

AS PRÁTICAS AVALIATIVAS NA FORMAÇÃO INICIAL: O QUE DIZEM OS RELATÓRIOS DE ESTÁGIO?



Revista
Desafios

Artigo Original
Original Article
Artículo Original

Evaluation practices in early training: what do the internship reports say?

Prácticas de evaluación en capacitación temprana: ¿qué dicen los informes de pasantías?

Joyce Ramos Costa¹, Matheus Lima Frossard², Marciel Barcelos*³

¹ Licencianda em Educação Física, Universidade Federal do Tocantins, Miracema do Tocantins, Brasil.

² Doutorando em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Brasil.

³ Doutor em Educação Física. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFT, Universidade Federal do Tocantins, Miracema do Tocantins, Brasil.

*Correspondência: ARNE 64, alameda 11, apto 103-A. Palmas, Tocantins, Brasil. CEP: 77006-652. E-mail: marcielbarcelos@gmail.com

Artigo recebido em 22/09/2021 aprovado em 27/10/2021 publicado em 03/11/2021.

RESUMO

O artigo tem como objetivo compreender quais as práticas avaliativas estão em circulação no estágio supervisionado em educação física da Universidade Federal do Tocantins. Assume o método documental e as fontes são constituídas dos relatórios de estágio supervisionado em educação física produzidos de 2015-2019. Organiza suas fontes por meio do *software iramuteq*. Discute as fontes em duas categorias: as práticas avaliativas mobilizadas no estágio supervisionado, que evidencia quais práticas avaliativas foram mobilizadas e avaliação no ensino fundamental e no ensino médio: o que dizem os relatórios? Que amplia a compreensão sobre as preocupações no processo de avaliação do ensino-aprendizagem. Conclui que há necessidade de fomentar um movimento inventivo na realização das práticas avaliativas com o intuito de qualificar a atuação docente, especialmente considerando a singularidade da educação física escolar.

Palavras-chave: Estágio supervisionado, educação física, avaliação educacional.

ABSTRACT

The article aims to understand which evaluation practices are in circulation in the supervised internship in physical education at the Universidade Federal do Tocantins. It adopts the documentary method and the sources consist of supervised internship reports in physical education produced from 2015-2019. Organize your fonts through the iramuteq software. It discusses the sources in two categories: evaluation practices mobilized in the supervised internship, which shows which evaluation practices were mobilized and evaluation in elementary and secondary education: what do the reports say? That broadens the understanding of concerns in the teaching-learning assessment process. It concludes that there is a need to foster an inventive movement in carrying out assessment practices in order to qualify the teaching performance, especially considering the uniqueness of physical education in schools.

Keywords: Supervised internship, physical education, educational assessment.

RESUMEN

El artículo tiene como objetivo comprender qué prácticas de evaluación están en circulación en la pasantía supervisada en educación física en la Universidade Federal do Tocantins. Adopta el método documental y las fuentes consisten en informes de prácticas supervisadas en educación física producidos entre 2015 y 2019. Organice sus fuentes a través del software iramuteq. Se discuten las fuentes en dos categorías: prácticas de evaluación mobilizadas en la pasantía supervisada, que muestra qué prácticas de evaluación se movilizaron y evaluación en la educación primaria y secundaria: ¿qué dicen los informes? Eso amplía la comprensión de las preocupaciones en el proceso de

evaluación de enseñanza-aprendizaje. Concluye que es necesario fomentar un movimiento inventivo en la realización de prácticas evaluativas para calificar el desempeño docente, especialmente considerando la singularidad de la educación física en las escuelas.

Descriptor: Práticas supervisadas, educación física, evaluación educativa.

INTRODUÇÃO

A formação de professores tem gerado interesse de pesquisas desde século passado. Nóvoa (2017) destaca que, os cursos de formação de professores tem sido lócus de diferentes pesquisas ao longo dos anos. Analisando especificamente o contexto da educação física, identificamos estudos sobre o impacto da educação à distância na formação profissional (POZZATTI, 2018), as experiências dos estudantes e sua influência no desenvolvimento da carreira profissional (FROSSARD, 2015; STIEG, 2016) e a importância do estágio supervisionado no processo formativo (VENTURIM, 2005).

Dessa forma, chamamos atenção especial para os estudos que analisam os estágios supervisionados em educação física. Acreditamos que esse é um espaço que permite ao discente em estágio ter a primeira aproximação com o contexto real de trabalho, supervisionado pelo professor da escola (professor supervisor) e pelo da universidade (professor orientador). É nessa rede complexa que os sentidos são atribuídos ao “ser professor”, compreendendo os desafios, tensões e negociações que ocorrem cotidianamente na escola.

O supervisão dos profissionais, da Universidade e da Escola, permite ao discente estabelecer uma relação de compartilhamento daquilo que é apropriado no fazer diário como professor,

qualificando a organização do trabalho didático-pedagógico (NÓVOA, 2017).

A forma como o conhecimento é produzido nesse contexto é marcado pela complexidade¹ (CERTEAU, 1994), uma vez que o discente em estágio é confrontado com as tensões do cotidiano escolar (BARCELOS; SANTOS; FERREIRA NETO, 2015; 2017; LANO, 2019; SANTOS, 2005; SANTOS et al., 2019) e, no processo de envolvimento com o contexto de atuação, precisa mobilizar os *consumos*² (CERTEAU, 1994) realizados nas diferentes disciplinas da sua grade curricular e dar sentido a eles em suas práticas.

