Dos. Sistema de Avaliação da Educação Básica: revisão sistemática da literatura. **Estudos em Avaliação Educacional (Online)**, v. 32, e07839, p. 1-9. 2021.

SOARES, Marta Genú; ABREU, Meriane Conceição Paiva; MONTE, Emerson Duarte. Formação de professores e as normativas curriculares em educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Brasília, n. 42, p. 1-10, out. 2020.

STIEG, Ronildo. **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) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Projeto pedagógico do curso de licenciatura em educação física**. Miracema do Tocantins: UFT, 2022. (prelo).

VIANNA, Heraldo Marelím. **Avaliação educacional**: teorias, modelos e planejamento. São Paulo: IBRASA, 2000.

VIEIRA, Aline Oliveira. **Educação física e a pedagogia da infância: leituras das práticas avaliativas por narrativas e imagens**. 2018. 320f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.



VIEIRA, Rubens Antônio Gurgel; NEIRA, Marcos Garcia. Identidade docente no ensino superior de educação física: aspectos epistemológicos e substantivos da mercantilização educacional. **Movimento**: Revista de educação física da UFRGS, Porto Alegre, v. 22, n. 3, p. 783-794, out. 2016.

ZIMMERMANN, Melissa Maria de Souza; ALVES, Lourdes. Necessidade de meta-avaliação para a autoavaliação institucional: CPA do Senac/SC. **Regae - Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, Santa Maria, n. 10, v.19, p. 1-13. 2021.

Recebido em 24 de janeiro de 2022.

Aceito em 14 de fevereiro de 2022.