

A INFLUÊNCIA DOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS CURRICULARES E DOS PROGRAMAS INSTITUCIONAIS NA CONSTITUIÇÃO DA PRÁTICA AVALIATIVA NA FORMAÇÃO INICIAL

THE INFLUENCE OF CURRICULAR SUPERVISED INTERNSHIPS AND INSTITUTIONAL PROGRAMS ON THE CONSTITUTION OF EVALUATION PRACTICE IN INITIAL TRAINING

LA INFLUENCIA DE LAS PASANTÍAS CURRICULARES TUTELADAS Y DE LOS PROGRAMAS INSTITUCIONALES EN LA CONSTITUCIÓN DE LA PRÁCTICA DE EVALUACIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL

Nayane Moia de Freitas

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (UFT). Grupo de Investigação Pedagógica em Educação Física (UFT). Universidade Federal do Tocantins (UFT). E-mail: nayamemoia03@gmail.com | Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0866-0057>

Wagner dos Santos

Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (Ufes). Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física (Ufes). Pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação (Ufes). Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). E-mail: wagnercefd@gmail.com | Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9216-7291>

Marciel Barcelos

Doutor em Educação Física pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Física (Ufes). Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física (Ufes). Grupo de Pesquisa em Docência na Educação Física (UFRRJ). Universidade Federal do Tocantins (UFT). E-mail: marcielbarcelos@gmail.com | Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1181-8724>

Artigo recebido em: 27/03/2024 aprovado em 20/05/2024 publicado em 30/06/2024.

Como citar este artigo:

Freitas, M. F.; Santos, W.; Barcelos, M. A INFLUÊNCIA DOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS CURRICULARES E PROGRAMAS INSTITUCIONAIS NA CONSTITUIÇÃO DA PRÁTICA AVALIATIVA NA FORMAÇÃO INICIAL. **DESAFIOS - Revista Interdisciplinar da Universidade Federal do Tocantins**. Palmas, 11(4), 2024. DOI: http://dx.doi.org/10.20873/Dossie_Est_Superv_2024_6

RESUMO:

O estágio curricular supervisionado é uma importante ferramenta de formação docente, sendo responsável por articular no cotidiano diferentes saberes pedagógicos, entre eles a avaliação. Este estudo objetiva compreender de que maneiras os estágios curriculares e os programas institucionais influenciam na constituição das práticas avaliativas. Trata-se de uma pesquisa narrativa com discente de dez instituições federais da região Norte que ofertam cursos para formação de professores de educação física. Os dados revelam que há uma preferência pela adoção de práticas avaliativas que melhor se articulam com os saberes provenientes da área da saúde. Também se destaca a relevância dos programas institucionais e dos estágios curriculares supervisionados na formação de uma concepção avaliativa no cotidiano escolar. Conclui-se que há carência no processo de aprendizagem das práticas avaliativas relacionadas à especificidade da educação física no contexto pesquisado, especialmente considerando a natureza dos lugares que possuem escolas do campo, ribeirinhas e quilombolas.

PALAVRAS-CHAVE: Formação inicial; Estágio supervisionado; Avaliação.

ABSTRACT:

The supervised curricular internship is an important teacher training tool that is responsible for articulating different pedagogical knowledge in everyday life, including assessment. This study aims to understand how curricular internships and institutional programs influence the constitution of evaluation practices. This is narrative research with students from 10 federal institutions for training physical education teachers in the northern region of Brazil. The data reveal that there is a preference for adopting evaluation practices that better articulate with knowledge from the health studies. The relevance of institutional programs and supervised curricular internships in the formation of an evaluative conception in everyday school life also stands out. It is concluded that there is a lack in the learning process of evaluation practices related to the specificity of physical education in the researched context, especially considering the nature of the places that have rural, riverside and quilombola schools.

KEYWORDS: *Initial formation; Supervised internship; Assessment.*

RESUMEN:

La pasantía curricular supervisada es una importante herramienta de formación docente que se encarga de articular diferentes saberes pedagógicos en la vida cotidiana, incluida la evaluación. Este estudio tiene como objetivo comprender cómo las pasantías curriculares y los programas institucionales influyen en la constitución de las prácticas de evaluación. Se trata de una investigación narrativa con estudiantes de 10 instituciones federales de formación de profesores de educación física en la región norte de Brasil. Los datos revelan que existe una preferencia por adoptar prácticas de evaluación que se articulen mejor con los conocimientos de los estudios de salud. Se destaca también la relevancia de los programas institucionales y las pasantías curriculares supervisadas en la formación de una concepción evaluativa en el cotidiano escolar. Se concluye que existe una carencia en el proceso de aprendizaje de prácticas de evaluación relacionadas con la especificidad de la educación física en el contexto investigado, especialmente considerando la naturaleza de los lugares que cuentan con escuelas rurales, ribereñas y quilombolas.

Palabras clave: *Formación inicial; Prácticas supervisadas; Evaluación.*

INTRODUÇÃO

Pesquisas recentes sobre práticas avaliativas (Frossard; Stieg; Santos, 2021; Oliveira; Nascimento, 2020; Santos *et al.*, 2015; Santos; Lima, 2022) destacam as particularidades em relação àquilo que foi experienciado pelos discentes em cursos de formação inicial em educação física, sobre suas trajetórias pessoais e profissionais, na articulação com os saberes referentes aos processos avaliativos. Esses movimentos impactam as diferentes *maneiras* (Certeau, 1998) de produzir e de compreender a avaliação na docência.