Nesse ponto, destacamos a complexidade da tarefa na medida em que os discentes em estágio, tendem a mobilizar, não só os saberes *apropriados*³ (CERTEAU, 1994) na formação inicial, mas também suas experiências formativas enquanto alunos da educação básica (FROSSARD, 2015). Isto posto, o saber que é materializado corporalmente pelo componente curricular educação física se confronta com as referências de boas práticas na educação básica, criando, assim, um novo sentido sobre o que é avaliar e como avaliar na educação básica por parte dos discentes em estágio.

Esse cenário se confirma, na medida em que os Frossard (2015) e Stieg (2016) que mapearam às matrizes curriculares dos cursos de educação física das

¹ O cotidiano é o lugar da complexidade, ela é instituída pelas práticas daqueles que mergulhados nesse contexto, que buscam, a sua forma, tensionar aquele lugar o transformando em espaço. Assim, não é possível determinar os papéis das pessoas no cotidiano.

² Para Certeau (1994) os *praticantes* do cotidiano, na medida em que vivenciam esse *espaço*, se *apropriam* das *práticas* contidas nas *estratégias* daqueles que buscam organizar os

lugares. Isso, faz com que ele crie suas *táticas* com o intuito de atender as duas demandas, desejos e necessidades.

³ Para Certeau (1994) o praticante se *apropria* daquilo que é *consumido* em seu cotidiano, aumentando seu capital de práticas.

Universidades Federais brasileiras, apontam que somente 7 cursos ofertavam uma disciplina específica de avaliação educacional.

Dentre os cursos de educação física mapeados, o da Universidade Federal do Tocantins, foi um dos que não ofertavam a disciplina de avaliação educacional. De 2013 a 2019 o referido curso ofertou em sua grade a disciplina de “medidas e avaliação” que tinha como foco compartilhar técnicas de avaliação física na perspectiva antropométrica (FROSSARD, 2015; STIEG, 2016), conhecimento esse de aplicação do bacharel em educação física.

Acreditamos que, o esvaziamento da discussão da avaliação educacional nos cursos de formação de professores de educação física perpassa pela compreensão de que o tema "avaliação" é discutido/vivenciado em todas as disciplinas do currículo, especialmente naquelas de cunho pedagógico, sendo assim, desnecessário a criação de uma disciplina que aprofunde o tema.

Entretanto, é importante ponderar que às práticas avaliativas mobilizadas no ensino superior tem uma racionalidade diferente daquelas produzidas na educação básica (VIEIRA, 2018), especialmente se focalizarmos a intencionalidade do fazer avaliativo.

Autores da área da avaliação educacional como Santos (2005); Vieira, (2018) e Barcelos (2020) têm destacado a necessidade da incorporação de uma disciplina que dê visibilidade ao tema na graduação, evidenciando a especificidade do fazer avaliativo no trabalho pedagógico da educação física, sobretudo pela natureza dos seus objetos de ensino.

Assim, defendemos uma prática avaliativa capaz de gerar um juízo de valor consciente, por meio de instrumentos que permitam ver *aquilo que o aluno faz com o que aprende* (SANTOS, et al., 2019),

enriquecendo as aprendizagens de professores e crianças de maneira colaborativa.

Nosso objetivo é analisar quais as práticas avaliativas foram mobilizadas nos estágios curriculares obrigatórios do curso de formação de professores em educação física da UFT – Câmpus Miracema. Dessa forma, buscamos entender como as práticas mobilizadas revelam a especificidade da construção do fazer pedagógico dos discentes em estágio, bem como o impacto das disciplinas nesse cenário.

É importante destacar que esse artigo é fruto de um projeto de iniciação científica, aprovado no Conselho de Ética da Universidade Federal do Tocantins com o **CAAE: 14767419.9.0000.5519**.

O artigo está organizado na seguinte forma, após a introdução o trajeto metodológico, a seguir, a discussão do texto dividido em dois tópicos, um discutindo as práticas avaliativas e o outro sobre às práticas avaliativas no ensino fundamental anos iniciais e finais e ensino médio. Finalizamos o artigo com as considerações finais que apontam, além dos achados do trabalho, as lacunas e apontamentos para futuras pesquisas.

METODOLOGIA

O método científico utilizado nessa pesquisa foi o documental, de acordo com Michel (2015, p. 83), ele busca analisar documentos oficiais que não foram organizados previamente, como artigos, boletins, folhetos entre outros que são pertinentes ao objeto da pesquisa, em nosso caso às práticas avaliativas mobilizadas pelos discentes em estágio registradas em seus relatórios de estágio supervisionado.

Entendemos que analisar as práticas avaliativas por meio dos documentos produzidos pelos discentes em estágio possibilitou aos pesquisadores, na leitura das fontes, confrontá-las com dados complementares,

tais qual: objetivos de ensino e a sequência pedagógica, relatório da aula e demais informações contidas no documento, permitindo olhar de maneira ampla sobre às intencionalidades e os desafios enfrentados pelo autores.

Nossas fontes foram constituídas pelos **Relatórios de Estágio Supervisionado**⁴ produzidos no âmbito das disciplinas de “estágio supervisionado da educação física no ensino fundamental anos iniciais”; “estágio supervisionado da educação física no ensino fundamental anos finais” e “estágio supervisionado da educação física no ensino médio e EJA”. Em um total de dez documentos, foram selecionados seis, ao qual analisamos o campo “avaliação” dos planos de aula.

