



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PALMAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**NAYANE MOIA DE FREITAS**

**CAMPO CIENTÍFICO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS  
AVALIATIVAS: UM ESTUDO DA/PARA REGIÃO NORTE DO BRASIL**

**PALMAS, TO**

**2023**

**Nayane Moia de Freitas**

**Campo científico, formação de professores e práticas avaliativas: um estudo da/para região Norte do Brasil**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal do Tocantins (UFT), como requisito à obtenção do grau de Mestra em Educação.

Área de concentração: Educação.

Linha de Pesquisa: Estado, Sociedade e Práticas Educativas.

Orientador (a): Prof. Dr. Marciel Barcelos Lano.

PALMAS, TO

2023

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins**

---

F866c Freitas, Nayane Moia de.

    Campo científico, formação de professores e práticas avaliativas: um estudo da/para região Norte do Brasil. / Nayane Moia de Freitas. – Palmas, TO, 2023.

    149 f.

    Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Palmas - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em Educação, 2023.

    Orientador: Marciel Barcelos Lano

    1. Avaliação. 2. Educação Física. 3. Formação de Professores. 4. Região Norte do Brasil. I. Título

**CDD 370**

---

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**


NAYANE MOIA DE FREITAS

CAMPO CIENTÍFICO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS AVALIATIVAS:  
UM ESTUDO DA/PARA REGIÃO NORTE DO BRASIL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE. Foi avaliado para a obtenção do título de Mestra em Educação e aprovada (o) em sua forma final pelo Orientador e pela Banca Examinadora.  
Área de concentração: Educação.  
Linha de Pesquisa: Estado, Sociedade e Práticas Educativas.


Data de aprovação: 11/07/2023.

Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente  
 MARCIEL BARCELOS LANO  
Data: 20/07/2023 11:18:52-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof. Dr. Marciel Barcelos Lano > Orientador UFT

Documento assinado digitalmente  
 ROSILENE LAGARES  
Data: 19/07/2023 12:04:01-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosilene Lagares > Avaliadora Interna > UFT



---

Prof. Dr. Wagner dos Santos > Avaliador Externo > Ufes

Dedico esta dissertação, especialmente à minha família, meus amigos e meu orientador. Sou grata pelo apoio, companheirismo, força e amizade nessa caminhada. Nada seria sem o incentivo de cada um.

*“Onde está o futuro da educação básica? A minha resposta é simples: está, em grande parte, nas universidades, porque são elas que formam os professores, porque são elas que têm a ‘massa crítica’ necessária para reforçar a educação como bem público e bem comum”.*

*(António Nóvoa).*

## AGRADECIMENTOS

Me faltam palavras quando penso em agradecer, mas tentarei externar minha gratidão da melhor forma possível. **Família**, essa é a palavra-chave para iniciar meu agradecimento. Em especial, meus pais Milton Teles e Marilda do Socorro Moia, meus irmãos João Neto e Nayciane Moia, meu sobrinho João Guilherme e meu companheiro Ciro Sanches, obrigada pela paciência, carinho, cuidado e apoio em dividirem comigo os momentos bons e ruins nesta caminhada formativa.

Agradeço de coração:

Ao meu orientador, professor Dr. Marciel Barcelos, pela disponibilidade, orientação e dedicação em compartilhar suas experiências e ideias em minha formação. Saliento as palavras de apoio, as dicas sobre processos seletivos para ganhar bolsa estudantil, as indicações de leituras, as parcerias em eventos científicos e publicações de artigos, a forma interessada e extraordinária investida para realizar e concluir os meus objetivos. Não posso esquecer a forma rigorosa e estrategicamente humana com que orientava e solicitava as produções e metas. Foram estratégias que marcaram o meu percurso formativo, potencializando a minha formação pessoal e profissional.

À professora Dr<sup>a</sup>. Rosilene Lagares, pelas contribuições em minha formação, pela parceria na publicação do artigo fruto da disciplina *Políticas Públicas Educacionais*, ministrada pela senhoria. A disponibilidade e dedicação com a minha formação, as dicas de leituras, as análises e discussões propostas na qualificação deste trabalho aprimoraram e possibilitaram um olhar mais amplo sobre meu objeto de pesquisa.

Ao professor Dr. Wagner dos Santos, pela parceria na publicação de artigos científicos, oriundo do capítulo I, desta dissertação. Pela dedicação, sugestão e compromisso com as análises feitas na condição de avaliador deste trabalho, que quantificaram e fomentaram a produção desta pesquisa.

Agradeço aos membros do Grupo de Investigação Pedagógica em Educação Física - GIPEF/UFT, coordenado pelo professor Dr. Marciel Barcelos, pela parceria, pelas leituras e discussões em conjunto, pelas produções apresentadas em eventos científicos, foram registros que marcaram a minha formação e agregaram subsídios para minha atuação profissional.

Aos professores Dr<sup>a</sup>. Carmem Artioli, Dr<sup>a</sup>. Elizangela Matto, Dr. Idemar Vizoli, Dr<sup>a</sup>. Jocyléia Santana, Dr. Marciel Barcelos, Dr<sup>a</sup>. Rosilene Lagares, pelas contribuições significativas realizadas durante as aulas ministradas pelas disciplinas curriculares ofertadas pelo PPGE/UFT. Pelas leituras reflexivas e compartilhamento de saberes e experiências, foram pontos que agregaram na minha vida profissional e pessoal.

Ao Diego Tarcísio, que tive a oportunidade de conhecer ao ingressar no mestrado, sendo orientando do mesmo professor Dr. Marciel Barcelos. Diego se tornou um grande amigo e parceiro de estudos, publicações e inclusive parceria para viagens nos eventos acadêmicos científicos.

Não poderia deixar de agradecer a professora Dr<sup>a</sup>. Kátia Brito, pela oportunidade em me selecionar como bolsista tutora (TIP) do Programa de Inovação Pedagógica (PIP) do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins (UFT) do Campus Palmas na seleção 2022.2, mesmo estando participando de maneira remota. Foram momentos marcantes, pois, participei de várias ações, reuniões, planejamentos e orientação aos monitores. Estendo os agradecimentos aos participantes do referido programa, sendo eles: monitores Amanda Jully, Edivaldo Neto, Liviha Souza, Maria da Paz, Vanessa Bezerra, Talita Santos, as professoras coordenadoras voluntárias: Zaíra Nascimento e Dilsilene Santana.

Aos colaboradores que aceitaram em participar da entrevista narrativa, que possibilitaram a produção do capítulo III, deste trabalho, meus sinceros agradecimentos.

Agradeço, também, à minha amiga professora Luciléia Sales, pelas palavras de incentivo e por se dispor em ouvir minhas angústias e me deu forças em continuar na conquista de meus objetivos. Agradeço aos meus amigos Dayane Gonçalves e Alessandro Guedes, pela motivação e apoio.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins – PPGE / UFT e aos colegas da 10<sup>a</sup> turma, pelas experiências, amizade e por fazerem parte deste processo tão importante em minha vida.

Recebam meus sinceros agradecimentos!



## RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo compreender de que forma a avaliação tem se configurado nos cursos de formação de professores de educação física na região Norte do Brasil. Para isso, se delineou três capítulos com objetivos, metodologia, desenvolvimento e apontamentos finais próprios, que se articulam e se associam ao eixo principal da pesquisa. Dessa forma, esta dissertação possui caráter plurimetodológico, de natureza quantitativa e qualitativa. O primeiro capítulo assume a Revisão Sistemática a partir da pesquisa bibliométrica, para compreender a natureza da produção científica sobre a avaliação na formação inicial em educação física, particularmente na região Norte, no período de 2001-2021. Por meio dos indicadores bibliométricos: ano de publicação, autoria, vínculo institucional, região de autoria e revista, catalogados nos seguintes indexadores: *Scielo*, *Hbisco*, *Lilacs*, *Doaj*, *Pubmed*, *Latindex* e o Portal de Periódicos da Capes. O referido capítulo aponta como resultados que, a partir de 2013, houve aumento significativo na produção, tensionado pelas ações de um grupo de pesquisadores, demarcando uma crescente de resultados em relação às produções sobre a avaliação na formação inicial, mas que se encontra concentrada nos grandes centros nacionais, todavia identificam-se indícios de aumento na produção sobre o tema na Região Norte. Já no segundo capítulo, a partir do método crítico documental, objetiva analisar e identificar nas matrizes curriculares e projeto pedagógico do curso (PPC) de licenciatura em educação física, das instituições de ensino superior da região Norte, como se dá a prescrição do ensino da avaliação. As fontes são dez projetos pedagógicos de curso das referidas Universidades e seus respectivos polos, os quais ofertam o curso de formação de professores em educação física. Nesse contexto, os dados nos revelam que avaliação para aprendizagem é ofertada pelas Universidades de maneira diluída em outras disciplinas, secundarizando o debate e a materialização das especificidades do componente curricular. O terceiro capítulo, por sua vez, objetiva compreender como os discentes incorporam os saberes, em relação à avaliação em seu processo formativo inicial, por meio da pesquisa narrativa. As fontes são as narrativas produzidas por 10 discentes dos 7º e 8º semestres dos cursos de licenciatura em educação física de Universidades Públicas da região Norte. As narrativas demonstram as possibilidades de materialização das práticas avaliativas nos cursos de formação de professores, pois, suas experiências lhes fizeram refletir sobre o profissional que querem ser, pensando inclusive em novas maneiras de avaliar quando serem professores na educação básica. Os três capítulos dessa dissertação, evidenciam a compreensão, possibilidades e lacunas sobre a avaliação na formação inicial nos cursos de licenciatura em educação física da região Norte, oferecendo elementos para se projetar o percurso formativo em relação às práticas avaliativas na região Amazônica que possui uma diversidade de povos indígenas, ribeirinhos, quilombolas e do campo.

**Palavras-chaves:** Avaliação. Educação física. Formação de professores. Região Norte do Brasil.

## ABSTRACT

This dissertation aims to understand how evaluation has been configured in training courses for physical education teachers in the North region of Brazil. For this, three chapters were outlined with objectives, methodology, development and final notes, which are articulated and associated with the main axis of the research. Thus, this dissertation has a multi-methodological character of a quantitative and qualitative nature. The first chapter assumes the Systematic Review from the bibliometric research, to understand the nature of the scientific production on the evaluation in initial training in physical education, particularly in the North region in the period 2001-2021. Through bibliometric indicators: year of publication, authorship, institutional affiliation, region of authorship and journal, cataloged in the following indexes: Scielo, Hbisco, Lilacs, Doaj, Pubmed, Latindex and the Portal de Periódicos da Capes. This chapter points out as results that, from 2013, there was a significant increase in production, tensioned by the actions of a group of researchers, demarcating a growing result in relation to productions on evaluation in initial training, but which is concentrated in the large national centers, however, evidence of an increase in production on the subject in the North Region is identified. The second chapter, based on the critical documental method, aims to analyze and identify, in the curricular matrices and pedagogical project of the course (PPC) of the degree in physical education, of higher education institutions in the North region, how the prescription of teaching assessment. The sources are ten pedagogical course projects of the mentioned Universities and their respective poles, which offer the training course for teachers in physical education. In this context, the data reveal that assessment for learning is offered by Universities in a diluted manner in other disciplines, relegating the debate and the materialization of the specificities of the curricular component. The third chapter, in turn, aims to understand how students incorporate knowledge, in relation to assessment in their initial formative process, through narrative research. The sources are the narratives produced by 10 students of the 7th and 8th semester of the degree courses in physical education at Public Universities in the North region. The narratives demonstrate the possibilities of materializing evaluative practices in teacher training courses, as their experiences made them reflect on the professional they want to be, even thinking about new ways of evaluating when they become teachers in basic education. The three chapters of this dissertation show the understanding, possibilities and gaps about the evaluation in the initial formation in the degree courses in physical education in the North region, offering elements to project the formative path in relation to the evaluative practices in the Amazon region that has a diversity indigenous, riverside, quilombola and rural peoples.