Na formação inicial, pesquisas têm se dedicado a compreender como futuros professores projetam a sua prática avaliativa na escola (Frossard, 2015; Mendes, 2006), bem como discutem a importância dada para a avaliação (Barbosa, 2011; Felix; Martins, 2017; Ferreira, 2018; Oliveira, 2007; Pereira; Flores, 2012).

Pesquisas na área da avaliação educacional têm destacado que a avaliação ainda é reduzida como técnica, teste e medida, preocupada somente com os resultados, desconhecendo assim a importância do processo avaliativo na relação estreita com o ensino-aprendizagem (Barbosa, 2011; Felix; Martins, 2017; Ferreira, 2018; Mendes, 2006; Oliveira, 2007; Pereira; Flores, 2012).

Nesse sentido, concordamos com Paula *et al.* (2018), que destacam que a avaliação é debatida de maneira desarticulada com as problemáticas escolares. Esse debate se acentua quando analisamos os cursos de formação de professores de educação física, uma vez que a formação de docentes é constituída de um corpo de saberes teóricos e práticos que fundamentam o ensino da avaliação na articulação com os objetos de ensino (Freitas, 2023; Frossard *et al.*, 2018; Paula *et al.*, 2018; 2020; Santos *et al.*, 2019a, 2019b).

Essa constatação ganha força ao considerarmos que há pouca produção no campo científico que discute: 1) a materialização da prática avaliativa realizada no contexto dos estágios curriculares supervisionados (Carvalho Filho; Batista; Souza Neto, 2021; Silva Júnior; Oliveira, 2018); 2) as dificuldades dos acadêmicos em produzir/projetar práticas no cotidiano escolar; e 3) a apropriação de diferentes instrumentos e de possibilidades que qualifiquem a atuação profissional.

Freitas (2023), ao analisar os currículos de formação de professores de educação física da Região Norte, identificou a ausência de disciplinas sobre a avaliação educacional. A autora destaca que o contexto em que os futuros profissionais irão atuar tenciona o percurso formativo, uma vez que a Região Norte é composta de escolas ribeirinhas, quilombolas, indígenas e do campo, o que impacta diretamente na *maneira* (Certeau, 1998) de compartilhar os conteúdos de ensino e no processo de avaliação.

De maneira complementar, Santos, Maximiano e Vieira (2018) destacam que, na formação inicial em educação física, as práticas avaliativas pouco dialogam com as especificidades do componente curricular, demonstrando a urgência na produção de pesquisas que explorem esse contexto, especialmente considerando as experiências no cotidiano de trabalho que são oportunizadas desde os primeiros semestres por meio de programas e de projetos institucionais.

Assim, passamos a questionar como os professores em formação localizados na Região Norte têm experienciado/compreendido os conteúdos referentes à avaliação educacional. Será que há indícios em suas narrativas sobre um fazer avaliativo que observe as particularidades da região?

Desse modo, objetivamos no presente artigo compreender de que maneira os estágios supervisionados curriculares e os programas institucionais influenciam na constituição das práticas avaliativas que serão mobilizadas no decorrer da carreira profissional dos acadêmicos de educação física da Região Norte.

Além desta introdução, apresentamos a seguir o percurso metodológico e em seguida as análises realizadas a partir das narrativas produzidas com discentes matriculados em cursos de formação de professores de educação física localizados na Região Norte, primeiramente discutindo o debate sobre a avaliação na formação inicial e, em um segundo momento, a projeções das práticas avaliativas no desenvolvimento de suas carreiras profissionais. Por fim, retomaremos os achados nos apontamentos finais.

METODOLOGIA

Inicialmente, destacamos que esta pesquisa foi autorizada pelo Conselho de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Tocantins (UFT), registrada com o número *CAAE*: 57934922.0.0000.5519 e aprovada pelo *parecer consubstanciado*: 5.465.484.

O presente estudo possui natureza qualitativa e é orientado pelo método narrativo (Souza, 2004). Assim, a nossa preocupação é buscar nos saberes individuais e coletivos baseados em contextos de vida-formação (Souza, 2011) como os acadêmicos participantes da pesquisa projetam as suas práticas avaliativas, procurando compreender os seus aspectos históricos e culturais pautados nas memórias, no diálogo interior e no conhecimento *do eu* e do processo formativo discente.

Entendemos que as *artes de fazer* (Certeau, 1998) permitem ao discente captar indícios de sua trajetória, considerando a apropriação desse conhecimento e a sua mobilização para a futura atuação profissional. Com isso, esse método nos possibilita compreender não somente os sentidos discentes atribuídos à avaliação para a aprendizagem nos currículos de formação de professores de educação

física na Região Norte, mas também revelam as intencionalidades daqueles que produziram os referidos documentos.

Iniciamos a pesquisa mapeando as instituições de ensino superior da Região Norte que oferecem o curso de licenciatura em educação física presencialmente e de maneira gratuita.