As fontes foram escritas nos anos de 2018 a 2019 pelos discentes ingressos nos semestres letivos de 2015/1 e 2016/1 no curso de licenciatura em educação física da Universidade Federal do Tocantins, Câmpus universitário de Miracema.

Como critério de inclusão, consideramos os documentos produzidos por alunos que tiveram outorgado o grau de professor com formação em educação física. Quatro alunos não cumpriram essa condição, estando vinculados ao referido curso por diferentes motivos, a saber: não apresentou o trabalho de conclusão de curso; não cumpriu horas de atividades complementares; não integralizou o currículo.

Para sistematizarmos os dados a partir dos relatórios de estágio supervisionado, organizamos os documentos por meio do *software Microsoft Excel*. Aplicando filtros nos seguintes campos dos planos de aula contidos no documento: *conteúdo, tema, objetivos, metodologia, avaliação, materiais e referências*.

⁴ Os relatórios de estágio supervisionado são documentos obrigatórios produzidos pelos discentes com o intuito de sistematizar sua prática pedagógica na escola, criando um

Também, inserimos um filtro para os relatórios de aula, contudo optamos por não utilizarmos ele neste artigo.

Essa sistematização contribuiu para a compreensão das coerências internas dentro dos planos de aulas e como elas se articulavam naquele contexto, possibilitando uma macroanálise dos dados produzidos, especialmente considerando a avaliação educacional.

Utilizamos, também, o *software iramuteq* para produzir nuvens de palavras sobre os termos citados no campo “avaliação” dos planos de aula. Para tal, empregamos a seguinte racionalidade: foi extraído o conteúdo escrito no campo avaliação separado por seguimento (ensino fundamental anos iniciais; ensino fundamental anos finais; ensino médio) e organizado para banco de dados do *iramuteq*, em seguida aplicamos o recurso “nuvem de palavras” e, incluído para contagem, os **substantivos** e **verbos**. Assim, o referido *software* produziu uma lista com 7 termos com maior recorrência, aos quais selecionamos os 5 de maior recorrência.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO FÍSICA: ANÁLISE DOS REGISTROS ESCRITOS **As práticas avaliativas mobilizadas no estágio supervisionado**

De acordo com Santos (2005), o processo avaliativo está presente nas relações cotidianas, possuindo como objeto de análise as ações comportamentais, atribuindo-lhes juízo de valor.

Dessa forma, a avaliação também está presente no cotidiano escolar, por meio da atribuição de notas que são produzidas na interface com diferentes técnicas e práticas, indo de ações qualitativas e quantitativas

registro analítico daquilo que se passou no cotidiano escolar, permitindo a autoavaliação.

(ESTEBAN, 2001). Assim, o professor, a partir da sua prática avaliativa, identifica até que ponto os objetivos de ensino planejados foram alcançados durante o processo de ensino-aprendizagem.

Esse movimento, de acordo com Santos (2005), faz com que o professor se coloque como mediador durante a construção do conhecimento com o aluno, assumindo uma perspectiva que vá além da atribuição de notas, mas sim, colocando a avaliação à serviço da aprendizagem, fazendo com que professores e alunos compartilhem do espaço formativo aprendendo e ensinando de maneira formativa.

Ao analisarmos os documentos e o modo como foram produzidos pelos discentes em estágio, foi possível compreender o *lugar*⁵ (CERTEAU, 1994) do estágio no processo de aprendizagem sobre avaliação na formação inicial. A organização dos dados evidencia a presença de dois tipos de documentos: a) 11 Relatórios de Estágio, e b) 7 Projetos de Estágio.

Na análise desse dado, percebemos que os *relatórios de estágios*, foram o tipo de documento com maior recorrência entre os documentos selecionados. Sua característica é a continuidade do conteúdo desenvolvido pelo professor supervisor, possibilitando que os discentes em estágio deem andamento, em movimento colaborativo entre ele, o professor supervisor da escola e o professor orientador, o trabalho pedagógico com as crianças. O intuito é permitir diferentes perspectivas de atuação e análise das práticas produzidas por eles no cotidiano escolar.

A produção desse tipo de documento desafia os discentes em estágio a se adequarem a um planejamento em andamento. Ao considerarmos a avaliação educacional, esse processo apresenta um

experiência única que aglutina a perspectiva do professor supervisor, do professor orientador e da *apropriada* (CERTEAU, 1994) pelo discente em estágio nas diferentes disciplinas que compõem o currículo da formação inicial, impactando na descoberta e experimentação de outras possibilidades avaliativas por parte do discente (FROSSARD, 2015; SANTOS, 2005).

Ao mergulharem nesse movimento, os discentes em estágio, nas palavras de Certeau (1994), transformariam o *lugar* em *espaço*. No momento em que se busca modificar as estratégias montadas pelo outro, os alunos imprimem suas subjetividades na confecção dos planos de aula, transformando a lógica de ensino de acordo com o entendimento de educação física construído por eles até o momento, nesse movimento, vão ressignificando o percurso formativo deles e das crianças, criando, assim, *espaços*.

De acordo com Batista, Pacheco e Barros (2018), o processo de aprender a ensinar depende de fatores individuais ou externos, desse modo a qualidade das experiências dos estagiários sofrem influências das formas de fazer do professor supervisor e orientador de estágio e, também da própria comunidade escolar.