**Key-words:** Assessment. Physical education. Teacher training. North Region of Brazil.

## LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Gráfico 1 - Categoria de análise dos textos sobre avaliação na formação inicial em educação física publicados em 2001-2021.....	36
Gráfico 2 - Distribuição no lapso temporal.....	45
Gráfico 3 - Produção dos artigos por autoria .....	50
Gráfico 4 - Quantidade de artigos por periódicos.....	62
Figura 1 - Caminhos metodológicos em busca discentes.....	40
Quadro 1 - Organização da coleta das entrevistas narrativas.....	41
Imagem 1 - Estudos publicados por W. Santos.....	48
Imagem 2 - Fluxograma de relação orientador e orientandos.....	52
Imagem 3 - Distribuição de artigos por região.....	59
Imagem 4 - Nuvem de palavras da discussão avaliação diluídas nos objetivos e ementas.....	100
Imagem 5 - Análise de similitude entre as palavras da imagem 4 - nuvem de palavras.....	100
Imagem 6 - Nuvem de palavras com título das bibliografias da educação.....	104
Imagem 7 - Nuvem de palavras com título das bibliografias da educação física.....	104

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Organização dos capítulos da dissertação .....	31
Tabela 2 - Relação dos indicadores bibliométricos, utilizados na pesquisa .....	34
Tabela 3 - Passos metodológicos da sessão .....	34
Tabela 4 - Resumo dos trabalhos mapeados .....	35
Tabela 5 - Recorrência institucional .....	56
Tabela 6 - Programas de Pós-graduação por região .....	60
Tabela 7- Cursos com disciplinas de avaliação .....	81
Tabela 8 - Cursos com disciplinas cuja avaliação encontra-se nas ementas ou objetivos .....	82
Tabela 9 - Disciplinas em que a avaliação somente é vista nas bibliografias .....	86
Tabela 10 - Bibliografias da educação e educação física .....	89
Tabela 11 - Contato discente com a disciplina específica de avaliação .....	97
Tabela 12 - Avaliação diluída nos objetivos e ementas nas Universidades da região Norte ...	98
Tabela 13 - Presença da avaliação nas bibliografias dos cursos .....	103

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CA	Centro Acadêmico
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFD	Centro de Educação Física e Desportos
CNPq	Diretório dos grupos de pesquisa no Brasil
CONBRACE	Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte
CONESP	Congresso de Educação e Saúde do Sudeste do Pará
CONICE	Congresso Internacional de Ciências do Esporte
CUSC	Centro Universitário São Camilo
DOAJ	Diretório de Periódicos de Acesso Aberto
EBSCO	Information Services
EAE	Estudos em Avaliação Educacional
ESFA	Escola Superior de São Francisco de Assis
FCC	Fundação Carlos Chagas
FIG	Federação Internacional de Ginástica
FAMATH	Faculdade Maria Tereza
FVC	Faculdade Vale do Cricaré
GIPEF/UFT	Grupo de Investigação Pedagógica em Educação Física
IFMT	Instituto Federal de Mato Grosso
IFRS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
IFTO	Instituto Federal do Tocantins
JUTS	Jogos Universitários Tucuruense
JORDAN	Festival de Dança e Ginástica Integrado

LATINDEX	Sistema Regional de Informação Online para Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
LILACS	Literatura Latino – Americana e do Caribe em Ciências da Saúde
NEPEF	Seminário de Estudos e Pesquisas em Formação Profissional no Campo da educação física
NUPESA	Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação e Saúde da Amazônia
MEC	Ministério da Educação
PET	Programa de Educação Tutorial
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PIM	Programa Institucional de Monitoria
PIP	Programa de Inovação Pedagógica
PUBMED	Biblioteca Nacional de Medicina
PROTEORIA	Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física
PPC's	Projeto Pedagógico do Curso
PRP	Programa Residência Pedagógica
RBEFE	Revista Brasileira de Educação Física e Esporte REF/UEM - Revista da Educação Física
RBCE	Revista Brasileira de Ciências do Esporte
RCPEF	Coleção Pesquisa em Educação Física
RCE	Revista Contemporânea da Educação
RCOCAR	Cocar
RDESAFIOS	Desafios
REP	Espaço Pedagógico
RIMPAE	Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional

RLP	Revista Lúdica Pedagógica
RMOV	Revista Movimento
RMOT	Motriz
RPP	Pensar a Prática
RPROPRO	Pro-Proposições
RPE	Práxis-Educacional
RSP	Scielo Preprints
RTFE	Temas em Educação Física Escolar
SCIELO	Biblioteca Eletrônica Científica Online
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIP	Tutora Programa de Inovação Pedagógica
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UERR	Universidade Estadual de Roraima
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UFNT	Universidade Federal do Norte do Tocantins
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UNB	Universidade de Brasília
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNIFIL	Centro Universitário Filadélfia
UNIR	Fundação Universidade Federal de Rondônia
UNIJUÍ	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
UNIFAP	Fundação Universidade Federal do Amapá
UNIGUAÇU - FAESI	Faculdade de Ensino Superior de São Miguel do Iguaçu
UNITINS	Universidade Estadual do Tocantins
USP	Universidade de São Paulo
UVV	Universidade Vila Velha



## SUMÁRIO

<b>MEMORIAL .....</b>	<b>20</b>
<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>25</b>
<b>1.1 Organização do estudo .....</b>	<b>31</b>
<b>1.2 Metodologia .....</b>	<b>32</b>
1.2.1 Método capítulo I .....	33
1.2.2 Método capítulo II .....	36
1.2.3 Método capítulo III .....	38
<b>CAPÍTULO I .....</b>	<b>42</b>
<b>1 20 ANOS DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA (2001-2021) SOBRE AVALIAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL: DESAFIOS PARA REGIÃO NORTE DO BRASIL.....</b>	<b>42</b>
<b>1.1 Notas introdutórias .....</b>	<b>42</b>
<b>1.2 AVALIAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: ANÁLISE DOS DADOS BIBLIOMÉTRICOS E CATEGORIAS DE ANÁLISE ..</b>	<b>44</b>
<b>1.2.1 Distribuição de artigos por ano de publicação .....</b>	<b>45</b>
<b>1.2.2 Distribuição de artigos por autoria e coautoria .....</b>	<b>50</b>
<b>1.2.3 Distribuição de artigos por vínculo institucional .....</b>	<b>55</b>
<b>1.2.4 Distribuição de artigos por região .....</b>	<b>59</b>
<b>1.2.5 Distribuição de artigos por periódicos .....</b>	<b>62</b>
<b>1.2.2 Diálogos sobre as categorias de análise .....</b>	<b>66</b>
1.2.2.1 Categoria 1 - Estudos que analisam a avaliação a partir da documentação pedagógica .....	66

1.2.2.2 Categoria 2 - Estudos que analisam a avaliação a partir das narrativas discentes e docentes .....	68
1.2.2.3 Categoria 3 - Estudos que analisam práticas avaliativas em disciplinas curriculares de cursos de formação inicial em educação física .....	71
1.2.2. 4 Categoria 4 - Estudos que analisam a relação entre o fazer avaliativo na formação inicial e os estágios curriculares supervisionados .....	72
<b>1. 3 Apontamentos finais .....</b>	<b>74</b>
<b>CAPÍTULO II .....</b>	<b>77</b>
<b>2 A AVALIAÇÃO NOS CURRÍCULOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: ANÁLISE DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DA REGIÃO NORTE DO BRASIL .....</b>	<b>77</b>
<b>2.1 Notas introdutórias .....</b>	<b>77</b>
<b>2.2 Apresentação dos dados .....</b>	<b>81</b>
2.2.1 Instituições que apresentam disciplinas específicas de avaliação: e as que a avaliação está diluída nos documentos analisados .....	81
2.2.2 Análise das Bibliografias que discutem e propõem a avaliação .....	88
2.2.3 Análise do momento em que a avaliação aparece no curso .....	96
2.2.3.1 <i>Presença nas disciplinas específicas</i> .....	96
2.2.3.2 <i>Avaliação diluídas nos objetivos e descrição das ementas</i> .....	98
2.2.3.3 <i>Presença da avaliação somente nas bibliografias</i> .....	102
<b>2.2.4 Apontamentos finais .....</b>	<b>105</b>
<b>CAPÍTULO III .....</b>	<b>107</b>
<b>3 DIÁLOGO SOBRE AS EXPERIÊNCIAS AVALIATIVAS DISCENTES NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS DA REGIÃO NORTE DO BRASIL.....</b>	<b>107</b>

<b>3.1 Notas introdutórias .....</b>	<b>107</b>
<b>3.2 O debate sobre a avaliação na formação inicial .....</b>	<b>110</b>
<b>3.3 Sentidos atribuídos ao ensino da avaliação na formação inicial e projeções futuras para a atuação docente .....</b>	<b>113</b>
<b>3.4 A influência dos estágios supervisionados e dos programas institucionais ...</b>	<b>117</b>
<b>3.5 Apontamentos finais .....</b>	<b>122</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>123</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>126</b>
<b>APÊNDICE A - TCLE .....</b>	<b>138</b>
<b>APÊNDICE B - ROTEIRO GRUPO FOCAL .....</b>	<b>142</b>
<b>ANEXO A - ACEITE COMITÊ DE ÉTICA .....</b>	<b>144</b>

## MEMORIAL

Ao recapitular minha trajetória, reflito, analiso e identifico o meu modo de ser e os fundamentos pessoais e profissionais que marcaram meu percurso acadêmico. Como diz Soares (2001), as experiências devem falar por si, à medida que o sujeito se autorreflete, novas percepções críticas vão surgindo. Assim, a partir desse momento, deixo as minhas vivências expressarem por si.

Em 02 de janeiro de 2016, iniciei uma nova trajetória, posso dizer que foi o início de um novo ciclo e rompimento de outro. Tive que mudar de cidade, pois o curso ao qual fui aprovada era ofertado pela Universidade do Estado do Pará (UEPA) Campus XIII - Tucuruí/PA e a cidade onde eu residia era Cametá/PA, cerca de 207 km de distância do Campus.

A partir desse momento, surgiram diferentes desafios, a começar pela distância familiar e ter que dividir aluguel com outra pessoa totalmente diferente da minha realidade, além da dificuldade em conciliar os afazeres domésticos e estudos, visto que, inicialmente, o curso era integral. Mas, com o passar dos dias, fui me adaptando e passei a participar de tudo o que a Universidade promovia, para agregar “bagagens” à minha formação inicial.

Esse movimento permitiu que eu vivenciasse, durante 4 anos de curso, diferentes saberes e experiências. Em 2017, tornei-me bolsista do Programa de Apoio Socioeconômico - Subprograma Bolsa Incentivo Acadêmico e através dele desenvolvi um projeto de ginástica laboral com os servidores do próprio campus, o qual tinha como objetivo analisar a influência da ginástica laboral, na saúde e na qualidade de vida do trabalhador. O projeto foi muito bem sucedido, e os resultados foram apresentados em vários eventos acadêmicos, a saber: XII Semana Acadêmica da UEPA, 2017; II Congresso de Educação e Saúde do Sudeste do Pará (II CONESP), 2018, realizado em Tucuruí; II Congresso de Tecnologia e Desenvolvimento na Amazônia e no III Congresso de Educação e Saúde do Sudeste do Pará, 2018, em Tucuruí.

Em 2018, participei do programa Residência Pedagógica - CAPES, um marco na minha graduação, pois tive a oportunidade de vivenciar a realidade do campo de atuação do profissional de Educação Física. Tal feito resultou na produção de 16 trabalhos, incluindo o de minha autoria, os quais foram submetidos e apresentados no Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE) e no Congresso Internacional de Ciências do Esporte (CONICE), em Natal - Rio Grande do Norte, em 2019.

Neste mesmo período, ingressei no grupo de pesquisa da Universidade do Estado do Pará, denominado Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação e Saúde da Amazônia (NUPESA), no qual participei de leituras de textos em conjunto e reuniões de pesquisa,

inclusive organização da publicação de um livro, ao qual tive a honra de publicar um capítulo intitulado “Carimbó na perspectiva Crítico Emancipatória: um relato de experiência”, em parceria com meu orientador de graduação Dr. Higson Coelho e meu coorientador Msc. Alcicley Cardoso.

Durante esses 4 anos de curso, participei, também, da organização e a criação de alguns eventos acadêmicos, a saber: brinquedotecas; II Jogos Universitários (JUTs); I Jordan (Festival de dança e ginástica integrado); oficinas e palestras. Recordo, ainda, a participação em vários projetos de extensão realizados pelas turmas dos formandos, que seriam objetos para a construção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), na condição de voluntária, e a realização de 7 disciplinas optativas (musculação, futsal, vôlei adaptado, handebol, folclore, biomecânica e fisiologia do exercício). Comento, ainda, minha participação em estágio extracurricular como monitora voluntária, com atribuições do ensino da dança e do teatro nas escolas da rede municipal de ensino de Tucuruí/PA.

Os conhecimentos adquiridos durante esses 4 anos de curso possibilitaram que se agregassem habilidades e competências para o meu currículo, visto que sempre fui instigada, pelo orientador, a pesquisar e dizia ele a “viver a Universidade”. Isso permitiu que eu me inscrevesse nos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Efetuei a minha inscrição em diferentes programas de pós-graduação a nível de mestrado e, felizmente, fui selecionada pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus Palmas, após diferentes etapas de homologação de inscrição, análise curricular (barema) e entrevista sobre o projeto de pesquisa.

Desse modo, iniciei meu mestrado em Educação em Setembro de 2021.2, na UFT, na linha de pesquisa *Estado Sociedade e Práticas Educativas*, sob orientação do professor Dr. Marciel Barcelos. O tema de pesquisa foi escolhido em conjunto com o orientador, direcionado para avaliação na formação inicial nos cursos de licenciatura em educação física nas Universidades públicas da região Norte do Brasil.

No entanto, minha aprovação ocorreu em um período difícil, pois o mundo se encontrava em frente à crise da pandemia COVID-19, requerendo, como prevenção à doença, o isolamento social. Assim, as disciplinas foram ofertadas todas no formato remoto semanal e quinzenal. Como eu não possuía vínculo empregatício e nem compromisso com outros afazeres, optei, sob orientação, a realizar todas as cinco disciplinas dispostas para o semestre vigente, a saber: *Seminários de dissertação; Currículo e diversidade; Políticas educacionais; Concepções e práticas da formação de professores; História e memória da educação*.

Logo no primeiro semestre, concluí os créditos solicitados pelo programa e passei a produzir a dissertação. No entanto, meu orientador ofertava uma disciplina no segundo semestre

*História da cultura escolar*, e como estava interligada à minha pesquisa, também cursei. Todavia, o formato remoto preestabelecido para esse período não permitiu que minha turma se reunisse pessoalmente junto aos professores, o que me fez falta e certa dificuldade de adaptação, pois, durante toda minha vida estudantil até ingressar no mestrado, não tinha estudado nesse formato.

No entanto, esse movimento permitiu que eu participasse de diversos eventos com apresentação de trabalho, projeto de pesquisa, grupos de pesquisa e cursos de curta duração. A seguir indico tais participações:

Apresentação de trabalho em eventos: VI Colóquio Interdisciplinar de Ensino, Pesquisa e Extensão “Sociedade e Universidade: cultivando saberes populares e científicos. Neste evento promovido pela Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS), em 2022, tive a oportunidade de apresentar o trabalho intitulado “Avaliação na formação inicial em educação física: movimentos do campo científico nos últimos 20 anos (2001-2021)”, fruto do capítulo I desta dissertação.