Após essa busca, identificamos onze instituições: Universidade Federal do Acre (Ufac); Fundação Universidade Federal do Amapá (Unifap); Universidade do Estado do Amazonas (Uea), com 18 polos, nas cidades de Manaus, Itacoatiara, Manacapuru, Coari, Tabatinga, Humaitá, São Gabriel da Cachoeira, Borba, São Paulo da Olivença, Presidente Figueiredo, Novo Aripuanã, Apuí, Fonte Boa, Beruri, Tonantins, Novo Airão, Itapiranga e Anori; Universidade Federal do Amazonas (Ufam), com dois polos, nas cidades de Manaus e de Parintins; Universidade do Estado do Pará (Uepa), com seis polos, dois na cidade de Belém e um nas cidades de Conceição do Araguaia, Altamira, Tucuruí e Santarém; Universidade Federal do Pará (UFPA), com dois polos, nas cidades de Belém e Castanhal; Fundação Universidade Federal de Rondônia (Unir); Universidade Estadual de Roraima (UERR); Universidade Federal do Tocantins (UFT), com dois polos, nas cidades de Miracema e Tocantinópolis.

Identificadas as universidades, entramos em contato via *e-mail* para verificar o seu interesse em participar da pesquisa. Entre essas instituições, a Universidade Federal do Pará (UFPA), a Fundação Universidade Federal de Rondônia (Unir), a Universidade Federal do Tocantins (UFT) e a Universidade Federal do Amazonas (Ufam) manifestaram interesse.

Posteriormente ao aceite das universidades, entramos em contato com os coordenadores do curso de educação física das referidas instituições e com os centros acadêmicos, com o intuito de encontrar discentes matriculados no 7º ou no 8º período para realizar o convite formal para a participação na pesquisa. Após essa etapa, enviamos o *Termo de Consentimento Livre Esclarecido* (TCLE), que foi devidamente preenchido e assinado pelos acadêmicos.

As narrativas foram produzidas por meio de entrevistas coletivas e individuais, realizadas via *Google Meet*, com duração de 90 minutos. Para melhorar o entendimento do leitor, elaboramos o Quadro 1, demarcando de modo individual e coletivo os participantes, a universidade, o semestre que estavam cursando e os dias e os horários das entrevistas.

O fato de as entrevistas ocorrerem de maneira individual e coletiva, em dias e em horários diferentes, justifica-se pela logística e pela disponibilidade dos participantes. Sinalizamos ainda que os nomes atribuídos aos participantes são fictícios, preservando dessa forma a sua identidade, conforme estabelecido no TCLE.

Quadro 1 – Organização da coleta das entrevistas narrativas

MODO COLETIVO				
Participantes	Universidade	Semestre	Dia das entrevistas	Horários das entrevistas
Denílson, Rita, Mário	UFT – <i>campus</i> Miracema; UFPA – <i>campus</i> Belém; UFT – <i>campus</i> Tocantinópolis	8º e 7º semestre	06/02/2023	19:30
Douglas, João	UFT – <i>campus</i> Miracema; UFPA – <i>campus</i> Castanhal	8º semestre	07/02/2023	09:00
José, Carla	UFPA – <i>campus</i> Belém e Castanhal	7º e 8º semestre	18/02/2023	09:00
MODO INDIVIDUAL				
Participantes	Universidade	Semestre	Dia das entrevistas	Horários das entrevistas
Jorge	Unir	8º semestre	06/02/2023	17:00
Dimas	UFT – <i>campus</i> Tocantinópolis	7º semestre	07/02/2023	10:00
Lúcia	Unir	8º semestre	10/02/2023	17:00

Fonte: elaboração própria.

Utilizamos o *WhatsApp* para a realização da transcrição das entrevistas (Souza, 2011; Souza, 2004), por meio do robô *LuzIA*, de propriedade do *JA Rio de Janeiro*, que utiliza tecnologia baseada no *ChatGPT*. O robô é de acesso aberto e possui suporte para a análise de áudios e de vídeos do *Instagram* e do *WhatsApp*, realizando a transcrição automaticamente. Em seguida, efetuamos o ajuste para a versão final da transcrição.

Desse modo, analisamos neste estudo as narrativas produzidas por dez discentes finalistas de cursos de licenciatura em educação física de universidades públicas da Região Norte, a saber: Universidade Federal do Pará (UFPA), polos Belém e Castanhal, Fundação Universidade Federal de Rondônia (Unir) e Universidade Federal do Tocantins (UFT), polos Miracema e Tocantinópolis.

É importante mencionarmos que os participantes da pesquisa carregam consigo diferentes sentidos sobre a sua trajetória na formação inicial (Souza, 2004). Isso impacta na *maneira* como eles percebem o curso de licenciatura em educação física, que é pautado pelo currículo e permeado pelas identidades docentes dos responsáveis pela elaboração e pela condução do percurso formativo dos discentes.

AS PRÁTICAS AVALIATIVAS E OS ESTÁGIOS CURRICULARES SUPERVISIONADOS

Durante a leitura das fontes, identificamos narrativas que evidenciam a influência dos programas institucionais e das disciplinas nos *espaços* (Certeau, 1998) dos estágios curriculares supervisionados, especialmente considerando o modo de refletir e de pensar criticamente sobre a elaboração do fazer avaliativo no cotidiano escolar.