A racionalidade proposta, pauta a prática avaliativa na experiência do outro. Entretanto, observando com mais cuidado, esse movimento permite a *apropriação* (CERTEAU, 1994) e acúmulo de práticas pedagógicas pelos discentes em estágio, criando novas percepções das ações realizadas no cotidiano escolar, especialmente as avaliativas de cunho formativo (SANTOS et al., 2019).

Batista, Pacheco e Barros (2018) reforçam esse entendimento ao destacarem que a visão que os

⁵ *Lugar*, de acordo com Certeau (1994), é configurado no cotidiano pelas *estratégias* que buscam moldar as *práticas* daqueles inscritos no cotidiano. O intuito é fazer com que

eles operem de acordo com a vontade de quem organizou o lugar.

discentes possuem do professor supervisor influenciam em sua forma de compreender o contexto escolar e agir nele, mas que não é determinante para a tomada de decisão. Assim, questões como: quais desafios envolvidos no processo de ensino-aprendizagem? Como relacionar os conceitos individuais do ser professor com a metodologia do professor supervisor e/ou orientador de estágio? Até que ponto as experiências do professor supervisor e orientador influenciam na busca pela identidade docente? São questionamentos pertinentes na dimensão do “ser professor” e que impactam no seu fazer avaliativo, mas que não vão constituir a única fonte de tensões no cotidiano escolar, uma vez que esse movimento é tangenciado pela trajetória formativa dos discentes em estágio, da turma e da comunidade escolar.

Já o segundo tipo de documento, *os projetos de estágio* têm por intuito proporcionar aos discentes em estágio as decisões metodológicas, estando eles na função de professor (conteúdo, metodologia, avaliação). Isto posto, percebemos que os documentos que assumiram essa perspectiva, as unidades temáticas foram completamente desenvolvidas pelos discentes em estágio.

Nesse sentido é importante destacar o entendimento de Nóvoa (2017) sobre a construção da identidade docente, ela deve ser produzida na interação entre aqueles responsáveis pelo processo formativo, discente em estágio, professor supervisor e professor orientador, configurando aquilo que o autor vai denominar de *habitus* (NÓVOA, 2017).

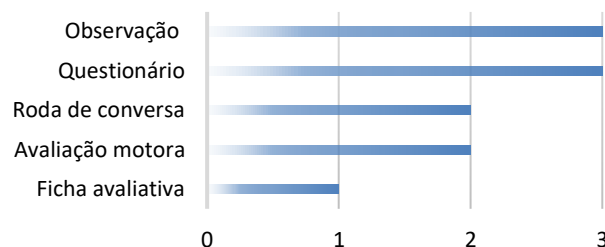
Nesse sentido, eles escolheram conteúdos que tinham maior domínio, mas que não necessariamente estavam adequados para o grupo de crianças que compartilharam, com eles, os *espaços* do estágio supervisionado. Essa autonomia no planejamento das aulas e seleção das práticas avaliativas de acordo as

perspectivas individuais, contribuem, de certo modo, com o movimento inventivo (BARCELOS; SANTOS; FERREIRA NETO, 2015; 2017) de práticas pedagógicas e avaliativas.

Mas, na medida em que líamos nossas fontes nos chamava atenção quais as práticas avaliativas eram mobilizadas nas três diferentes etapas de ensino da educação básica? Santos (2005), Vieira (2018) e Lano (2019) destacam que tão importante quanto selecionar a prática avaliativa é saber qual o seu *uso* (CERTEAU, 1994) e como ela pode dar visibilidade *aquilo que o aluno faz com o que aprende*.

Mergulhados nessa ação, focalizamos nossos esforços na análise dos dados organizados via *software Microsoft Excel*, para identificarmos quais as práticas avaliativas foram mobilizadas pelos discentes em estágio. O Gráfico 1, a seguir, demonstra essa ação.

Gráfico 1. Práticas avaliativas com maiores registradas nos documentos analisados.



Fonte: Os autores

No Gráfico 1, as práticas avaliativas com maior recorrência foram: *observação* e *questionário*, ambas as práticas estavam centralizadas na professor (discente em estágio). No caso do questionário, percebemos uma preocupação com a dimensão do ensino.

A reprodução da escrita, a seguir, do registro de uma prática avaliativa de um plano de aula evidenciamos o *uso* (CERTEAU, 1994) do observação.

Faremos uma avaliação para melhorar a aprendizagem dos alunos através da observação da aula, com relato na roda de conversa das

dificuldades, facilidades e sugestões para a próxima aula (Relatório de Estágio 1, 2018).

Em outro momento, escrevem que

A avaliação se dará por meio da observação, olharemos se os alunos respeitam os colegas e o professor. (Relatório de Estágio 1, 2018).

Os fragmentos apresentam duas formas com que a avaliação educacional por meio da observação foi assumida nos documentos analisados, a primeira como prática focalizada na dimensão do ensino, e a segunda onde a observação assume o *saber-relacional* (CHARLOT, 2000) como objeto central da avaliação.

Corroboramos do entendimento de Charlot (2000) com o tipos de aprender, que pode se dar na sua relação com um *saber-objeto*, que é o domínio de um conhecimento por meio de objetos, como livros, cartilhas e etc, já os *saberes-domínio*, são os aprendizados que realizamos por meio do corpo e os *saberes-relacionais* são aqueles desenvolvidos no contato com o outro, com aquilo que experienciamos nas relações pessoais.