Em 2022, no evento IV Semana Acadêmica de Educação Física, edição de 2021, organizado pelo curso de educação física da UFT, campus de Miracema, tive participação em três trabalhos, o primeiro “A resolução CNE Nº 06/2018: avaliação em debate”; o segundo “A produção do conhecimento sobre avaliação na educação infantil: quais as lacunas do campo científico (2000-2020)” e o terceiro “Avaliação na formação inicial: 20 anos de produção científica (2001-2021)”.

O primeiro fruto de um artigo publicado de minha autoria, em parceria com o meu orientador Dr. Marciel Barcelos e a Professora Dr<sup>a</sup>. Rosilene Lagares, o segundo, oriundo do capítulo I da dissertação de Diego Tarcísio e o terceiro, um recorte do capítulo I desta dissertação.

Adicionalmente, em novembro de 2022, ocorreu, em Macapá, a 4<sup>a</sup> Reunião Científica Regional Norte (ANPEd), na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), na qual pude estar presente e contribuindo com a apresentação de dois trabalhos. O primeiro “Avaliação educacional nos currículos de licenciatura em educação física nas Universidades públicas da região Norte”, fruto do capítulo II desta dissertação. Já o segundo, participando como coautora, se intitula “Avaliação na educação infantil? um estudo de caso realizado em uma escola municipal de Ipixuna do Pará – PA”, um recorte do II capítulo da dissertação de Diego Tarcísio.

Particpei de dois projetos de pesquisa, coordenados pelo meu orientador Dr. Marciel Barcelos. O primeiro “Avaliação para aprendizagem da educação física na educação básica”, resumidamente, objetivou compreender, analisar e discutir os processos avaliativos produzidos

por professores de educação física no Estado do Tocantins. O segundo “A educação da infância na região Norte: desafios, proposições e relação com o saber”, foi continuidade do projeto de pesquisa sobre a educação da infância no Brasil (educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental), com ênfase nas produções e ações realizadas no estado do Tocantins e na região Norte.

Tive, ainda, a oportunidade de integrar no grupo de pesquisa, Grupo de Investigação Pedagógica em Educação Física - GIPEF/UFT, coordenado pelo professor Dr. Marciel Barcelos. Continuando, participei do curso de curta duração: Noções básicas de análise textual a partir do IRaMuTeQ, coordenado pelo professor Dr. Idemar Vizolli e seus orientandos de pós-doutorado Raylson dos Santos e Thiago Lopes. O curso contribuiu significativamente para a minha pesquisa, visto que, no decorrer da escrita da presente dissertação, utilizei o *software* IRaMuTeQ como ferramenta de análise dos dados produzidos, não como método, mas sim como um modo de facilitar o entendimento do leitor sobre nosso objeto de pesquisa.

Outra experiência de curta duração foi o “Workshop revisão sistemática da literatura” ministrado pelo professor Dr. Damião Rocha, docente da UFT em parceria com Marcelo Porte da UNIFESSPA e Pietro Rego do Instituto Federal do Tocantins - IFTO, que permitiu que eu compreendesse melhor sobre o referido método, que cito metodologicamente no capítulo I desta dissertação.

Ainda tive a oportunidade de publicar artigos em autoria e coautoria. Os artigos em coautoria foram: “Avaliação na educação infantil: um estudo de caso em uma instituição de ensino na região Norte”, disponível na Revista Contemporânea de Educação; “Memórias formativas sobre avaliação para aprendizagem na formação inicial em educação física” disposto na Revista Humanidades & Inovação. Já o artigo em autoria é intitulado “A resolução CNE Nº 06/2018 em debate: impactos nas práticas avaliativas no contexto da formação inicial em educação física” está disponível na Revista Humanidades & Inovação.

Além do mais, fui oportunizada a participar como bolsista tutora (TIP) do Programa de Inovação Pedagógica (PIP) do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins (UFT) do Campus Palmas, na seleção 2022.2. A participação neste programa ocorreu totalmente de maneira remota, no qual realizamos encontros semanais para discussão de artigos e planejamento das ações a serem realizadas pelos monitores.

Desse modo, a minha posição ativa na formação à distância impactou significativamente em minha vida pessoal e profissional, agregando saberes e experiências que, certamente, constituirão minha identidade profissional. Estou muito feliz com a escolha do

programa e com meu orientador, por me propiciarem crescimento no campo científico, na área da pesquisa na educação e educação física.



## 1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação vincula-se à linha de pesquisa 2, denominada: Estado, Sociedade e Práticas Educativas, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Mestrado Acadêmico - 2021.2, da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus Palmas, que possui a seguinte ementa: “Pesquisa a educação como política pública na tensão entre estado e sociedade e as práticas educativas na perspectiva histórica, sua dimensão processual do ensinar e aprender na sociedade contemporânea”.

Assim, formulamos a questão problema central dessa dissertação que é *de que modo à avaliação é disposta nas Universidades públicas brasileiras localizadas na região Norte do Brasil, e a forma como os discentes vem se apropriando,*<sup>1</sup> (CERTEAU, 1998) *deste debate nos cursos de licenciatura em educação física?*

Em busca de respostas a esse questionamento, nosso objetivo geral é compreender de que forma a avaliação tem se configurado nos cursos de formação de professores de educação física na região Norte do Brasil.

Ao assumirmos, como tema, o debate sobre avaliação nos cursos de formação de professores na região Norte do Brasil, estamos, de certo modo, almejando a compreensão docente, pensando no seu percurso formativo para atuação na Amazônia legal, investigando os saberes que perpassam a profissão docente, neste caso em particular, a avaliação. De modo específico, como as práticas avaliativas vêm se constituindo, tanto nos documentos prescritos como nas narrativas dos praticantes do cotidiano.

Ao evidenciarmos nosso objeto de pesquisa, também o relacionamos às práticas educativas, pois será contextualizado um processo amplo na formação de professores e a maneira como viabilizam as práticas avaliativas ao longo de sua carreira, no cenário da educação e educação física.

Adicionalmente, destacamos que assumir como *lócus* da pesquisa a região Norte do Brasil é uma postura epistemológica, contribuindo para a compreensão dos processos/projetos/programas formativos em vigor, que impactam diretamente na constituição da sociedade nortista, ampliando o escopo de estudos produzidos *no/para/com* a referida região por meio do objeto de pesquisa investigado nesta dissertação.

---

<sup>1</sup> Para Certeau (1998), os *praticantes se apropriam* ou reapropriam daquilo que está em seu cotidiano, através de operações realizadas pelas *maneiras de falar, fazer, utilizar e agir*, frente às suas necessidades individuais.

Isto posto, estudos de mapeamento na área da educação têm sinalizado o aumento de pesquisas sobre a avaliação (POLTRONIERI; CALDERÓN, 2012<sup>2</sup>; 2013<sup>3</sup>; 2015<sup>4</sup>; BOTIGLIERI; BORGES; ROTHEN, 2017<sup>5</sup>; MEDEIROS; NICKEL; CALVO, 2020<sup>6</sup>) na formação inicial, destacando, dentre as preocupações docentes, as práticas avaliativas, as tipologias, os sentidos, inseridos no campo científico e empírico do avaliar.

Os referidos estudos apresentam, além do debate sobre avaliação na formação inicial, as lacunas presentes na área da educação sobre avaliação educacional. Poltronieri e Calderón (2012) chamam atenção para a ausência de artigos que debatem a construção de uma visão crítica e o distanciamento das discussões de caráter político ideológico.

Os mesmos autores, em artigo publicado em 2015 (POLTRONIERI; CALDERÓN, 2015), evidenciam a ausência de textos provenientes da região Norte do país. Destarte, Botiglieri, Borges e Rothen (2017) afirmam o predomínio de produções sobre avaliação na educação superior em detrimento da avaliação na educação básica.

Para além disso, Poltronieri e Calderón (2013) destacam o acentuado distanciamento entre os referenciais teóricos utilizados nas Universidades e a realidade das escolas públicas. Reforçando os achados de Santos; Maximiano e Frossard (2016), ao irem ao cotidiano escolar analisar as práticas avaliativas de professores com formação em educação física, também consideraram, como resultado, um distanciamento entre a avaliação da formação inicial e a realidade no cotidiano contexto escolar.

---

<sup>2</sup> O presente artigo realizou mapeamento em um lapso temporal de 1990-2010, utilizando, como fontes, estudos publicados pela Fundação Carlos Chagas, especificamente na revista Estudos em Avaliação Educacional (EAE), evidenciando as seguintes categorias: avaliação da aprendizagem, avaliação de sistemas, avaliação institucional e outros assuntos.

<sup>3</sup> O mapeamento foi realizado entre 1980-2007, as referências de análise foram três pesquisas de mapeamento (BARRETO; PINTO, 2001; SOUSA, 1994; ULER, 2010), complementadas por duas pesquisas que ressaltam especificidades da área da Educação (CANDAU; OSWALD, 1995; SOUSA, 2005). As categorias tratadas foram: a caracterização e práticas avaliativas na escola, as concepções tecnicistas, filosóficas, ideológicas, a tendência dialética/transformadora, a avaliação na ação pedagógica, seletividade e desempenho escolar, referenciais teóricos e metodológicos da avaliação, avaliação da e na escola, avaliação de políticas educacionais e avaliação de monitoramento, avaliação das aprendizagens nas práticas escolares e ausência de referenciais teóricos de origem brasileira.

<sup>4</sup> Mapeamento realizado no espaço temporal de 1990 até 2010, no período de 20 anos, catalogados na revista Estudos em Avaliação Educacional (EAE). Em relação aos dados analisados, 71 artigos mapeados tiveram a educação básica como *locus*. Na educação superior, foram encontrados 33 artigos que discutiam: vestibulares, práticas avaliativas, teoria da avaliação, avaliação da aprendizagem e diversidade cultural.

<sup>5</sup> A referida pesquisa mapeou artigos no período temporal entre 1990-2013, na revista Estudos em Avaliação Educacional da Fundação Carlos Chagas (FCC) com a temática voltada para a relação entre qualidade e melhoria na avaliação institucional, com as palavras-chave “avaliação institucional, avaliação da escola, avaliação escolar”.

<sup>6</sup> A pesquisa realizou um levantamento entre 2012-2016 nos indexadores Wiley, *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), *Springer Link*, *US National Library of Medicine (PubMed)*, *Sage Journals* e *Scopus*, com base nas seguintes categorias tipológicas da avaliação instrumental, conceitual, simbólica e processual.

Na área da educação física, a produção científica sobre avaliação educacional está voltada para o cotidiano escolar. Mas já ocorre uma crescente em estudos que debatem sobre a avaliação na formação inicial (FROSSARD, 2015<sup>7</sup>; MAXIMIANO, 2015<sup>8</sup>; STIEG, 2016<sup>9</sup>), para compreender como as instituições de ensino superior predisõem os sentidos avaliativos na formação de professores<sup>10</sup>, e como estes discentes atribuem sentidos às suas práticas avaliativas.

Os estudos mencionados externam o movimento das lacunas presentes no campo científico da educação física referente à avaliação na formação inicial. Frossard (2015) destaca, como lacunas, a ausência de produções sobre avaliação na educação física na região Norte, assim como na educação de jovens e adultos, educação indígena, quilombola e ribeirinha, evidenciando a complexidade do tema e os diferentes espaços que ainda precisam ser explorados pela produção científica especializada.

---

<sup>7</sup> A pesquisa de dissertação foi organizada metodologicamente em três capítulos. O primeiro mapeou, no período de 1932-2014, estudos sobre a avaliação na educação física. As fontes de pesquisa foram quatorze periódicos: Revista de Educação Física/UEM, Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Revista Brasileira de Ciência e Movimento, Pensar a Prática, Movimento, Revista Motrivivência, Revista ARTUS, Revista da Fundação de Esporte e Turismo, Kinesis, Revista Brasileira de Educação Física e Desporto, Motus Corporis, Comunidade Esportiva, Revista Esporte e Educação, Revista Motriz, a partir dos descritores “avaliação”, “avaliar” e “prática avaliativa”. No segundo e no terceiro capítulos, realizaram uma pesquisa com sete Universidades Federais que oferecem uma disciplina obrigatória sobre avaliação educacional no curso de Licenciatura em Educação Física, sendo uma no Centro-Oeste (Universidade Federal do Mato Grosso do Sul), três no Sudeste (Universidade Federal Fluminense, de São Carlos e Ouro Preto) e três na região Nordeste (Universidade Federal Rural de Pernambuco, de Alagoas e do Piauí).

<sup>8</sup> A pesquisa de dissertação organizada metodologicamente em três capítulos. O primeiro capítulo analisa o debate sobre avaliação nas matrizes curriculares do curso de educação física de nove Universidades Federais: uma na região Centro-Oeste (Universidade de Brasília); quatro no Sudeste (Universidade Federal do Espírito Santo, de São Carlos, de Ouro Preto e Fluminense) e quatro no Nordeste (Universidade Federal Rural de Pernambuco, de Alagoas, do Ceará, do Piauí). No segundo capítulo, analisou as narrativas de sete alunos do último período do Curso de Licenciatura do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo. O terceiro capítulo foi uma pesquisa narrativa dos ex-alunos do oitavo período em Curso de Licenciatura do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo.

<sup>9</sup> A pesquisa de dissertação organizada metodologicamente em três capítulos. O primeiro capítulo, uma pesquisa qualitativa do tipo documental, analisa 24 biografias dos cursos de licenciatura em Educação Física de oito Universidades Federais. Das oito Universidades Federais Brasileiras, quatro na região Nordeste: Universidade Federal de Alagoas (Ufal), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal do Piauí (UFPI), Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE); três na região Sudeste: Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop), Universidade Federal de São Carlos (Ufscar) e uma na região Centro-Oeste, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). O segundo capítulo, de natureza crítico documental, analisa as bibliografias do campo da Educação Física das referidas instituições do primeiro capítulo. O terceiro capítulo, uma pesquisa narrativa com 35 estudantes dos cursos de Licenciatura em Educação Física de sete Universidades Federais brasileiras, três na região Nordeste (Universidade Federal de Alagoas (Ufal), Universidade Federal do Piauí (UFPI), Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)); três na região Sudeste (Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop), Universidade Federal de São Carlos (Ufscar) e uma na região Centro Oeste Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), entrevistados em grupo entre os anos de 2014 e 2015.