Para o melhor entendimento do leitor, os estágios curriculares supervisionados oferecem a possibilidade para que o discente tenha contato com o futuro campo de atuação, a fim de que se estabeleça relação entre a teoria e os demais saberes didáticos. Nesse viés, Fagundes (2015) declara que o estágio curricular supervisionado é uma etapa especial na formação, pois parte dos discentes tem seu primeiro contato com a escola por meio das experiências ocorridas nos estágios. Já Feiman-Nemser (2012) destaca que esse momento da formação inicial permite ao discente edificar a sua consciência profissional, articulando os saberes do curso de formação superior ao vínculo com o orientador e supervisor de estágio na relação com os processos de ensino-aprendizagem no cotidiano escolar.

Por sua vez, os programas institucionais visam ao aperfeiçoamento da formação discente nos cursos de licenciatura (Freitas; Freitas; Almeida, 2020), baseados na pesquisa, no ensino e na extensão, permitindo aos discentes a oportunidade de desenvolver conhecimento acerca de algum objeto de pesquisa em seu contexto de atuação e na relação com a educação básica.

Nesse sentido, citamos alguns dos programas que foram mencionados pelos discentes durante as entrevistas: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Programa Residência Pedagógica (PRP), Programa Institucional de Monitoria (PIM), Programa de Educação Tutorial (PET) e Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC).

Tanto as disciplinas ofertadas no decorrer do curso de formação inicial quanto os programas institucionais são fontes para a compreensão dos fazeres pedagógicos na atuação profissional. Eles permitem aos discentes ter contato com diferentes saberes teóricos-metodológicos que são mobilizados em diversos momentos dos estágios curriculares supervisionados (Aroeira, 2009).

Sobre as disciplinas, as narrativas produzidas pelos participantes da pesquisa evidenciam diferentes desafios e aprendizagens vivenciados no contexto da formação inicial e que contribuem para a atuação na escola durante os estágios curriculares supervisionados.

A disciplina que eu peguei a avaliação, eu acredito que foi didática aplicada à educação física. Nessa disciplina foi abordada várias formas de avaliar, por seminário, provas, porque ele vai identificar, por exemplo, como é que está a turma (Mário, UFT – Polo Tocantinópolis).

Na graduação, eu tive apenas uma disciplina que abordou diretamente a avaliação, que foi a disciplina de didática. A gente aprendeu diferentes aspectos da avaliação, mas não foi um ponto central da disciplina, né? A gente viu de relance. É... eu acredito que não tive uma base teórica-metodológica suficiente para compreender a avaliação como algo minucioso e importante dentro do ambiente educacional (Denílson, UFT – Polo Miracema).

Eu vou iniciar falando que eu tive também [conteúdo sobre avaliação na disciplina de didática], mas sobre avaliação foi bem básico, né? Como o colega falou, é... foi a mesma disciplina que ele fez, muito genérico, não tinha educação física nas discussões (Rita, UFPA – Polo Belém).

As narrativas revelam os sentidos atribuídos aos aprendizados sobre a avaliação e como eles podem (ou não) qualificar a relação teoria e prática nos processos de ensino-aprendizagem realizados em contexto real de trabalho. Nesse sentido, o movimento de reflexão sobre as aprendizagens é fortalecido pela participação nos estágios.

Mário, em sua narrativa, destaca diferentes práticas avaliativas das quais se apropriou (Certeau, 1998) ao longo da disciplina de didática, revelando a sua dimensão diagnóstica. Aroeira (2009) destaca que esse movimento é relevante para refletir sobre as diferentes estratégias metodológicas que precisam ser mobilizadas nos estágios supervisionados.

Já Denílson, que também reforçou a didática como a principal fonte de aprendizado das práticas avaliativas, acredita que essa disciplina não foi suficiente para a incorporação de um arcabouço de práticas avaliativas que pode ser mobilizado no ambiente escolar. De modo semelhante, Rita reforçou que os aprendizados foram genéricos.

Concordamos com Souza Neto e Benites (2013) sobre a necessidade de colocarmos os estágios curriculares supervisionados como eixo central do processo de formação de professores. Compreendemos que há iniciativas nesse sentido, como o Programa Residência Pedagógica e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, contudo, as disciplinas que compõem o arcabouço teórico-metodológico precisam articular as suas ações a partir de contextos reais de aplicação, com o intuito de conferir sentido às práticas compartilhadas, assumindo uma perspectiva formativa voltada para a ação profissional (Souza Neto; Benites, 2013).

Em mapeamento realizado por Carvalho Filho, Batista e Souza Neto (2021), o distanciamento entre os cursos de formação de professores de educação física e

a escola figurou como um dos principais problemas detectados nos estudos sobre estágios curriculares supervisionados na referida área de conhecimento.

Especialmente considerando que a atuação profissional envolve diferentes saberes sociais e historicamente construídos, que demandam dos estagiários saberes teórico-práticos que permitam a eles darem sentidos às suas ações avaliativas na relação estabelecida entre os objetivos da aprendizagem, as particularidades dos alunos, as influências geradas pelo contexto em que a escola está mergulhada e a sua formação profissional.

Nessa perspectiva, os objetos de ensino são permeados pela sua trajetória histórica, assumindo diferentes sentidos a partir do contexto histórico que se pretende discutir/apresentar para os discentes da escola. Para tal, é necessário que o professor em formação realize um intenso movimento de pesquisa sobre determinado objeto, com intuito de didatizá-lo de acordo com os objetivos da aprendizagem, atendendo, de maneira particular, a especificidade de seus alunos e do contexto escolar.