Barcelos (2000), ao analisar as práticas avaliativas de professores de educação física na cidade de Miracema do Tocantins/TO, destacou que o *uso* (CERTEAU, 1994) da observação tem se configurado como a principal prática avaliativa pelo coletivo de docentes, entretanto, os mesmos não deixavam claro quais intencionalidades estavam em circulação no uso (CERTEAU, 1994) dessa prática, tampouco qual era o objeto da avaliação. Colocando, assim, em xeque a forma como ela se manifestava no cotidiano escolar.

Os discentes em estágio sinalizam seus objetivos e a intencionalidade no *uso* da observação, de modo que o *saber sobre o seu fazer* (SANTOS et al., 2019), se destaca na medida em que, para eles, é importante compreender como está o seu processo de ensino. Desse modo, as avaliações para as crianças

ganham contornos autoavaliativos, no sentido de servirem como fonte de *feedback* daquilo que fora construído por eles.

É importante destacar que os dois fragmentos apresentados, assim como outros, destacam o esvaziamento dos objetos de ensino da educação física (os jogos, brinquedos e brincadeiras, as danças, as lutas, os esportes, as ginásticas, os esportes de aventura e etc.) do papel central da avaliação. O foco, majoritariamente está na dimensão do ensino, focalizando os *saberes-relacionais* (CHARLOT, 2000).

Ao produzir práticas avaliativas com essas características os discentes em estágio colocam em segundo plano a avaliação das aprendizagens, especialmente as relacionadas com o *saber-domínio e objeto* (CHARLOT, 2000) do conteúdo. Não estamos dizendo que os aspectos comportamentais não sejam importantes no processo de ensino-aprendizagem, entretanto é preciso ressaltar que na educação física é necessário avançar no conhecimento para além daquilo que é relacional, em direção as aprendizagens realizadas sobre o tripé conceitual-corporal-relacional (LANO, 2019).

Na continuidade da análise do Gráfico 1, as duas práticas avaliativas que também foram mobilizadas são as *roda de conversa e avaliação motora*. A primeira fazendo referência ao movimento dialógico da avaliação, que busca no processo de investigação a compreensão daquilo que foi *apropriado* pelas crianças (VIEIRA, 2018; LANO, 2019) e a segunda associando a uma característica histórica da avaliação educacional em educação física escolar, especialmente das décadas de 1960 e 1970 (SANTOS et al., 2018) que a sobreposição do desempenho físico como sinônimo de aprendizagem.

Embora a avaliação motora, na sua trajetória histórica, seja utilizada para mensurar às capacidades físicas dos alunos (SANTOS, 2005), atualmente existem diferentes estudos que ressignificam essa prática, *usando-a* de maneira qualitativa para compreender os sentidos atribuídos pelas crianças às suas aprendizagens, esse é o caso de Santos (2005), Santos et al. (2014) e Vieira (2018).

O fragmento, a seguir, destaca o *uso* (CERTEAU, 1994) da roda de conversa de um grupo que realizou sua intervenção na ensino fundamental anos finais.

A avaliação será por meio de uma roda de conversa final sobre os objetivos e o desenvolvimento em relação a atividade proposta ‘aprox. 5 min.’ As perguntas da roda de conversa serão:

- O que você aprendeu sobre esportes de raquete?
- Teve dificuldade em fazer a sua própria raquete de badminton? (Relatório de Estágio 5, 2018).

É importante pontuar a maneira como a avaliação utilizada se dedica a captar as aprendizagens dos alunos, evidenciando um movimento de construção do *habitus* docente (NÓVOA, 2017). Esse movimento, permite a eles, não só saberem se suas aulas estão sendo *apropriadas* pelas crianças, mas também olhar de maneira macro aquilo que marcou a intervenção no olhar daqueles que a *consumem* (CERTEAU, 1994).

O movimento investigativo (ESTEBAN, 2001) promovido por meio da roda de conversa sinaliza a importância dessa prática avaliativa nas aulas de educação física e, especialmente, a forma como os discentes em estágio atribuíram critérios claros para nortear o seu olhar mediante os objetivos propostos para aquela aula.

O objetivo da aula eram: **a**) compreender o que são os esportes de raquete e o contexto histórico do badminton; **b**) conhecer e produzir material alternativo para a prática dos esportes de raquete.

A articulação entre o que se pretende na aula e aquilo que se avalia é peça fundamental para a compreensão do processo de ensino-aprendizagem e da reorganização das aulas, construídos um percurso formativo capaz de compartilhar conhecimento e identificar os diferentes consumos produzidos pelas crianças, direcionando o olhar não só para o que se tornou aprendido, mas como ele foi construído e *o que é feito com ele* (SANTOS, 2005; VIEIRA, 2018; LANO, 2019; BARCELOS, 2020).

Já a avaliação motora, tinha como intuito compreender se as crianças atingiram determinados objetivos propostos pelos discentes em estágio. O fragmento a seguir, apresenta um dos registros da sessão “avaliação” de um plano de aula.

Avaliação será por meio de uma ficha de avaliação motora, que ficará com um dos professores, nela marcaremos ‘S’ para cumprido e ‘N’ para não cumprido.

As perguntas da ficha terão os seguintes direcionamentos:

Os alunos estabeleceram relações positivas entre si?