<sup>10</sup> Para Nóvoa (1992), a formação dos professores é o fio condutor da socialização e da profissionalização docente.

Em conformidade, Maximiano (2015) chama atenção para a carência de pesquisas que acompanham a transição entre a formação inicial e a atuação docente e a necessidade de aprofundar debate entre avaliação e formação inicial, promovendo um diálogo entre essas temáticas, não as fragmentando. Nota-se a não aparição das instituições da região Norte nesta pesquisa.

Já o estudo de Stieg (2016) encaminha a necessidade de aprofundamento de estudos no diálogo com as Universidades; no currículo a nível nacional e internacional; no campo teórico da avaliação; a retomada de estudos que investiguem o modo como os professores das disciplinas específicas dessas Universidades propõem o ensino da avaliação articulado à perspectiva de formação do curso; analisar como a avaliação é discutida no currículo do curso; verificar quais as propostas são debatidas de maneira mais ampla nas disciplinas; a extensão do estudo para América Latina; a ampliação da leitura de literatura sobre avaliação; mais evidências para a educação infantil, identificando-se, além disso, a ausência da investigação nas Universidades da Região Norte.

Esses estudos de mapeamento somam-se a outros, como Barcelos (2020), Costa, Alcântara e Lano (2020) e Santos e colaboradores (2019a), que reforçam a existência de uma lacuna no campo científico sobre avaliação, que é a ausência deste objeto na formação inicial na Região Norte do Brasil, tanto discutindo os currículos quanto as práticas avaliativas desenvolvidas no fazer diário de docentes nas instituições educacionais.

Diante do cenário apresentado, Oliveira (2007) pauta, em sua pesquisa, que a formação de professores é o pontapé inicial para ressignificação do processo avaliativo e suporte para agir na atuação profissional. Esse ressignificar é aspecto que possibilita recuperar um dos sentidos da avaliação, de auxiliar o discente, incluir, e superar as dificuldades de aprendizagem (MENDES, 2006).

Reafirma-se, desta forma, a importância da avaliação na formação inicial em educação física, envolvendo o debate sobre o significado de *avaliar e como avaliar* (SANTOS *et al.*, 2019), pensando na atuação profissional e no aluno que se pretende formar.

Esse envolvimento precisa estar ancorado em dois pilares. O primeiro, que o saber da educação física não se limita apenas à leitura, escrita e fala (SANTOS; MAXIMIANO, 2013), estabelecendo uma racionalidade diferentes de outras disciplinas, que é corporal. E o segundo que, historicamente, os professores com formação em educação física têm se *apropriado* das aprendizagens realizadas na formação inicial para projetar suas ações avaliativas na educação básica. Entretanto, o tipo de saber compartilhado por esses espaços são distintos, não sendo viável essa transposição e forma tão mecânica (SANTOS, 2005).

Esse pode ser um dos motivos da avaliação na área da educação física ser vista, por parte dos estudos, como teste de mensuração de desempenho dentro do contexto educacional (SANTOS *et al.*, 2018a).

Além disso, o referido componente curricular estabelece relações com o saber e figuras de aprender, conforme a teorização de Charlot (2000), que mobiliza as ações por meio da *subjetivação-denominação*,<sup>11</sup> *imbricação do eu em situação*,<sup>12</sup> *distanciação-regulação*<sup>13</sup>, relações que são dialogadas em diferentes momentos nos processos formativos, que, inclusive, fornecem indícios que podem justificar as dificuldades de avaliar no campo da educação física.

Desse modo, o fato de o referido componente curricular lidar com outras formas de saber (STIEG, 2016) diferente da leitura e escrita poderá oferecer caminhos para o fracasso escolar (CHARLOT, 2000), considerando o aluno com ou sem êxito porque é avaliado, passando a não se apropriar da obtenção de critérios preestabelecidos nas práticas avaliativas.

Baird *et al.*, (2014) evidencia que, na literatura europeia, se iniciou um movimento de produções científicas acerca das diferenças nos usos dos termos sobre avaliação *da e para* aprendizagem. Esse debate já é presente no Brasil, o que torna necessário, neste momento, sinalizarmos tal distinção.

A primeira é mobilizada pelos resultados, caracterizando uma abordagem somativa da avaliação (NUNES; NEIRA, 2021), que visa fornecer informações e diagnósticos precisos sobre a aprendizagem. Já a segunda tem o propósito de apoiar a aprendizagem, baseada no diálogo e reflexões, no sentido formativo, em que as evidências serão usadas para delinear os próximos passos da aprendizagem, reorientando discentes e docentes, sem a obrigação de se basear em notas ou conceitos (HARLEN, 2013).

Tanto a avaliação *da* aprendizagem quanto *para* aprendizagem está inserida na formação inicial de *diferentes maneiras*, conferindo, aos discentes, experiências formativas em relação às práticas avaliativas, seja por meio de provas, seminários, participação em projetos e pesquisas em campo (sentido somativo), ou através de uma abordagem individual específica de reorientação, em relação àquilo que o discente está com dificuldade (percurso formativo).

---

<sup>11</sup> 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).

<sup>12</sup> A Imbricação do eu em situação “[...] é o processo de ‘engajar’ as atividades no mundo em que haja dominação do que se aprendeu, e tem o corpo como lugar de apropriação do mundo [...]” (CHARLOT, 2000, p. 69).

<sup>13</sup> A distanciação-regulação “[...] e a mobilização das relações entre si e os outros, entre si e si mesmo” (CHARLOT, 2000, p. 70).

Ora, precisamos destacar tais diferenças, para nortear a visão do leitor, visto que o termo avaliação *para* aprendizagem (HARLEN, 2013)<sup>14</sup> terá maior recorrência nesta dissertação, já que nossa intenção não é atribuir juízo de valor aos dados produzidos, mas sim dar realce à importância de se conhecer o campo científico da avaliação para aprendizagem na formação inicial (Capítulo I desta dissertação), analisar a presença da avaliação nos cursos (Capítulo II desta dissertação) e dialogar com as narrativas discentes (Capítulo III desta dissertação), entendendo, em particular, que é nesse cenário que iniciam as peculiaridades das práticas avaliativas na educação básica (BARCELOS, 2020).

Ademais, um contexto que acompanha as mudanças e transformações no ensino que gera reflexões e indagações que implicam no desenvolvimento do aluno, refletindo e analisando a necessidade de um Currículo Cultural,<sup>15</sup> (NEIRA, 2018) da educação física, criando e fortalecendo os diálogos com as instituições públicas de ensino superior.

Em relação às práticas avaliativas e sentidos atribuídos pelos discentes do curso de licenciatura em educação física na formação inicial, estão em movimento sinalizado por pesquisadores, no entanto, de forma tímida (SANTOS *et al.*, 2019a), no sentido de ampliar o entendimento sobre o avaliar (COSTA; ALCÂNTARA; LANO, 2020), assumindo, como eixo central, a prática de ensino (SANTOS *et al.*, 2019) *daquilo que o aluno sabe, do que aprendeu e como aprendeu* (SANTOS, 2005; VIEIRA, 2018; LANO, 2019).

Isto posto, esta pesquisa se justifica, cientificamente, pela lacuna do campo científico sobre avaliação para aprendizagem (HARLEN, 2013) na formação inicial em instituições públicas que ofertam o curso de licenciatura em educação física na região Norte do Brasil. Para tanto, nosso intuito é fortalecer esse debate, oferecendo visibilidade local e regional sobre o tema, subsidiando a produção acadêmica sobre aquilo que ocorre na referida região.

De modo complementar, na perspectiva social, esta dissertação apresenta-se como uma iniciativa voltada para a compreensão do debate sobre avaliação na formação inicial na região Norte do Brasil, incluindo o estado do Tocantins, possibilitando não só aos pesquisadores, mas à toda a comunidade interessada, apropriação do que ocorre neste referido debate em um

---

<sup>14</sup> Para Harlen (2013), a avaliação para aprendizagem é uma ação formativa, que tem a intenção de auxiliar a aprendizagem, sem prescrição de conceito ou nota, focando no que e como os discentes estão aprendendo, sem julgamentos ou comparações à fim de auxiliar docentes e discentes com informações capazes de alterar a trajetória formativa, visando o fortalecimento da aprendizagem de determinado conteúdo.

<sup>15</sup> Segundo Neira (2018), o Currículo Cultural da educação física é aquele que busca problematizar experiências populares já existentes, que precisam ser compreendidas e ressignificadas, valorizando a identidade por meio do saber social - cultural do aluno, fortalecendo o cenário escolar e transcendendo os conteúdos.

contexto formativo específico, sendo subsídios para eventuais melhorias, tanto para formação docente quanto discente no processo de ensino aprendizagem.

Tem-se em vista que não foi possível encontrar registros de trabalho que analisassem o debate acerca da avaliação para aprendizagem nas instituições da região Norte do Brasil, assumindo, na compreensão de Mendes, Nascimento e Mendes (2007), características para o entendimento do ensino, por envolver as concepções de homem, mundo e da própria educação física enquanto área do conhecimento, incentivando e valorizando a discussão sobre a avaliação nos cursos de formação de professores em educação física.

### 1.1 Organização do estudo

Apresentamos, a seguir, a organização desta dissertação, sinalizando que cada objetivo específico se constitui em um capítulo desta dissertação, apresentada em forma de três capítulos temáticos que se articulam ao longo desse processo de fortalecimento científico local das práticas avaliativas aos sentidos discentes, que partem da avaliação na formação inicial para compreender seus impactos na formação profissional em educação física.

Cabe a nós sinalizarmos que cada capítulo terá uma introdução, questão norteadora, objetivo, metodologia, discussão e apontamento finais próprios.

Esta dissertação tem caráter plurimetodológico, pois essa escolha possibilitará olhar o objeto da pesquisa por diferentes ângulos, potencializando sua compreensão e ampliando as experiências, face aos recortes no campo temático da avaliação na formação inicial, especialmente considerando o contexto da educação física, a seguir, com sua organização.

Tabela 1 - Organização dos capítulos da dissertação

<b>Capítulo 1 - AVALIAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL: 20 ANOS DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA (2001-2021)</b>	
Questões norteadoras	Qual a natureza da produção científica sobre a avaliação na formação inicial em educação física? Quais as vozes autorizadas são destaques em produção sobre a avaliação na formação inicial? Qual a periodicidade da produção científica? Quais as revistas conferem visibilidade ao tema? Quais produções têm como objeto de pesquisa as instituições de ensino superior na região Norte do Brasil? Quais as categorias de análise tem sido destaque nos estudos sobre a avaliação na formação inicial nos cursos de licenciatura em educação física?
Objetivo	Compreender a natureza da produção científica sobre a avaliação na formação inicial, especialmente na região Norte do Brasil, no período de 2001-2021.
Método	Revisão Sistemática a partir da pesquisa bibliométrica (MUGNAINI, 2003) para mapear as produções científicas a partir dos indicadores bibliométricos, à qual adaptamos para a nossa realidade: indicadores por ano, autoria, instituição, região de autoria e revistas. As fontes de pesquisas são produzidas a partir do mapeamento realizado nos indexadores: <i>Doaj</i> (Diretório de Periódicos de Acesso Aberto), <i>Latindex</i>

	(Sistema Regional de Informação Online para Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal), <i>Lilacs</i> (Literatura Latino – Americana e do Caribe em Ciências da Saúde), <i>Ebsco</i> (Information Services), <i>Portal de Periódicos Capes</i> , <i>Pubmed</i> (Biblioteca Nacional de Medicina), <i>Scielo</i> (Biblioteca Eletrônica Científica Online), a partir dos seguintes descritores: Avaliação; Educação física; Formação inicial.
<b>Capítulo 2 - A AVALIAÇÃO NOS CURRÍCULOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: ANÁLISE DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DA REGIÃO NORTE DO BRASIL</b>	
Questões norteadoras	De que forma os projetos pedagógicos dos cursos de formação de professores de educação física das instituições públicas da região Norte têm debatido a avaliação? Quais os cursos de licenciatura em educação física apresentam disciplinas específicas de avaliação?
Objetivo	Analisar e identificar nas matrizes curriculares e projeto pedagógico do curso (PPC) de licenciatura em educação física, das instituições de ensino superior da região Norte, como se dá a prescrição do ensino da avaliação.
Metodologia	Pesquisa documental (BLOCH, 2001) para tratamento e organização dos documentos oficiais e não oficiais, para aproximação e apropriação do entendimento das referidas fontes a partir de críticas e questionamentos. As fontes analisadas serão os projetos pedagógicos - PPC disponibilizados nos sites e <i>minihomes</i> dos cursos de graduação em educação física da região Norte do Brasil.
<b>Capítulo 3 - DIÁLOGO SOBRE AS EXPERIÊNCIAS AVALIATIVAS DISCENTES NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS DA REGIÃO NORTE DO BRASIL</b>	
Questões norteadoras	De que maneira os discentes atribuem sentidos às suas experiências de ensino da avaliação na formação, e como se veem projetando as práticas avaliativas em seu exercício profissional?
Objetivo	Compreender como os discentes incorporam os saberes <sup>16</sup> em relação à avaliação em seu processo formativo inicial.
Metodologia	Pesquisa narrativa (SOUZA, 2004) vinculada à tomada de consciência e conhecimento de si, através da meta-reflexiva a partir das experiências, vivências e questionamentos dos sentidos, de si e dos outros por meio do ato de narrar sobre a avaliação na formação inicial.