Esses programas são gerenciados pela CAPES, pelo CNPq ou pela própria instituição de ensino superior e possuem objetivos, metas e linhas de atuação de acordo com os interesses de quem os coordena. Dessa maneira, ao observarmos as narrativas, identificamos que Denílson e Rita fazem menção ao PIBIC como potencializador de sua formação inicial em relação a outros saberes:

Todas as disciplinas no contexto geral, disciplinas onde você é... você tem que fazer os planos de aulas, né? Os professores geralmente cobram, aí você tem que colocar ali no campo avaliação, você tem que preencher, mas não é algo tão... alguns professores até falam assim: “não fica bacana, como é que você ia fazer isso e tal”. Mas aí uma disciplina, algo mais focado, mais fechado para realmente compreender a avaliação em si, não teve. Eu particularmente tenho uma bagagem, porque acabei participando do PIBIC e fui focado nessa área. Então, mas isso são poucos, né? A maioria não teve tanto foco na parte avaliativa (Denílson, UFT – Polo Miracema).

Eu também ingressei no PIBIC, tô tendo essa experiência de viver fazendo pesquisa é... conhecendo a fundo, né? Sobre como é as práticas corporais dentro da escola, dentro das casas (Rita, UFPA – Polo Belém).

As narrativas discentes evidenciam que o PIBIC se tornou um espaço de formação profissional que, de certo modo, gerou benefícios para a futura atuação docente, pois as experiências produziram heterogeneidade, diferença e pluralidade (Larrosa, 2016) em relação à maneira como os discentes se apropriaram dos saberes.

Um dos propósitos do PIBIC é incentivar discentes da graduação a se envolverem com a iniciação científica, permitindo experiências teórico-práticas, metodológicas e inovadoras e participação ativa em projetos de pesquisa. No

caso de Denílson, o objeto de pesquisa era a avaliação para a aprendizagem. Rita, por sua vez, focava nas práticas corporais.

Denílson comenta que, durante as disciplinas, percebeu um debate sobre a avaliação pouco objetivo, o que lhe causou preocupação, visto que seus colegas de turma não tiveram a possibilidade de participar de programas que lhes permitissem melhorar a capacidade de refletir sobre os processos educacionais, em especial os processos avaliativos.

Parece-nos que a discussão de um objeto de estudo por meio dos programas institucionais pode contribuir com a formação docente para além do fazer científico da pesquisa, na medida em que fornece subsídios para que os acadêmicos pensem a sua atuação tanto no âmbito dos estágios curriculares supervisionados quanto no futuro campo de atuação.

É importante destacar que a atuação profissional é uma ação complexa, que envolve diferentes saberes que foram adquiridos no decorrer do curso de formação inicial. Ela exige dos acadêmicos não só a apropriação das técnicas de ensino, dos objetos de ensino, das abordagens metodológicas, da percepção daquilo que pode se transformar em conteúdo de ensino e das relações sociais que permeiam o contexto escolar, demandando também compromisso com os envolvidos no processo formativo e com a profissão.

Assim, ao perceber as lacunas sobre o ensino da avaliação, o acadêmico reflete sobre a necessidade de se melhorar a forma como se aprende na formação inicial e o seu aproveitamento no contexto real de atuação nos estágios curriculares supervisionados.

Isso é evidenciado na narrativa de Denílson: “eu particularmente tenho uma bagagem porque acabei participando do PIBIC e fui focado nessa área”. De igual maneira, Rita se apropriou/pesquisou os saberes docentes relacionados às práticas corporais no cotidiano escolar da educação física.

Além do programa supracitado, nas narrativas observamos a ação do estágio curricular supervisionado como disciplina que viabiliza as experiências avaliativas com o campo de atuação. Para os discentes Dimas e José, essa disciplina possibilitou a materialização das práticas avaliativas.

A questão da avaliação você encontra sempre aquilo que a gente, como eu falei anteriormente, a gente precisa melhorar. Eu vou te dar um exemplo: essa questão eu já experimentei no estágio que eu fiz, a gente percebe como é a vida de um professor, né? Tanto na sala de aula, na teoria, quanto na prática, né? Quando você vai fazer realmente as atividades práticas, então eu acredito baseado nesses dois estágios que eu tive, sim, eu teria essa capacidade [em avaliar], estaria apto pra fazer as avaliações dos alunos (Dimas, UFT – Polo Tocantinópolis).

Os estágios supervisionados I e II, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, onde a gente via como é realmente a rotina do professor de educação física nas instituições de ensino público, as metodologias de ensino que eles usavam, a forma com que se importava com a turma e também a questão da avaliação. Como eles avaliavam todos os alunos? E a partir dessas observações que eu vi desses professores e também de intervenções que eles nos permitiram saber sobre todos os conteúdos é... programático, né? Acho que me sentiria preparado para avaliar (José, UFPA – Polo Belém).

Dimas e José afirmam que o estágio supervisionado forneceu subsídios para realizar a avaliação no futuro campo de atuação profissional, considerando que esse *espaço* é fundamental para a articulação dos conhecimentos que foram *apropriados* durante a graduação (Pereira *et al.*, 2021).

Ainda assim, as narrativas não apresentam subsídios para compreendermos a qual avaliação Dimas e José estão se referindo, *da* ou *para a* aprendizagem. Ambos não destacam qualquer prática avaliativa que eles possam ter produzido naqueles contextos e somente mencionam que se sentem aptos para avaliar.