Os alunos saltam corretamente no movimento de ataque do voleibol?

Os alunos conseguem realizar os fundamentos saque e recepção com perfeição? (Relatório de Estágio 5, 2019).

Ao analisarmos a forma como a ficha motora era produzida pelos discentes em estágio, notamos que ela atuava para além do *saber-domínio*, na medida em que também avaliavam os *saberes-relacionais* (CHARLOT, 2000), tensionando o conhecimento historicamente produzido pela educação física escolar no *uso* de fichas de avaliação motora (SANTOS et al., 2018).

Portanto, o que percebemos foi um movimento inventivo (BARCELOS; SANTOS; FERREIRA

NETO, 2017) que proporcionou a reinvenção da prática avaliativa a partir do *consumo* de diferentes vivências acumuladas ao longo da formação básica e inicial. Desse modo, saiu-se de um *lugar* que compreende as fichas de avaliação motora como instrumentos que só privilegiam o saber fazer, criando um *espaço* (CERTEAU, 1994) onde elas se materializam na busca de outras aprendizagens.

Evidentemente, a literatura especializada em avaliação educacional já destacou que há mais entre o “sim” e o “não” que o professor é capaz de registrar. Esteban (2001) destaca a necessidade de termos um olhar investigativo para as práticas pedagógicas, buscando não o erro ou o acerto, mas sim, as aprendizagens envolvidas no ato de errar.

Santos (2005), Vieira (2018) e Lano (2019) também reforçam esse argumento ao destacarem que não existe uma prática avaliativa verdadeiramente formativa, mas sim a concepção de educação do docente que configura suas práticas, formando o seu *habitus* (NÓVOA, 2017). Essa ferramenta fortalece a transformação didática e, em nosso caso específico, tensiona as práticas avaliativas para que se estabeleçam em uma perspectiva formativa, haja vista as experiências do percurso formativo.

Nesse ponto, destacamos que experienciar diferentes práticas avaliativas durante o estágio supervisionado (e na graduação como um todo) permite a ampliação da compreensão das demandas, desafios, tensões e negociações criadas cotidianamente por professores e alunos na educação básica, especialmente no ensino fundamental anos finais. Criando, também, um arcabouço de práticas avaliativas que podem ser mobilizadas conforme a complexidade do cotidiano escolar se apresenta (SANTOS et al., 2019).

Avaliação no ensino fundamental e no ensino médio: o que dizem os relatórios?

Para enriquecemos nosso olhar sobre as fontes, decidimos agrupa-las por segmentos e, com isso, analisar quais são os termos que melhor representam ou que se configuram como foco de preocupação dos discentes em formação, tanto no ensino fundamental como no ensino médio.

Dessa forma, a Figura 1, apresenta os 5 termos com maior recorrência nos documentos analisados no campo “avaliação” dos planos de aula. Para organização utilizamos o *software Iramuteq*, e aplicamos o recurso Nuvem de Palavras.

Figura 1. Nuvem de palavras sobre avaliação no ensino fundamental anos iniciais e finais.



Fonte: Os autores

Na Figura 1, o centro da nuvem de palavras é ocupado pelo termo *avaliação*, logo o mais importante, mas o mesmo é acompanhado de *observação*, *participação*, *motor* e *interagir*. Sendo a primeira uma prática reconhecida como avaliativa pelos discentes em estágios e as demais objeto da avaliação.

A associação da *observação* com *participação*, *interação* e *motor* evidencia como os discentes em estágios utilizavam a observação como prática capaz de captar os saberes (CHARLOT, 2000) envolvidos no processo de ensino-aprendizagem oportunizado por

eles, com um peso maior para as questões comportamentais (participação e interação).

Desse modo, a avaliação educacional centraliza-se na dimensão dos *saberes-relacionais*. Para Santos et al. (2019) apenas o ato de observar não é suficiente para avaliar o processo de ensino-aprendizagem, pois não permite a compreensão do sentido que os alunos dão à sua relação com o saber (CHARLOT, 2000), movimento esse que se estabelece em uma intrincada rede de sentidos, associando os aprendizados que ocorrem consigo mesmo, com o outro e com o mundo, de saberes *relacionais*, de *domínio* e de *objetos* (CHARLOT, 2000).

Concomitantemente, essa ação tampouco permite um movimento autoavaliativo por parte das crianças, uma vez que os registros apresentados evidenciam a preocupação com o ensino em detrimento das aprendizagens. Assim, os discentes em estágio ao centralizarem suas preocupações nos aspectos comportamentais não oportunizaram, as crianças, um momento auto-formativo, de percepção de suas aprendizagens e conquistas.

Estamos cientes que às ações analisadas tratam-se da dimensão escrita (SACRISTÁN, 2000) dos documentos pedagógicos, mas sinalizamos que eles tratam de uma intenção, de uma concepção de atuação docente que vai impactar nas *práticas* docentes, é o *habitus* de como o discente em estágio estrutura sua concepção de educação.

Dito isso, para Luckesi (1995) a avaliação é um meio e não um fim em si mesma, é uma prática pedagógica associada a dimensão conceitual. Ao centralizar suas ações avaliativas nas observações os discentes em estágio acabam se distanciando do papel social da escola e da educação, que é a transformação social, pois limita o protagonismo do aluno, a autorreflexão e busca pela autonomia.