**Fonte:** Dados da pesquisa

## 1.2 Metodologia

Escolhemos, para a escrita desta dissertação, uma abordagem **plurimetodológica**, pois entendemos que, para investigarmos nosso tema, precisaríamos mobilizar diferentes métodos de pesquisa. Nesse sentido, Camargo (2005) destaca que a pesquisa plurimetodológica possui natureza **mista** *quantitativa* e *qualitativa*, sendo uma estratégia associada à pluralidade de interpretações do objeto.

Nessa lógica, ao optarmos por essa perspectiva, reconhecemos a diversidade do nosso objeto de pesquisa de maneira que foi necessário reunir dados quantitativos e qualitativos, por

<sup>16</sup> O conceito de saber usado neste estudo é o de Charlot (2000) em um sentido de “engajamento” com o mundo, com outros, com os objetos, considerando a relação existente nessa interação.



meio, de diferentes instrumentos metodológicos, a partir da mobilização de várias estratégias para contemplar o objetivo e as questões norteadoras desta pesquisa.

Por sua vez, nas próximas subseções, **apresentaremos o método que corresponde aos três capítulos delineados desta dissertação**, que nortearam a produção de nossas fontes, com a intenção de desvendar as complexas ambiguidades que o processo de avaliação revela (ESTEBAN, 2001) nos percursos formativos discentes.

### 1.2.1 Método capítulo I

A Revisão Sistemática se caracteriza por mobilizar técnicas que auxiliam a sintetizar as produções existentes em determinado campo de pesquisa (MACHADO; ZAFALON, 2020). Neste sentido, a Revisão Sistemática (método utilizado nesta sessão) nos permite integrar informações proporcionais ou desconformes (DE-LA-TORRE-UGARTE-GUANILO; TAKAHASHI; BERTOLOZZI, 2011), demarcar temas que precisam de intervenções e evidências (SAMPAIO; MANCINI, 2007), atuando na identificação das lacunas presentes no campo científico (MACHADO; ZAFALON, 2020), bem como os limites da própria revisão (GALVÃO; RICARTE, 2020).

Além destas características, a Revisão Sistemática é crucial para nossa pesquisa, por apontar a forma como a avaliação educacional na formação inicial em educação física vem sendo tratada no campo científico, os problemas, as hipóteses, os sentidos atribuídos por docentes e discentes aos seus aprendizados, o conteúdo das publicações, as vozes autorizadas, os caminhos que a avaliação vem seguindo e, de maneira particular, se a região Norte entrou nesse debate, desde o último mapeamento realizado por Santos *et al.*, (2018a).

A técnica empregada para a produção de nossas fontes foram os indicadores bibliométricos (MUGNAINI, 2003) que nos permitiram organizar e perceber as características da produção acadêmica que a avaliação na formação de professores em educação física vem tomando nos últimos 20 anos. Para Mugnaini (2003, p. 21), a pesquisa bibliométrica é.

[...] uma conjunta análise do material que pode revelar os rumos que a ciência está tomando em um país, em uma Universidade ou instituto de pesquisa, ou até a forma ou direção que os estudos dentro de determinada área ou disciplina vêm tomando.

Portanto, ao assumirmos essa racionalidade (MUGNAINI, 2003), nos dedicamos a mapear as produções científicas sobre avaliação na formação inicial, a partir dos indicadores bibliométricos a saber:

Tabela 2 - Relação dos indicadores bibliométricos, utilizados na pesquisa

Indicadores bibliométricos
Ano
Autoria
Vínculo institucional
Região da autoria
Revista

Fonte: Dados da pesquisa

Salientamos que esta pesquisa não representará aspectos totais de produções sobre a avaliação na formação inicial em educação física, em função dos critérios de inclusão e exclusão e da seleção das fontes.

Dessa forma, a Tabela 3, a seguir, explicitará os passos metodológicos utilizados na sessão. A justificativa da apresentação em tabela consiste em facilitar o entendimento do leitor, já que são vários caminhos que são seguidos metodologicamente.

Tabela 3 - Passos metodológicos da sessão

Passos metodológicos	
<b>Lapso temporal</b>	2001-2021
<b>Indexadores<sup>17</sup></b>	<i>Doaj</i> (Diretório de Periódicos de Acesso Aberto), <i>Latindex<sup>18</sup></i> (Sistema Regional de Informação Online para Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal), <i>Lilacs</i> (Literatura Latino – Americana e do Caribe em Ciências da Saúde), <i>Ebsco</i> (Information Services), Portal de Periódicos Capes, <i>Pubmed</i> (Biblioteca Nacional de Medicina), <i>Scielo</i> (Biblioteca Eletrônica Científica Online).
<b>Crítérios de inclusão</b>	1- Estudos produzidos em língua portuguesa; 2- Estudos publicados no lapso temporal 2001-2021; 3- Estudos que continham a palavra “avaliação” e ou / "formação inicial” no título e / ou resumo.
<b>Crítérios de exclusão</b>	1- Estudos publicados em língua estrangeira; 2- Estudos fora do lapso temporal 2001-2021; 3- Estudos sobre avaliação no cotidiano escolar, Avaliação institucional, Avaliação em larga escala.
<b>Palavras descritoras</b>	“Avaliação”, “Educação física”, “Formação inicial”.
<b>Organização das fontes</b>	Organizadas no <i>Software Microsoft Excel</i> , a partir da distribuição entre as colunas em autor, revista, ano de publicação, título do artigo, link do artigo, resumo e indexador.

Fonte: Dados da pesquisa

A escolha do período analisado se justifica por entendermos ser necessária a verificação de como está a produção científica sobre a avaliação na formação inicial em educação física,

<sup>17</sup> A escolha dos indexadores se justifica por serem locais onde estão localizados os estudos da área das ciências humanas.

<sup>18</sup> O *latindex* possui características diferentes dos outros indexadores, pois disponibiliza, no banco de dados, informações sobre as revistas, seja no formato impresso ou eletrônico. Sendo assim, primeiro precisa se verificar a revista, clicar no *link* de direcionamento para o *site* da revista e, assim, verificar as publicações que se deseja.

neste recorte temporal, sendo considerada a virada do século, que começa em 2001 e termina em 2021. Para além disso, há necessidade de atualizar os estudos de Santos *et al.*, (2018a; 2018b), trazendo como foco a região Norte do Brasil.

Considerando os critérios de inclusão e exclusão, iniciou-se o mapeamento em 30 de setembro de 2021, com término em 01 de janeiro de 2022. Na Tabela 4, a seguir, identificamos o quantitativo de artigos mapeados e a amostra final.

Sinalizamos que, ao inserirmos os descritores nos indexadores, houve o aparecimento de artigos de várias temáticas. Com isso, teve-se que analisar item por item para atingir o objetivo proposto.

Tabela 4 - Resumo dos trabalhos mapeados

Indexador	Descritores	Estudos mapeados	Amostra final
<i>Doaj</i>		6	2
<i>Latindex</i>		13	5
<i>Lilacs</i>		3	0
<i>Ebsco</i>	"Avaliação"	0	0
Portal de Periódicos	"Formação Inicial"	30	15
Capes	"Educação Física".		
<i>Pubmed</i>		0	0
<i>Scielo</i>		8	3
<b>TOTAL</b>		60	25

Fonte: Dados da pesquisa

Salientamos que, nos indexadores *Lilacs*; *Ebsco*; *Pubmed*, não foram encontrados textos sobre avaliação na formação inicial ou não apareceram no motor de busca após aplicação dos descritores citados anteriormente. Os dados analisados na pesquisa foram produzidos com o auxílio do *Software Microsoft Excel* e o *Tableau Public*.

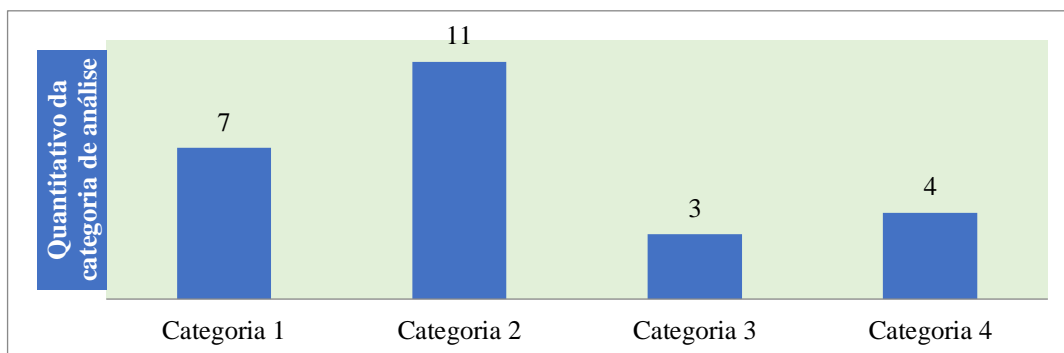
Conforme a Tabela 4, foram mapeados um total de 60 artigos. Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, resultou-se em uma amostra final de 25 artigos.

Posteriormente, foi realizada uma leitura de títulos e resumos para identificação dos objetos de pesquisa de cada artigo, produzimos assim, *a posteriori*, 4 categorias de análise, a saber:

- 1. Categoria:** Estudos que analisam a avaliação a partir da documentação pedagógica.
- 2. Categoria:** Estudos que analisam a avaliação a partir das narrativas discentes e docentes.
- 3. Categoria:** Estudos que analisam práticas avaliativas em disciplinas curriculares de cursos de formação inicial em educação física.
- 4. Categoria:** Estudos que analisam a relação entre o fazer avaliativo na formação inicial e os estágios curriculares supervisionados.

No Gráfico 1, a seguir, apresentamos o quantitativo de artigos distribuídos nas 4 categorias.

Gráfico 1- Categoria de análise dos textos sobre avaliação na formação inicial em educação física publicados em 2001-2021



Fonte: Dados da pesquisa

### 1.2.2 Método capítulo II

Utilizamos o método crítico-documental (BLOCH, 2001), partindo-se das críticas e questionamentos do tratamento e organização das fontes para aproximação e apropriação com objeto de pesquisa.

Nesse movimento, ao nos apropriarmos à crítica-documental, estamos cientes que os documentos são atribuídos de preferências ideológicas, conflitos de interesse, vivências, valores, crenças que são construídas em contextos por aqueles que os elaboram. Com isso, esse método nos permitirá estabelecer uma crítica aos documentos para compreender os tensionamentos, silenciamentos e contradições postas pelos agentes que produziram (BLOCH, 2001) os referidos escritos oriundos da região Norte do Brasil, disposto no curso de licenciatura em educação física.

Nossas **fontes** são produzidas a partir das análises dos projetos pedagógicos de curso (PPC's) e as ementas curriculares de dez Universidades públicas da região Norte e seus respectivos polos que ofertam o curso de formação de professores em educação física, disponibilizadas nos sítios das instituições.

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

Portanto, analisar os PPC's do curso de licenciatura em educação física da região Norte possibilitará perceber a forma como as instituições projetam a avaliação em articulação com o futuro contexto de atuação docente, fornecendo caminhos que levem outros estudos à frente (BLOCH, 2001), no sentido de dar visibilidade à especificidade da educação física na região Norte.

Após a busca das fontes, foi verificado que os documentos estavam dispostos de fácil acesso e em dois formatos: em PDF ou descrito na página das Universidades<sup>19</sup>, daí foi realizado o *download*. E, para sistematização e organização dos dados, os documentos foram organizados em pastas separadas no aparelho notebook, as quais foram filtradas com a identificação da região e, quando necessário, cada pasta se subdividia de acordo com os polos.

Nesse sentido, realizamos leitura e fichamento de todos os documentos, com a intenção de compreender o modo como a avaliação para aprendizagem é disposta nos currículos prescritos (SACRISTÁN, 2000) analisados.

As instituições analisadas foram: Universidade Federal do Acre (Ufac), PPC versão 3<sup>20</sup> - 2001; Fundação Universidade Federal do Amapá (Unifap), PPC - 2010; 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, PPC - 2014; Universidade Federal do Amazonas (Ufam), com dois polos situados nas cidades de Manaus PPC - 2018 e Parintins PPC - 2014; Universidade do Estado do Pará (Uepa) com 6 polos nas cidades: dois em Belém, Conceição do Araguaia, Altamira, Tucuruí e Santarém, PPC - 2019; Universidade Federal do Pará (Ufpa), com dois polos nas cidades de Belém e Castanhal, PPC - 2022.2;<sup>21</sup> Fundação Universidade Federal de Rondônia (Unir), PPC - 2017; Universidade Estadual de Roraima (UERR), PPC - 2017; Universidade Federal do Tocantins (UFT), com dois polos nas cidades de Miracema PPC - 2019 e Tocantinópolis,<sup>22</sup> PPC - 2018.

---

<sup>19</sup> As Universidades que apresentam o PPC no formato PDF são: Unifap, Ufam, Uepa, Unir, UERR, UFT. Já as Universidades Ufac, UEA e Ufpa vincularam o referido documento descrito na página eletrônica da instituição.

<sup>20</sup> Esse PPC está registrado no portal ementário da instituição como sendo a 3ª versão do currículo, de duas versões anteriores 1ª e 2ª.

<sup>21</sup> Registra-se que este PPC está formulado de acordo com a nova regulamentação do curso de educação física conforme a RESOLUÇÃO Nº 6, DE 18 DE DEZEMBRO DE 2018, destinado ao ingresso único, onde o graduado em Educação Física pode optar tanto ao bacharelado quanto à licenciatura.