Para além disso, Dimas não deixa evidente como se apropriou das práticas avaliativas, se foi por meio da observação do supervisor do estágio ou a partir das orientações do estágio.

Já José destaca que se sente preparado para avaliar a partir das observações do estágio. Entendemos a importância de observar as ações avaliativas, mas somente isso não garante a apropriação (Certeau, 1998) das experiências que permitem ao professor em formação melhorar a sua compreensão e o seu capital de práticas avaliativas. É necessário investir em ações concretas que propiciem a análise daquilo que foi realizado e de seus desdobramentos no planejamento.

Carla expõe outra visão sobre a avaliação a partir dos estágios curriculares supervisionados:

No caso, eu tive alguns contatos porque a gente fazia estágio, né? Estágio I, II, III e IV na escola. Então a avaliação que a professora usava *era a participação dos alunos*. Tá, beleza. Mas e os alunos que não queriam participar? Como essa professora iria introduzir esses alunos? Então a gente meio que ficava é... ela dizia que eles iam fazer uma prova escrita, né? Então como seria uma forma de avaliação? E aqueles que eram mais habituados a jogar ou a participar já tinham uma nota de uma certa forma mais fácil. Tinha aqueles alunos que iam fazer a prova escrita. Então acho que a gente viu muito isso em relação aos estágios, né? Eu acho que eram umas meio que já ultrapassada, né? De avaliar os alunos (Carla, UFPA – Polo Castanhal, grifo nosso).

A partir de sua experiência com os estágios curriculares supervisionados, Carla identificou a avaliação como sinônimo de participação e também de punição. De

acordo com Santos e Maximiano (2013), sobressai-se nesses casos, como instrumento avaliativo, a observação sem registro sistematizado, fugindo à lógica de uma avaliação formativa, que centra o olhar do professor sobre aquilo que acha que o discente se apropriou e se destacou, sem objetivos, metas e planos educacionais que garantam uma avaliação para a aprendizagem (Harlen, 2013).

Adicionalmente, coloca a avaliação a serviço da negociação e da pressão docente, como ferramenta que exerce papel de mediação das condutas e de punições àqueles que não participam das aulas. Nesse sentido, é fundamental a atuação dos professores orientadores e do supervisor na condução do trabalho pedagógico, pois são sujeitos essenciais no campo do estágio (Corrêa Junior, 2014), uma vez que são os responsáveis pela mediação e pela ponderação sobre as experiências produzidas durante a atuação docente, colaborando para a reflexão sobre os diferentes sentidos atribuídos às práticas pedagógicas, entre elas a prática avaliativa.

Santos (2005) explorou esse aspecto em sua pesquisa, destacando a necessidade de subverter a lógica imposta, colocando a avaliação a serviço das aprendizagens.

Contudo, reconhecemos a dificuldade que os professores com formação em educação física têm na elaboração de práticas avaliativas que dialoguem com os objetos de ensino selecionados (Santos, 2005; Vieira, 2018). Em função dessa compreensão, não estamos dizendo que a participação como prática avaliativa não seja importante, mas seu *uso* como único movimento avaliativo acaba contribuindo para que o ato de avaliar, no componente curricular da educação física, seja visto como algo sem relevância, conforme observado na narrativa de Carla, e que outros métodos ganhem peso punitivo.

Para além disso, a avaliação direcionada à participação pode contribuir para o isolamento discente a partir do momento em que os alunos que não se sentem à vontade para realizar as práticas acabam por ter como punição a realização de uma avaliação escrita, configurando assim uma ação heterogênea ao considerar prova prática para alguns e prova escrita para outros, revelando uma visão binária daquilo que pode ser mobilizado na avaliação (Esteban, 2001; Vieira, 2018) em educação física escolar e como esse conhecimento deveria ser debatido no âmbito dos estágios curriculares supervisionados.

Nesse caso, a escolha da participação como instrumento avaliativo pressupõe o *saber-fazer* e a avaliação como prova tem enfoque no *saber-sobre-o-fazer*, levando à reflexão de que a escolha de um instrumento avaliativo em detrimento do outro não contribui para a compreensão *daquilo que o aluno faz com o que aprende* (Santos *et al.*, 2018) em educação física.

Não obstante, o estágio curricular supervisionado se apresenta como momento relevante para testar, mobilizar e projetar diferentes ações avaliativas com o

suporte dos professores orientadores e do supervisor, qualificando não só a atuação docente em si, mas também atuando nas lacunas formativas (Costa; Alcântara; Lano, 2020; Costa; Frossard; Barcelos, 2021).

Nesse sentido, percebemos formas distintas de avaliar a partir de uma percepção de mundo enviesada pelo não fazer docente, que demonstra a intenção de não avaliar (Mendes, 2006), inserindo algum instrumento avaliativo que resulte na aprovação ou na reprovação discente.

De maneira em geral, Carla apresentou mais dúvidas do que certezas em relação ao avaliar nas aulas de educação física nos estágios curriculares supervisionados, levando-nos a compreender que esses espaços contribuem de diferentes maneiras na formação. Como abordam Pereira *et al.* (2021), há necessidade de ampliar e de experimentar outras práticas avaliativas nos estágios curriculares supervisionados.