Lano (2019) destaca que o ato de avaliar está relacionado com a interação entre ações individuais e coletivas, atribuindo-lhes diferentes sentidos a partir da forma como o conteúdo é abordado, resguardando na racionalidade do fazer docente a potência para investigar o *que foi aprendido* e o *que é feito com o que foi aprendido*. Pois, são essas as questões que perpassam o percurso investigativo-avaliativo (VIEIRA, 2018) no cotidiano escolar, especialmente no componente curricular educação física.

Não estamos dizendo que a participação não seja importante, uma vez que sem ela a aula é inviabilizada, o que queremos dizer é que é necessário ampliar a compreensão do que é avaliar em educação física escolar já no estágio supervisionado. O contato com o professor supervisor e professor orientador deve funcionar para qualificar o entendimento dos alunos sobre os objetos de ensino desse componente curricular e as maneiras como são avaliados.

Os resultados produzidos nos levam a refletir sobre o processo de formação de professores em nível superior e na atuação profissional. Entendemos que existe a necessidade de um aprofundamento dos conhecimentos em relação docência por parte dos discentes em estágio, ao mesmo tempo nos perguntamos como projetar um processo de formação de professores distanciado de práticas avaliativas que dialogam com a especificidade do componente curricular? Quais os impactos da ausência de uma disciplina específica que discuta as práticas avaliativas da/para aprendizagem nos diferentes segmentos da educação básica?

Essas questões foram abertas a partir do momento em que íamos analisando nossas fontes a luz daquilo que é produzido no campo científico, sobretudo da educação física escolar.

A Figura 2, é o produto dos 5 termos com maior recorrência nos planos de aula dos relatórios que tiveram como contexto de atuação profissional o ensino médio.

Figura 2. Nuvem de palavra sobre avaliação no ensino médio



Fonte: Os autores

No ensino médio o termo *observação* iguala-se em número de recorrências do termo *avaliação*. A partir da imagem, inferimos que observar é avaliar para os discentes em estágio supervisionado no ensino médio teve a mesma preocupação. Entretanto, em um segundo olhar, percebemos que *aprendizagem*, *dificuldade* e *desenvolvimento* estão dispostos com o mesmo tamanho, configurando-se como segundo objeto de preocupação dos registros dos discentes em estágio.

Isso nos chama atenção, pois nos parece que essa etapa da educação básica apresentou maior dificuldade para os discentes em estágio produzirem práticas avaliativas e/ou diagnosticarem às aprendizagens dos alunos, bem como o desenvolvimento de suas aulas.

Para Santos et al. (2016) a qualidade no processo de ensino aprendizagem requer do professor com formação em educação física objetivação para a aplicação das práticas avaliativas, ou seja, deve existir uma relação entre o que se ensina, o que se aprende e o que se avalia. Assim, na análise anteriormente

realizada sobre os planos de aula, percebemos como o tripé (ensinar-aprender-avaliar), por vezes, não era materializado, colocando dúvidas se houve esse movimento no processo formativo dos discentes em estágio.

E ao analisar a nuvem de palavra da Figura 2, percebemos as tensões envoltas na formulação de práticas avaliativas para o ensino médio. Mas como superar esse momento tão delicado no percurso formativo do estágio?

Nóvoa (2017) pontua sobre a necessidade de se criar um lugar de encontro entre a escola e a universidade, de maneira que se projete uma realidade colaborativa entre ambos na busca da qualificação do *habitus* do discente em estágio. O autor destaca que.

É preciso que todos tenham um estatuto de formador, universitários e professores da educação básica. Só com igualdade de tratamento conseguiremos um encontro autêntico entre mundos que se conhecem mal e que vivem em situações de grande disparidade, tanto nas condições materiais de vida como na imagem social que deles se projecta (NOVOA, 2017, p. 1117).

Dessa forma, dar protagonismo para o professor supervisor no percurso formativo do discente em estágio possibilita a criação de um lugar onde pode-se compartilhar as tensões, negociações e ajustes realizados a todo momento no cotidiano escolar, especialmente naquilo que se refere ao organização didático-pedagógica.

Esse movimento, pode ampliar o capital de *práticas* e, também fomentar as *apropriações* (CERTEAU, 1994) dos *habitus* (NÓVOA, 2017) do professor orientador e supervisor, qualificando as ações e tomadas de decisão no cotidiano escolar durante o estágio.

De maneira complementar, é importante compreender que a educação física é um componente

curricular como os demais, diferenciando-se por trabalhar com *saberes-relacionais* e *saberes-objetos* (CHARLOT, 2000) em sua relação direta com os *saberes-domínio*. Diferentemente de outros componentes curriculares, para o autor não existe um saber em si mesmo pois este se dá pela relação com mundo, com os outros e consigo mesmo.

Assim, é normal que os discentes em estágio se sintam inseguros para inovar em suas práticas avaliativas e, com isso, deem maior peso para avaliação do processo de ensino, compreendendo o desenvolvimento de sua própria aula e da constituição de sua prática docente, mas é importante destacar a necessidade de subversão da lógica, no intuito de oportunizar momentos para que os discentes em estágio criem, experimentem, reinventem e inovem em suas práticas avaliativas com o intuito de qualificar sua futura ação profissional.