<sup>22</sup> Sinaliza-se que a UFT - polo Tocantinópolis está em processo de transição, decretado pela LEI Nº 13.856, DE 8 DE JULHO DE 2019 para criação da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT) por desmembramento. No entanto, a UFT assinou termo de cooperação com o Ministério da Educação (MEC) e é a Universidade tutora da UFNT até sua total desvinculação. Com isso, nossa pesquisa justifica a presença do polo

Em vista disto, a organização da discussão dos dados seguirá as seguintes etapas: a) a presença de disciplinas de avaliação para aprendizagem nos currículos; b) o modo como é discutida nos documentos analisados; c) as bibliografias, autores assumidos e as concepções manifestadas; e por fim, d) momento em que avaliação aparece no curso.

### 1.2.3 Método capítulo III

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

Ao nos apropriarmos da pesquisa narrativa (SOUZA, 2004) como metodologia, estamos projetando perspectivas formativas por meio de diversas experiências e saberes individuais e coletivos, baseados em contextos de vida-formação (SOUZA, 2011), que são marcados pelos aspectos históricos e culturais, pautados nas lembranças, no diálogo interior, no conhecimento do eu e do próprio processo formativo discente.

Entendemos que estas artes de dizer e de fazer (CERTEAU, 1998) permitem, ao discente, captar indícios para futura atuação profissional. Com isso, este método nos possibilita a compreensão não somente dos sentidos discentes atribuídos à avaliação para aprendizagem nos currículos discentes, mas também revelam as intencionalidades daqueles que produziram os referidos documentos da região Norte do Brasil.

Iniciamos a busca pelos *lôcus* da pesquisa no site do e-MEC no período de setembro - novembro de 2021, seguindo os seguintes critérios: a) ser Universidade pública da região Norte; b) ofertar o curso de licenciatura em educação física presencialmente; c) possuir turmas nos 7º e 8º período de curso.

Após esta busca, identificamos 11 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;

---

Tocantinópolis e a atribui como uma instituição. Assim, se totalizam as dez Universidades públicas estaduais e federais.

Universidade Federal do Amazonas (Ufam), com dois polos situados nas cidades de Manaus e Parintins; Universidade do Estado do Pará (Uepa), com 6 polos nas cidades: dois em Belém, 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 e verificamos o interesse em participarem da pesquisa. Dentre estas instituições, somente a Universidade Federal do Pará (Ufpa), com dois polos nas cidades de Belém e Castanhal, Fundação Universidade Federal de Rondônia (Unir), Universidade Federal do Tocantins (UFT), com dois polos nas cidades de Miracema e Tocantinópolis e Universidade Federal do Amazonas (Ufam), com dois polos situados nas cidades de Manaus e Parintins, manifestaram interesse em participar da pesquisa.

Posteriormente ao aceite das Universidades, entramos em contato com os coordenadores de cursos das referidas instituições e com os centros acadêmicos (CA) do curso de licenciatura em educação física, solicitando uma forma de comunicação com os discentes matriculados nos 7º e 8º períodos de curso.

Convidamos os discentes via rede social *Instagram*, *WhatsApp* e E-mail, para a realização de entrevistas coletivas e individuais do tipo narrativa (BAUER; GASKELL, 2012) e selecionamos aqueles que aceitaram participar da pesquisa, assinando o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (APÊNDICE A).

A seguir, na Figura 1, apresentamos um organograma, sintetizando os caminhos metodológicos descritos anteriormente, para encontrar os discentes dos cursos de licenciatura em educação física da região Norte.

Figura 1- Caminhos metodológicos em buscas discentes



**Fonte:** dados da pesquisa

Deste modo, nossas **fontes** são as narrativas produzidas por 10 discentes, sendo 7 do 8º semestre e 3 do 7º semestre dos 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), Universidade Federal do Tocantins (UFT), polos Miracema e Tocantinópolis.

É importante mencionarmos que os participantes da pesquisa carregam sentidos estabelecidos ao longo da formação inicial (SOUZA, 2004), não só ao longo da vida. Isso impacta na *maneira* como eles percebem o curso de licenciatura em educação física, pautada pelo currículo, objeto de pesquisa do capítulo II, desta dissertação, permeado pelas identidades docentes que elaboram e ministram aulas.

Isso vai se constituindo em experiências para os discentes, influenciado por aquilo que lhes marcou, associado ao que foi solicitado, criando, assim, sentidos sobre o que é avaliar, e isso que estará presente nas narrativas, considerando que o discente, possivelmente, elege e avalia aquilo que foi significativo em seu processo formativo (STIEG, 2016).

Ora, ao analisarmos os sentidos discentes atribuídos à avaliação para aprendizagem nos cursos de licenciatura em educação física região Norte, viabilizaremos as especificidades e investimentos no Currículo Cultural da educação física (NEIRA, 2018) na região Amazônica, que é permeada por povos ribeirinhos, quilombolas, indígenas e do campo.

Dessa maneira, as narrativas produzidas por meio de entrevistas coletivas e individuais foram realizadas via *Google Meet*, com duração de, no máximo, 90 min, com perguntas abertas



sobre o curso, acerca das experiências avaliativas na formação inicial docente e experiências sobre a avaliação na educação básica (APÊNDICE B).

Para melhorar o entendimento do leitor, elaboramos o Quadro 1, demarcando o modo individual e coletivo, os participantes, Universidade, semestre, os dias e horários das entrevistas.

O fato de as entrevistas ocorrerem de maneira individual e coletiva, em dias e horários diferentes, se justificam pela logística e disponibilidade dos participantes. Sinalizamos, ainda, que os nomes atribuídos aos participantes são fictícios, preservando, desta forma, 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 - campus Miracema; Ufpa - campus Belém; UFT - campus Tocantinópolis	8° e 7° semestre	06.02.2023	19:30
Douglas, João	UFT - campus Miracema; Ufpa - campus Castanhal	8° semestre	07.02.2023	09:00
José, Carla	Ufpa - campus Belém e Castanhal	7° e 8° semestre	18.02.2023	09:00
MODO INDIVIDUAL				
Participantes	Universidade	Semestre	Dia das entrevistas	Horários das entrevistas
Jorge	Unir	8° semestre	06.02.2023	17:00
Dímas	UFT – campus Tocantinópolis	7° semestre	07.02.2023	10:00
Lúcia	Unir	8° semestre	10.02.2023	17:00

Fonte: Dados da pesquisa

Após a coleta dos dados, o arquivo de áudio foi transcrito pelo *software Transkriptor*, posteriormente transformado em documento de *Microsoft Word* e separado por pastas no aparelho *notebook* conforme o modo de realização. Em seguida, foi realizada a escuta de todas as narrativas, a fim de verificar os erros ou omissões de palavras que poderiam ocorrer durante a transcrição.

Logo após a verificação dos dados, podemos identificar 3 categorias de análise, a saber:

- **Categoria - 1:** a insuficiência de debate sobre a avaliação na formação inicial.
- **Categoria - 2:** sentidos atribuídos ao ensino da avaliação inicial na formação inicial e projeções futuras para a atuação docente.
- **Categoria - 3:** a influência dos estágios supervisionados e dos programas institucionais.

## CAPÍTULO I

### 1 20 ANOS DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA (2001-2021) SOBRE AVALIAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL: DESAFIOS PARA REGIÃO NORTE DO BRASIL

#### 1.1 Notas introdutórias

Qual a natureza da produção científica sobre a avaliação na formação inicial em educação física? Quais vozes autorizadas são destaques em produção sobre a avaliação na formação inicial? Qual a periodicidade da produção científica? Quais as revistas conferem visibilidade ao tema? Quais produções têm, como objeto de pesquisa, as instituições de ensino superior na região Norte do Brasil? Quais categorias de análise têm sido a especificidade sobre a avaliação na formação inicial nos cursos de licenciatura em educação física?

Essas questões são objeto de investigação nos últimos anos no cenário nacional (MENDES, 2006; SANTOS *et al.*, 2018a; SANTOS *et al.*, 2018b; VIEIRA, 2018; STIEG, 2016; CARNEIRO *et al.*, 2020; FROSSARD *et al.*, 2022). Contudo, as fontes estabelecem um olhar para as instituições nacionais localizadas nos grandes centros, onde há maior número de programas de pós-graduação e pesquisadores. Com isso, a Região Norte do Brasil é secundarizada, ora pela distância dos grandes centros, o que impacta na mobilidade dos pesquisadores e na necessidade de projetos com financiamento para viabilizar a pesquisa, ora pelo não interesse em conduzir uma investigação científica sobre o tema na região, configurando-se como uma lacuna do campo científico. Portanto, esse estudo assume, como racionalidade, promover uma investigação ampla, mas que focalize em suas discussões à referida região.

Destarte, isto ocasionou a produção deste capítulo, que tem por objetivo compreender a natureza da produção científica, sobre a avaliação na formação inicial, especialmente na região Norte do Brasil, no período de 2001-2021.

A região Norte do Brasil tem um quantitativo de 11 Universidades Públicas que ofertam o curso de graduação em licenciatura em educação física. Dentre os quais, 6 são Universidades Federais: Universidade Federal do Acre (Ufac), Fundação Universidade Federal do Amapá (Unifap), Universidade Federal do Amazonas (Ufam), Fundação Universidade Federal de Rondônia (Unir), Universidade Federal do Pará (Ufpa), Fundação Universidade Federal do Tocantins (UFT); 3 são Universidades Estaduais: Universidade do Estado do Amazonas (UEA), Universidade do Estado do Pará (Uepa), Universidade Estadual de Roraima (UERR); e 2

Institutos Federais: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO).

Segundo Santos *et al.*, (2018a), as publicações em periódicos, especificamente na área da educação física sobre a avaliação educacional, vêm aumentando significativamente no país e no exterior, instigando, ainda mais, nossa intencionalidade de compreender e discutir a avaliação na formação inicial em educação física.

Para tal, a Revisão Sistemática (método utilizado nesta parte da dissertação) se apresenta como método que consente conhecer o debate sobre um determinado objeto de investigação por meio da análise das publicações de estudos científicos, permitindo inferir múltiplas interpretações (SCHÜTZ; SANT'ANA; SANTOS, 2011), por ser um método com procedimentos específicos, os quais buscam dar logicidade dentro de um agrupamento e levantamento de *corpus* documental, de acordo com os critérios da pesquisa, seleção de dados, estratégia de busca e produção de dados (GALVÃO; RICARTE, 2020).

No contexto das produções científicas sobre a avaliação em educação física, o estudo de análise da produção científica realizado por Santos *et al.*, (2018a),<sup>23</sup> mapeou 18 trabalhos na categoria formação inicial, de 56 estudos encontrados. Já Santos *et al.*, (2018b),<sup>24</sup> encontraram 14 estudos sobre avaliação na formação inicial, de 32 artigos catalogados.

Os autores sinalizam que os estudos sobre avaliação na formação de professores de educação física se apresentam de forma tímida, visto que nem metade dos artigos encontrados se relacionam na categoria da formação inicial; essa preocupação se expande ao se considerar o contexto latino-americano (SANTOS; PAULA; STIEG, 2018).

Especificamente na Região Norte, os estudos de Santos *et al.*, (2018a) não encontrou pesquisas mapeadas sobre a avaliação na formação de professores em educação física, reforçando a necessidade de preenchimento dessa lacuna do campo científico. Nesse caso, a ausência de produção científica localizada na Região Norte dificulta a compreensão do fenômeno e as diferentes *maneiras de fazer* (CERTEAU, 1998) a avaliação nos espaços de

---

<sup>23</sup> Esta pesquisa realizada em 1932-2014 em 14 periódicos (Revista de Educação Física/UEM, Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Revista Brasileira de Ciência e Movimento), Pensar a Prática, Movimento, Motrivivência, Revista ARTUS, Revista da Fundação de Esporte e Turismo, Kinesis Revista Brasileira de Educação Física e Desporto, Motus Corporis, Comunidade Esportiva, Revista Esporte e Educação, Motriz, na área da educação física, a partir dos descritores: “avaliação”, “avaliar”, e prática avaliativa. É importante sinalizar que esse estudo é derivado da dissertação de Frossard (2015), publicado três anos após defesa de dissertação; assim com uma apropriação e sistematização mais elaborada.

<sup>24</sup> Pesquisa realizada entre 2000-2016 em 6 periódicos: Estudos em Avaliação Educacional, Revista Avaliação, Pró-posições, Ensaio, Educação e Sociedade e Interface, a partir dos estudos que apresentassem em seu título e/ou resumo relação com a avaliação do ensino e aprendizagem na formação inicial de professores.

formação de professores e, conseqüentemente, nos seus desdobramentos para o fazer avaliativo no cotidiano escolar.

Almejamos, neste capítulo, perceber os movimentos do campo científico, identificar lacunas na produção acadêmica, evidenciar as vozes autorizadas e, especialmente, apontar as tendências das pesquisas sobre o nosso objeto nos últimos anos, sobretudo considerando o contexto da região Norte do Brasil.

Conforme Charlot (2000, p. 9) destaca, “[...] não basta apenas coletar dados; deve-se também saber exatamente o que se procura”. Nesse sentido, buscou-se ver o “invisível”, aquilo que parece ser oculto ao analisarmos um ou dois textos, mas, no esforço investigativo, por meio de um conjunto de dados, pode-se compreender de que maneira os estudos sobre avaliação educacional, na formação inicial, tem se constituído nos últimos anos, especificamente na Região Norte do Brasil.

Assim, sentimos a necessidade de expor esta pesquisa ao longo desses 20 anos de produção (2001-2021), verificando se houve avanço ou retrocesso no campo científico da avaliação na formação inicial.

Destaca-se que a intenção deste trabalho não é apresentar evidências concretas, mas compreender sobre o debate da avaliação nos referidos anos de produção, por meio dos indicadores bibliométricos que permitem acompanhar o campo científico de produções, especialmente considerando aquilo que é produzido na Região Norte do Brasil.