Eu futuramente, é uma meta minha, é tentar fazer outro tipo de avaliação com os meus alunos, se eu tiver a oportunidade de ter contato com pessoas assim, com crianças, jovens, e trazer mais essa questão da educação física mais próxima pros alunos, né? Trazer mais pra realidade deles. Acho que, tendo essa ideia, a gente consegue tentar mudar essas questões, esses paradigmas que tá enraizado em educação física, né? (Carla, UFPA – Polo Castanhal).

A narrativa evidencia a intenção de se apropriar de novas *maneiras de fazer* (Certeau, 1998) a avaliação, fugindo daquilo que foi vivido e questionado. Parece-nos que o desejo de Carla é projetar uma avaliação que relacione aquilo que se está ensinando com o que é avaliado, direcionando os esforços teórico-metodológicos para aprender em educação física escolar.

Outro modo de analisar a sua narrativa é considerando o fragmento “trazer mais essa questão da educação física mais próxima pros alunos, né? Trazer mais pra realidade deles”. Isso nos remete à necessidade de projetar ações avaliativas na formação de professores de educação física da Região Norte que dialoguem com o contexto amazônico, fazendo sentido para os discentes que estão em escolas do campo, quilombolas, indígenas e ribeirinhas.

Para Mendes (2006) e Santos, Souza e Barbosa (2013), concretizar esse entendimento sobre as práticas avaliativas nos cursos de licenciatura é um desafio. Freitas (2023) e Pereira *et al.* (2021) deixam evidente esse desafio ao destacarem as ausências nos currículos da Região Norte do Brasil, sobretudo em relação à avaliação educacional, que dialoga mais de perto com a formação daqueles responsáveis pela confecção dos projetos curriculares do que com as demandas sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo foi compreender de que maneiras os estágios curriculares influenciam na constituição das práticas avaliativas que serão mobilizadas no decorrer da carreira profissional dos acadêmicos nos últimos anos de formação nos cursos de educação física da Região Norte.

Assim, na análise de nossos dados, percebemos que os discentes entrevistados demonstram dificuldades em debater a avaliação na formação inicial, mesmos aqueles que tiveram contato com uma disciplina específica sobre o objeto e consequentemente realizaram a sua transposição para o contexto dos estágios curriculares supervisionados. Em função disso, na medida em que estabelecemos um olhar investigativo, compreendemos que há o entendimento de que o uso *da* avaliação está associado ao instrumento como medida, progressão e mérito, configurando-se como ações avaliativas da aprendizagem.

Nosso estudo sublinhou, a partir das fontes, a relevância dos programas institucionais e dos estágios curriculares supervisionados na ampliação da compressão sobre as práticas avaliativas, como forma de fomentar a produção de saberes teórico-práticos que projetam o ato de avaliar no contexto de atuação na educação básica.

Contudo, a ausência de narrativas que apresentam subsídios concretos acerca das práticas avaliativas mobilizadas durante os estágios evidenciou que as ações estão mais conectadas ao *discutir sobre*, ao invés do *fazer com* o uso da avaliação. Assim, acreditamos que os estágios curriculares supervisionados são instâncias importantes para a compreensão e a apropriação das práticas avaliativas na sua relação com a educação física, especialmente considerando esse componente curricular que, no cotidiano escolar, utiliza práticas corporais como objeto de ensino.

Como perspectiva para futuras pesquisas, sinalizamos a necessidade de estudos produzidos no cotidiano escolar, durante os estágios curriculares supervisionados, e que dialoguem com professores em formação e alunos da educação básica, com o intuito de potencializar a apropriação das práticas avaliativas na sua relação com os conteúdos desenvolvidos. Paralelamente, é preciso ouvir os discentes da escola sobre as suas aprendizagens com os estagiários, com a intenção de compreender a sua percepção sobre o *que aprendem* e como percebem a presença dos acadêmicos no ambiente escolar.

Referências Bibliográficas

- AROEIRA, K. P. **O estágio como prática dialética e colaborativa: a produção de saberes por futuros professores**. 2009. 253f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- BARBOSA, F. R. P. **Avaliação da aprendizagem na formação de professores: teoria e prática em questão**. 2011. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2011.
- CARVALHO FILHO, J. J.; BATISTA, P.; SOUZA NETO, S. O estágio supervisionado em educação física no Brasil: uma scoping review de teses e dissertações. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 27, n. e27055, p. 1-27, jan./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.112069>
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- COSTA, J. R.; ALCÂNTARA, R. L.; LANO, M. B. A constituição da prática avaliativa: um estudo a partir dos documentos de estágio supervisionado em educação física. **Temas em Educação Física Escolar**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 217-228, dez. 2020.
- COSTA, J. R.; FROSSARD, M. L.; BARCELOS, M. As práticas avaliativas na formação inicial: o que dizem os relatórios de estágio?. **Desafios: Revista Interdisciplinar da Universidade Federal do Tocantins**, v. 8, n. Especial, p. 30-43, nov. 2021.
- CORRÊA JUNIOR, J. F. **Identidade, saberes e questionamentos do professor-colaborador na realização do estágio supervisionado em educação física**. 2014. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014.
- ESTEBAN, M. T. **A avaliação no cotidiano escolar**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- FAGUNDES, S. B. **O estágio supervisionado e sua contribuição na formação inicial do professor**. 2015. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2015.
- FEIMAN-NEMSER, S. **Teachers as learners**. Cambridge: Harvard Education, 2012.
- FELIX, N. M.; MARTINS, E. D. Avaliação do ensino-aprendizagem na percepção de discentes e docentes no curso de Letras da Universidade Estadual Vale do Acaraú. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 21, n. 2, p. 502-521. Jan./dez. 2017.
- FERREIRA, C. A. Percepções de estagiários sobre as suas práticas de avaliação das aprendizagens. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 70, p. 231-254, jul./ago. 2018.
- FREITAS, N. M. **Campo científico, formação de professores e práticas avaliativas: um estudo da/para região Norte do Brasil**. 2023. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2023.