CONCLUSÕES

O objetivo do artigo foi compreender quais as práticas avaliativas estão em circulação no estágio supervisionado em educação física da Universidade Federal do Tocantins de 2015-2019. Para tal, assumimos como fonte os relatórios produzidos pelos alunos ingressantes em 2015 e 2016 que já concluíram o curso.

Nesse caminho, identificamos dois tipos de documentos de Estágio, os relatórios e os projetos de estágio. Sendo a lógica do primeiro dar continuidade ao trabalho do professor e o segundo dar autonomia ao discente em estágio na escolha das unidades temáticas e práticas avaliativas. Sobre esse aspecto, chamamos atenção para o papel do estágio na formação profissional, ele é uma etapa de vivência do contexto real de trabalho supervisionado pelo professor supervisor e orientador, ao qual devem-se compartilhar

com os discentes em estágios as decisões e alternativas às tensões existentes no cotidiano escolar.

Sobre as práticas avaliativas, identificamos o uso do questionário, observação, roda de conversa e avaliação motora como principais métodos utilizados pelos discentes em estágio. Nesse movimento, demos visibilidade à como essas práticas, por vezes, centralizavam suas ações na avaliação do ensino, colocando as aprendizagens, das crianças, em segundo plano. Essa ação, destaca a maneira como os discentes em estágio percebiam esse momento de sua formação inicial, dando prioridade ao seu desempenho como professor.

Entretanto, é importante pontuar que esse movimento, embora massivo, não foi compartilhado por todos. Na análise das fontes, identificamos ações em que as aprendizagens eram o foco da avaliação, assumindo os objetos de ensino como norte para a realização das práticas avaliativas e, com isso, ampliando o entendimento do papel da avaliação na educação física escolar.

De maneira complementar, percebemos a presença da avaliação motora, que fora ressignificada, de modo que buscava não só a compreensão se as crianças executaram um ação motora corretamente, mas também se estiveram engajadas no processo de compartilhamento de suas aprendizagens.

Ressaltamos que a lacuna do estudo e a impossibilidade em determinar se as práticas avaliativas mobilizadas pelos discentes em estágio estavam associadas as suas experiências enquanto alunos da educação básica ou as *apropriações* realizadas no curso de formação inicial. Isso é fortalecido pela ausência de práticas avaliativas ligadas as técnicas antropométricas que foi ofertado para os alunos por meio da disciplina de “medidas e avaliação”, se por um lado isso mostra a compreensão dos discentes

que o conteúdo não é adequado para a educação física escolar, ele também revela a fragilidade do currículo de formação inicial.

Assim, como perspectiva para pesquisas futuras, sinalizamos a necessidade de produzir um estudo narrativo com os discentes que tiveram seus relatórios de estágio analisados. Buscando compreender os sentidos atribuídos por eles ao processo de produção de suas práticas avaliativas na releitura dos documentos.

Todos os autores declararam não haver qualquer potencial conflito de interesses referente a este artigo.

REFERÊNCIAS

- BARCELOS, M.; SANTOS, W.; FERREIRA NETO, A. Aprender na educação física: diálogos com as crianças e a professora. **Journal of Physical Education**, Maringá, v. 28, p. 1-16, 2017.
- BARCELOS, M.; SANTOS, W.; FERREIRA NETO, A. Crianças, infância e escolarização: tessituras na transição da educação infantil para o ensino fundamental de nove anos. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 27, n. 45, p. 84-101, 2015.
- 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.
- BARROS, I.; PACHECO, A.R.; e BATISTA, P.; A experiência de estágio: o impacto e as primeiras vivências do estudante estagiário de Educação Física. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 99, n. 253, p. 605-632, set./dez. 2018.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: 1. artes de fazer. ed 8, Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- ESTEBAN, M. T. **O que sabe quem erra? Reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- FROSSARD, M. Memórias da formação inicial e projeções para atuação docente: diálogos sobre avaliação com acadêmicos de educação física. 2015, 118 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação 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, 132 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, 2019.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 1995.
- MICHEL, M. H. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. Atlas. 2015.
- NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa.**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133. 2017.
- POZZATTI, M. Formação inicial de professores de Educação Física na modalidade a distância: aprendendo com a experiência do Cefd/Ufes. 2018, 324 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.
- SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SANTOS, W. et al. A relação dos alunos com os saberes nas aulas de educação física. **Journal of Physical Education**, v. 27, p. 27-37, 2016.
- SANTOS, W. et al. Avaliação na Educação Física escolar: construindo possibilidades para a atuação profissional. **Educação em Revista**, v. 30, n. 4, p. 153-179, out./dez. 2014.
- SANTOS, W. et al. Avaliação na educação física escolar: analisando as experiências das crianças em três anos de escolarização. **Revista Movimento**, v. 25, p. 1-17, 2019.
- SANTOS, W.; **Avaliação na educação física escolar**: do mergulho à intervenção. Vitória: Proteoria, 2005.
- SANTOS, W.; et al., avaliação em educação física escolar: trajetória da produção acadêmica em

periódicos (1932-2014). **Revista Movimento**, v. 24, p. 09-22, 2018.

STIEG, R. Formação Inicial em Educação Física nas Universidades Federais brasileiras: fundamentos teóricos das disciplinas de avaliação e práticas de leitura. 2016. 142 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

VENTORIM, S. A formação do professor pesquisador na produção científica dos encontros nacionais de

didática e prática de ensino: 1994-2000. 346 f. 2005. **Tese** (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

VIEIRA, Aline Oliveira. 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.