Nas próximas seções, discutiremos a análise dos dados bibliométricos, a partir das produções de nossas fontes, a distribuição de artigos por ano, autoria e coautoria, região, vínculo institucional e periódicos. Posteriormente, apresentaremos as categorias de análise evidenciadas nos artigos mapeados, conforme descrito na metodologia do capítulo I. Em seguida, exteriorizaremos os apontamentos finais deste capítulo, anunciando os achados, bem como as lacunas presentes no campo científico da avaliação na formação inicial nos cursos de licenciatura em educação física.

## **1.2 AVALIAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: ANÁLISE DOS DADOS BIBLIOMÉTRICOS E CATEGORIAS DE ANÁLISE**

Neste momento, serão apresentados dois movimentos que permitem a apresentação dos dados mapeados nos 25 artigos. O intuito é evidenciar como o campo científico vem sendo constituído nacionalmente, tanto em relação ao ritmo da produção como pela mobilização dos pesquisadores.

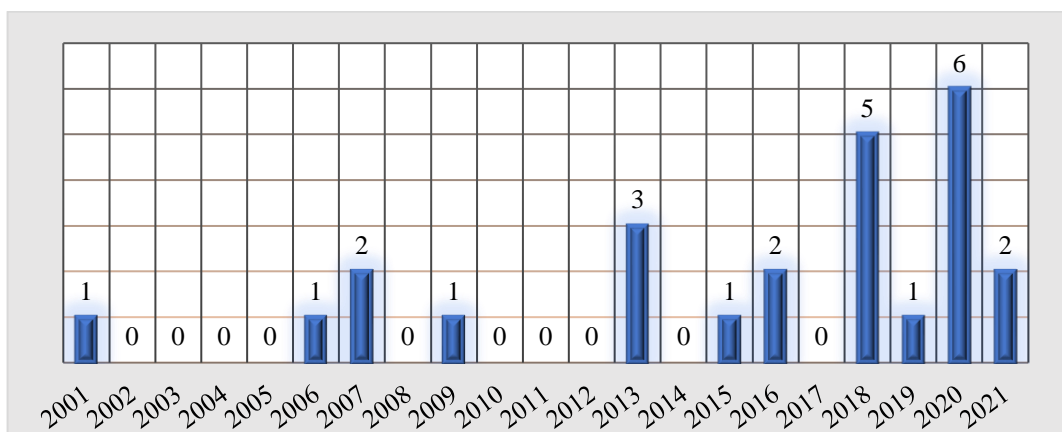
Em um país de dimensões continentais como o Brasil, essa ação é catalisadora dos esforços em consolidar um determinado objeto de estudo nacionalmente. Nesse sentido, o primeiro movimento se refere à discussão dos dados bibliométricos em seguinte ordem: distribuição de artigos por ano de publicação; por autoria e coautoria; vínculo institucional; região de autoria e periódicos, que dão visibilidade a pesquisas sobre avaliação na formação inicial em educação física.

O segundo movimento é a análise das quatro categorias produzidas, no que se refere a pontos de convergência e divergência entre as produções.

### 1.2.1 Distribuição de artigos por ano de publicação

No Gráfico 2, identificamos o lapso temporal dos 25 artigos mapeados, no período de 2001-2021, a saber:

Gráfico 2 - Distribuição no lapso temporal



Fonte: Dados da pesquisa

O Gráfico 2 apresentou dois movimentos distintos: o primeiro, marcado por poucas incidências de textos sobre avaliação na formação inicial em educação física; no segundo, as pesquisas acerca do referido objeto crescem exponencialmente no lapso temporal analisado.

O primeiro, que compreende o espaço temporal de 2001-2012, com poucos estudos mapeados, em média de 0,3 artigos por ano, onde a produção científica na área da educação física, ao que parece, não estava empregado esforço investigativo no tema, e em função disso, há iniciativas isoladas, que estão dispersas por hiatos de 4 e 5 anos (2006, 2007 e 2009).

Em 2001, foi publicado um artigo (STEINHILBER, 2001), que trazia discussões a respeito da avaliação da formação profissional em educação física e o Exame Nacional dos

Cursos Superiores, o “Provão,” originado da apresentação II Congresso Internacional de Educação Física e Motricidade Humana e VIII Simpósio Paulista de Educação Física, na cidade de Rio Claro, Estado de São Paulo, Brasil, durante os dias 28 de Abril a 1 de Maio de 2001. Esse artigo deu início ao debate no século XXI, mas, um próximo estudo sobre o tema só seria veiculado anos depois.

Em 2006, foi publicado um artigo (BATISTA, 2006), com a intenção de debater acerca da avaliação no ensino superior, produzindo fontes com docentes que atuam neste nível. Dando origem ao trabalho “*Fale sobre o texto: a inconsistência e a fragilidade da avaliação*”, que, posteriormente, também foi apresentado na I Jornada Pré-Conbrace - regional de Goiás.

Em 2007, foram publicados dois artigos. O primeiro surgiu no ano de 2000 (GORINI; SOUZA, 2007), a partir das dificuldades de avaliar, na disciplina de ginástica rítmica de uma IES com 35 alunos do 4º período da Universidade Estadual de Londrina, só publicado em 2007 por conta do desenvolvimento da pesquisa. O segundo artigo (MENDES; NASCIMENTO; MENDES, 2007) é originado da pesquisa de dissertação<sup>25</sup> de mestrado acadêmico em educação física da Universidade Federal de Santa Catarina, publicado dois anos após sua defesa em 2005.

Em 2009, no IV Seminário de Estudos e Pesquisas em Formação Profissional no Campo da educação física - NEPEF, realizado na UNESP/Bauru de 20 a 23 de Novembro de 2008, (FUZZI; SOUZA NETO; BENITES, 2009), apresentaram um trabalho que, posteriormente, deu origem a publicação de um artigo científico que tinha por objetivo analisar o projeto pedagógico de um curso de licenciatura em educação física de uma instituição pública do interior de São Paulo.

Esse primeiro movimento subsidia poucos elementos para se discutir a avaliação para aprendizagem na formação inicial em educação física, as baixas taxas de publicações não nos permitem compreender de que maneira o campo científico estava se movimentando, mas sim o anúncio de que o tema iniciava uma discussão, sendo, por vezes, iniciativas dispersas ou fruto do interesse particular em debater o tema, sem uma associação clara com um projeto de pesquisa de cunho longitudinal.

Muito embora, ao analisar os estudos, percebe-se que a discussão sobre o fazer avaliativo, no ensino superior, tem caráter pouco consistente (MENDES, NASCIMENTO, MENDES, 2007), implicando nos processos formativos docentes e na projeção de práticas para

---

<sup>25</sup> A pesquisa de mestrado é intitulada *Metamorfoses na Avaliação em Educação Física: da formação inicial à prática pedagógica escola*.

o cotidiano escolar, contribuindo para a falta de investimentos sobre o objeto de pesquisa, especialmente considerando a Região Norte, que colocou-se de fora do movimento inicial.

O segundo movimento, que se inicia em 2013, apresenta aumento exponencial das pesquisas sobre o tema, em média de 2,3 artigos por ano, chegando em seu ápice em 2020, com 6 artigos publicados no mesmo ano a partir das bases analisadas neste estudo.

Ao se analisar o bloco como um todo, percebemos dois movimentos que contribuem para o aumento das pesquisas, a primeira associada às iniciativas particulares no ano de 2013, nas revistas *Coleção e Pesquisa em Educação Física; Pensar a Prática e Movimento*, que apresentaram, à comunidade acadêmica, 3 artigos (COELHO *et al.*, 2013; SANTOS; SOUZA; BARBOSA, 2013; SANTOS; MAXIMIANO, 2013) sobre avaliação na formação inicial em educação física.

Nos últimos anos, no cenário científico nacional, tem se massificado a produção de dossiês científicos sobre temas fechados, isso tem congregado pesquisadores sobre o tema e despertado possibilidades de pesquisadores acerca de determinado objeto de pesquisa.

Esse movimento tem agregado diversos tipos de informações, situadas em acordo com o escopo dos periódicos, tencionando as vozes autorizadas a compartilhar seus trabalhos, ao mesmo tempo em que estabelecem novas redes de pesquisa sobre o tema (BODART; SOUZA, 2017).

Já o segundo movimento, percebido no Gráfico 2, está associado à entrada do pesquisador Wagner dos Santos no Programa de Pós-Graduação em Educação Física (2012) e Educação (2018), ambos da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). O referido pesquisador desenvolve estudos na área da avaliação educacional desde a graduação (SANTOS, 2002). Seus artigos, publicados em coautoria com os orientandos de Iniciação Científica, Mestrado e Doutorado, impactam significativamente neste ciclo final do ritmo de produção (2013-2021), aumentando a quantidade de estudos publicados por ano sobre o tema.

O impacto do autor no campo científico está associado às *maneiras de fazer* (CERTEAU, 1998)<sup>26</sup> ciência. A racionalidade posta permite a investigação científica dentro do objetivo a partir de diferentes ângulos, quais sejam: avaliação de sistemas; avaliação estandardizada, avaliação para/da aprendizagem.

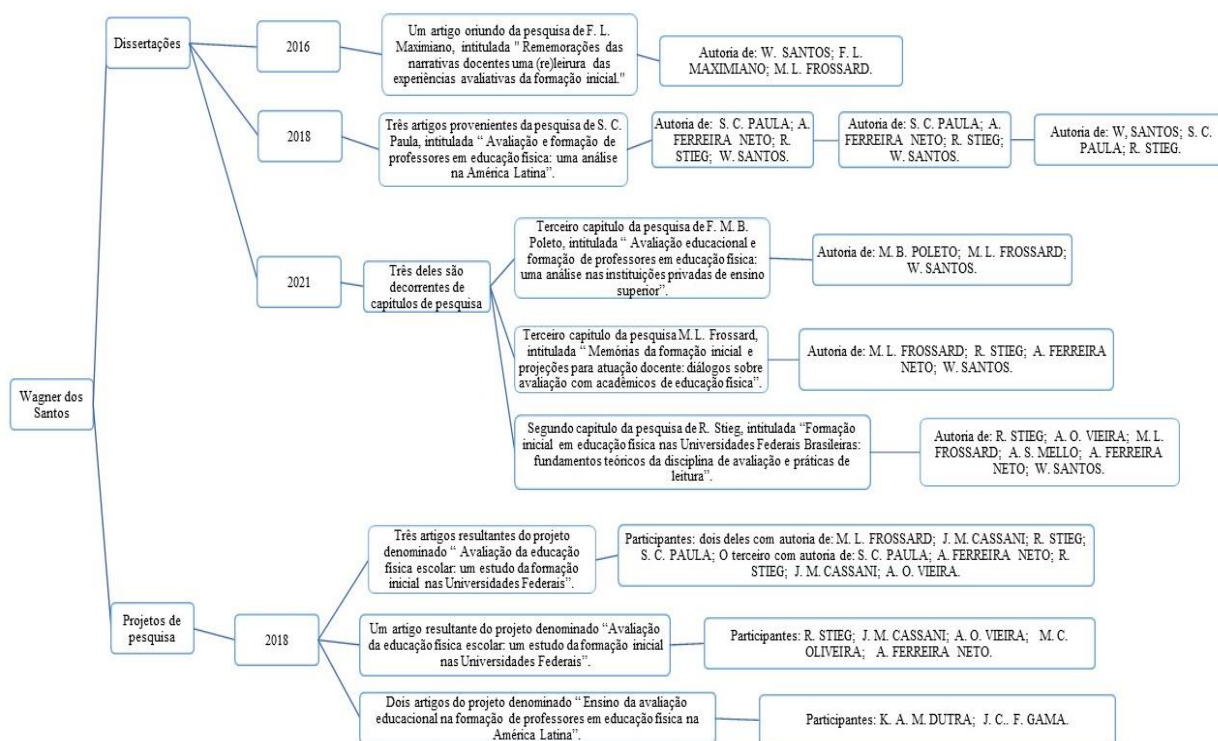
A partir de uma análise feita sobre a forma como as dissertações e teses são orientadas por Wagner dos Santos, percebeu-se que, cada capítulo das referidas pesquisas, se configura

---

<sup>26</sup> Refere-se, neste ponto, as diferentes maneiras de fazer algo no cotidiano, onde as experiências são constituídas por meio de intenso movimento de apropriação daquilo que perpassa seu cotidiano, em nosso caso, o intercâmbio de experiências com literaturas nacionais e internacionais.

como um artigo científico. Desta forma, optou-se por fazer um organograma indicando os artigos derivados destas pesquisas, para melhor entendimento deste movimento no campo científico. A Imagem 1 evidencia o movimento investigativo a partir de 2016.

Imagem 1- Estudos publicados por W. Santos



Fonte: Dados da pesquisa

Com base na Imagem 1, percebe-se que o autor publica com frequência artigos sobre o objeto de estudo no cenário nacional e, nos últimos tempos, vem expandindo para o contexto internacional, a partir das necessidades de suas pesquisas, que forneça sentidos, alternativas e perspectivas para se avaliar com novas formas de interpretação (SANTOS, 2005).

Sua preferência a cerca de pesquisas sobre a avaliação está contribuindo para maior reconhecimento sobre a temática na formação inicial em educação física, ocupando lugar de destaque, tornando-se visível, na comunidade acadêmica, a crescente de suas produções, denotando a qualidade de suas contribuições para a ciência (DROESCHER; SILVA, 2014), inclusive W. Santos e reconhecido como bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 2.

Com a sequência de artigos mapeados, infere-se que Santos impactou significativamente no ritmo da produção, especialmente nos últimos 10 anos. É importante destacar que a contribuição não se restringe ao alargamento das pesquisas sobre avaliação no Brasil, mas



também na formação de novos pesquisadores, movimento necessário para a continuidade dos estudos acadêmicos no cenário nacional e internacional (PINTO; IGAMI; BRESSIANI, 2010).