FREITAS, M. C.; FREITAS, B. M.; ALMEIDA, D. M. Residência pedagógica e sua contribuição na formação docente. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 1, n. 2, p. 1-12, jan./dez. 2020.

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

FROSSARD, M. L. *et al.* Apropriações das práticas avaliativas para o exercício da docência de estudantes de licenciatura em Educação Física. **Journal of Physical Education**, Maringa, v. 29, n. 1, p. 1-13, jan./dez. 2018.

FROSSARD, M. L. *et al.* Experiências avaliativas dos estudantes de Educação Física: a formação de professores nas universidades federais. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 145-163, jan./dez. 2020.

FROSSARD M. L.; STIEG, R.; SANTOS, W. Prácticas evaluativas en tres cursos de educación física en Sudamérica. **Alteridad**, Quito/ECU, v.16, n. 2, p. 211-222, jan./dez. 2021.

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

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

MENDES, O. M. **Formação de professores e avaliação educacional**: o que aprendem os estudantes das licenciaturas durante sua formação. 2006. 166f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

OLIVEIRA, E. D. **A formação dos professores em avaliação da aprendizagem**: o processo de formação inicial em debate. 2007. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

OLIVEIRA, A. M. B.; NASCIMENTO, M. C. M. Memórias de alunos universitários acerca das práticas avaliativas na educação básica. **Revista entre ideias**, Salvador, v. 9, n. 2, p. 11-130, maio/ago. 2020.

PAULA, S. *et al.* Avaliação da educação física na educação básica: diálogos com alunos de sete universidades federais. **Revista de Educação Física**, Maringá, v. 29, n. 1, p. 1-14, jan./dez. 2018.

PEREIRA, D. R.; FLORES, M. A. Percepções dos estudantes universitários sobre a avaliação das aprendizagens: um estudo exploratório. **Avaliação**, Campinas, v. 2, n. 17, p. 529-556, abr. 2012.

PEREIRA, J. S. *et al.* Memórias formativas sobre avaliação para aprendizagem na formação inicial em educação física. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 8, n. 65, p. 184 -195, jan./dez. 2021.

SANTOS, R. G. SOUZA, A. L.; BARBOSA, F. N. M. Estágio supervisionado I: o desafio da avaliação nas aulas de educação física escolar. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 320-618, jan./dez. 2013.

SANTOS, W. Avaliação na educação física escolar: do mergulho à intervenção. 2005. 249f. Dissertação (Mestrado e Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

SANTOS, W. *et al.* Avaliação na educação física escolar: construindo possibilidades para atuação profissional. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 205-218, jan./mar. de 2015.

SANTOS, W. *et al.* A constituição de um *corpus* de saberes teóricos e práticos para o ensino da avaliação. *In*: SANTOS, W. S. (org.) **Avaliação na educação física: diálogos com a formação inicial do Brasil, Colômbia, Uruguai e Espanha**. Curitiba: Appris, 2018. p. 22-41.

SANTOS, W. *et al.* Avaliação na educação física escolar: analisando as experiências das crianças em três anos de escolarização. **Movimento**, Porto Alegre, v. 25, p. 01-17, ago. 2019a.

SANTOS, W. *et al.* Formação de professores em educação física e avaliação: saberes teóricos/práticos. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 29, p. 287-308, jan./abr. 2019b.

SANTOS, W.; MAXIMIANO, F. L. Memórias discentes em Educação Física na educação básica: práticas avaliativas. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 79-101, jan./dez. 2013.

SANTOS, W.; MAXIMIANO, F. L.; VIEIRA, A. O. Memórias discentes em educação física na educação básica: práticas avaliativas. *In*: SANTOS, W. S. (org.). **Avaliação na educação física: diálogos com a formação inicial do Brasil, Colômbia, Uruguai e Espanha**. Curitiba: Appris, 2018, v. 1. p. 139-148.

SANTOS, E.; LIMA, I. S. “Marcas do que se foi”: experiências de licenciandos/as em avaliação da aprendizagem. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, Salvador, v. 7, n. 21, p. 445-463, jan./dez. 2022.

SILVA JÚNIOR, A. P.; OLIVEIRA, A. A. B. Estágio curricular supervisionado na formação de professores de educação física no Brasil: uma revisão sistemática. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 1. p. 77-92, jan./mar. 2018. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.41542>

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si**: narrativas do itinerário escolar e formação de professores. 2004. 344f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

SOUZA, E. C. **Territórios das escritas do eu**: pensar a profissão – narrar a vida. Editora Educação, 2011.

SOUZA NETO, S.; BENITES, L. Os desafios da prática na formação inicial docente: experiência da Educação Física da UNESP de Rio Claro. **Cadernos de Educação**, São Paulo, v. 1, n. 46, p. 2-22, set./dez. 2013.

VIEIRA, A. O. **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.