Também percebemos que os impactos do grupo liderado por Santos têm se expandido para outras regiões do país, é o caso de 2 artigos publicados por pesquisadores da Universidade Federal do Tocantins, (COSTA; ALCÂNTARA; LANO, 2020) e outro em parceria com um pesquisador da Universidade Federal do Espírito Santo (COSTA; FROSSARD; BARCELOS, 2021).

Em 2016, além do estudo de autoria de Wagner dos Santos, se fez presente um artigo (CARBINATTO, *et al.*, 2016), proveniente do projeto de pesquisa “*Avaliação no Ensino Superior: A experiência de docentes de ginástica*” iniciado em 2014 a 2019, a fim de analisar o processo e instrumentos avaliativos por docentes universitários que atuam com as disciplinas de ginástica (programa FIG)<sup>27</sup>.

Contudo, há outros pesquisadores que influenciam o aumento da produção científica. Em 2015, foi publicado um artigo (ZULUAGA, 2015), originado da pesquisa de doutorado em Ciências da Motricidade, realizado na Universidade Estadual Paulista (Unesp/Rio Claro), denominada “*Orientações Pedagógicas no Estágio Supervisionado de Educação Física na Colômbia, Brasil, Argentina e Chile*”, defendida no mesmo ano em que o artigo foi aceito para publicação.

Assim como no ciclo anterior, ainda encontramos estudos (BAGNARA; FENSTERSEIFER, 2020; CARDOSO *et al.*, 2020) sobre avaliação na formação inicial, produzido por iniciativas particulares, que por vezes não têm relação com projetos de pesquisa, mas por oportunidades de veiculação de conhecimento, por meio de dossiês temáticos.

Portanto, percebemos que o segundo movimento é marcado pelo aumento significativo de produções sobre a avaliação na formação inicial em educação física e tensionado pela presença de um autor no campo científico, que tem investido, desde a graduação ao mestrado e doutorado, em pesquisas sobre o referido objeto de estudo, qualificando seu projeto de pesquisa, inclusive para o cenário internacional (PAULA *et al.*, 2018; SANTOS; PAULA; STIEG, 2018; PAULA *et al.*, 2018a; DUTRA; GAMA; SANTOS, 2021).

Além disso, os autores que publicam por iniciativas particulares projetam esforços para se pensar a avaliação na formação inicial em educação física sob novas perspectivas, ampliando o debate acerca da temática, compartilhando experiências e possibilidades para o campo científico.

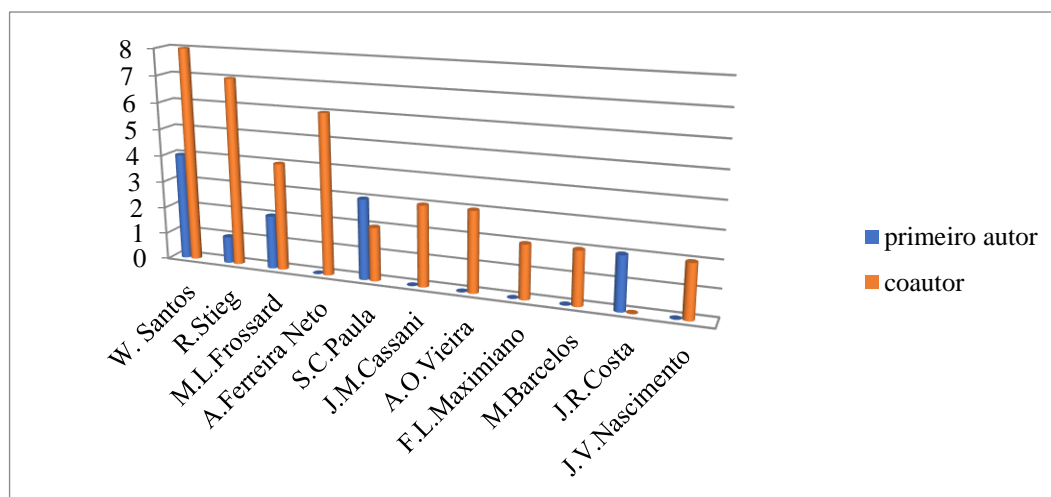
---

<sup>27</sup> Federação Internacional de Ginástica, responsável por toda organização da modalidade.

### 1.2.2 Distribuição de artigos por autoria e coautoria

Dentre os estudos mapeados, o Gráfico 3, a seguir, destaca onze autores que publicaram mais de uma vez sobre a avaliação na formação inicial em educação física, tornando-se vozes que se destacam no debate sobre o objeto no campo científico.

Gráfico 3 - Produção dos artigos por autoria e coautoria



Fonte: Dados da pesquisa

Autores que publicaram somente uma vez foram: A. A. Cardoso; V. Ciampolini; J. Silva; W.N. Salles; W. A. M. Moura; E. H. Mendes; J. C. Mendes; F. M. B. Poletto; F. P. Coelho; R. E. Pizano; M. C. Mendes; T. M. Brito; A. A. Coelho; L. L. Catelan; F. T. Fuzzi; S. Souza Neto; L. C. Benites; I. C. Bagnara; P. E. Fensterseifer; R. L. Alcântara; K. A. M. Dutra; J. C. F. Gama; M. A. G. Gorini; N. A. Souza; M. V. Carbinatto; W. W. Moreira; L. A. Souza; A. D. Chaves; R. Simões; M. C. Ehrenberg; R. G. Santos; A. L. Souza; F. N. M. Barbosa; A. S. Mello; M. C. Oliveira; C. F. A. Zuluaga; J. Steinhilber; M. A. M. Batista.

Antes de iniciarmos o debate dos dados por autoria, é importante salientar que alguns autores aparecem com muitas recorrências por estarem integrados em relação de autoria e coautoria. Ou seja, dos 25 artigos mapeados, temos autores que produzem em parceria com outros pesquisadores, por isso aparecem em determinado quantitativo, por isso apresentam recorrência incompatível com os estudos mapeados, totalizando, então, a forma como são visibilizados os dados expostos no Gráfico 3.

O Gráfico 3 apresenta três aspectos para discussão das vozes autorizadas: autores ligados por grupos de pesquisa; orientação de iniciação científica; mestrado; doutorado; relação ex-orientandos. Também, é possível encontrar pesquisadores que não se dedicam ao estudo da

avaliação como objeto de pesquisa, mas que vinculam artigos sobre a temática de maneira esporádica.

No primeiro aspecto de relação de orientação e grupos de pesquisa, todos os autores mencionados no Gráfico 3 estão em destaque, porém em níveis diferentes, com exceção de J. Nascimento.

O autor com maior índice de aparições é W. Santos, que lidera o grupo de pesquisa Proteoria,<sup>28</sup> desde 2012, quando passa a fazer parte do quadro docente da Universidade Federal do Espírito Santo. Anteriormente, o grupo era liderado por seu fundador A. Ferreira Neto desde sua criação em 1990, criado por meio de um projeto de pesquisa chamado “*por uma teoria da educação física*”, com três objetos de pesquisa (1-livro didático; 2 - pesquisa história; 3 - avaliação).

W. Santos, que desde quando ingressou na graduação em 1997 tem se dedicado a pesquisar sobre o tema, tendo mais de 20 anos de trajetória, com oito projetos de pesquisa que se relacionam com a temática, quatro com status em andamento voltados para estudos sobre avaliação educacional, com ênfase na educação física. Orientou seis dissertações e uma em andamento; duas teses concluídas e quatro em andamento sobre estudos em avaliação em educação física.

Desta forma, A. Ferreira Neto é mapeado nos textos em coautoria, pela referida relação que possui com o grupo Proteoria, e com W. Santos. É importante destacar que A. Ferreira Neto é um importante pesquisador da área da educação física, especialmente no que se refere à historiografia.

O desenvolvimento da carreira como pesquisador e o uso da experiência apropriada (CERTEAU, 1998) ao longo dos tempos permite a projeção e continuidade de pesquisas sobre o objeto de estudo para a formação de novos pesquisadores, para a abertura de novos projetos de pesquisa e saberes que irão gerar novos conhecimentos (DROESCHER; SILVA, 2014).

Dessa maneira, o fazer científico é atravessado por diferentes *maneiras de fazer* (CERTEAU, 1998) ciência. No caso da parceria instituída por Ferreira Neto e Santos, percebemos a importância da formação da sucessão, para dar continuidade aos projetos de pesquisas e, também, ao próprio grupo de pesquisa, incorporando novas análises a partir das diferentes *apropriações* (CERTEAU, 1998), realizadas no decorrer do desenvolvimento da carreira de pesquisador.

---

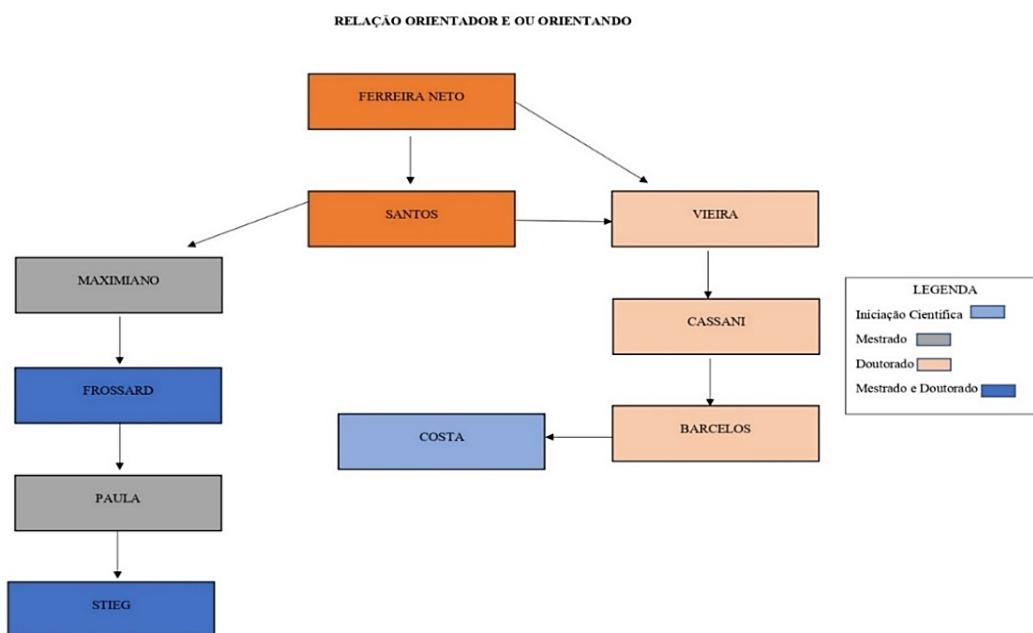
<sup>28</sup> Instituto de pesquisa em educação e educação física, criado em 1992, localizado no Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). O grupo desenvolve pesquisas na área da avaliação na educação física na formação de professores e no cotidiano escolar.

Farias, Jardimino e Silvestre (2017) têm apontado a importância da pesquisa e a produção de novos conhecimentos para a formação dos pesquisadores iniciantes e qualificação dos projetos de pesquisa dos veteranos. Esse movimento é o fio condutor para a progressão da ciência (DROESCHER; SILVA, 2014), propiciando, ainda, o desenvolvimento das linhas de pesquisa existentes nos grupos de pesquisa, fortalecendo as parcerias entre pesquisadores e seus orientandos, com isso A. Ferreira Neto constitui importante voz, autorizada para o campo científico.

Já que são quase 32 anos de existência do grupo, um projeto de longo prazo, recentemente, expande seus estudos para a América Latina, em função do reconhecimento adquirido pelo grupo no contexto continental. E essa força se amplia à medida em que os primeiros membros do grupo se tornaram líderes, contribuindo no alargamento do escopo dos estudos sobre avaliação, ao produzirem conhecimento sobre avaliação em outros contextos.

Cada um possui um papel que deve ser seguido com comprometimento, direitos e deveres nesta relação orientador e orientando, baseada no diálogo, que permite, então, que os estudos sejam direcionados, estabelecendo, assim, parceria construtiva (VIANA, VEIGA, 2010). De fato, é o que o presente mapeado denota, um entrelaçamento duplo, e, nesse viés, optou-se por fazer um fluxograma, apresentado a seguir, Imagem 2 (dado complementar), representando esta comunicação acadêmica.

Imagem 2 - Fluxograma de relação orientador e orientandos



Fonte: Dados da pesquisa

A Imagem 2<sup>29</sup> indica que, dos onze pesquisadores que publicaram mais de uma vez, dez possuem relação de orientador e orientandos, sendo dez deles oriundos do grupo de pesquisa liderado por Santos. É importante destacar o papel de Ferreira Neto, reconhecido no campo científico da educação física pela historiografia, é o formador de Santos e constitui uma importante parceria, estando presente em oito artigos como coautor. O autor também é formador de outros pesquisadores que estão presentes no Gráfico 3, sempre em nível de pós-graduação.

Reafirmando a importância da publicação conjunta, inclusive este fator de orientador e orientando publicarem juntos é um dos critérios da pós-graduação e das agências de financiamento, que visam contribuir para a expansão das produções, tornando-as, perceptíveis à comunidade acadêmica (DROESCHER; SILVA, 2014).

Dessa maneira, o fazer científico é atravessado por diferentes *maneiras de fazer* (CERTEAU, 1998). No caso da parceria instituída por Ferreira Neto e Santos, percebe-se a importância da formação da sucessão para dar continuidade aos projetos de pesquisas e, também, ao próprio grupo de pesquisa, incorporando novas análises a partir das diferentes *apropriações* (CERTEAU, 1998), realizadas no decorrer do desenvolvimento da carreira dos pesquisadores em formação.

Conforme destaca Viana (2010), orientador e orientando partilham de uma caminhada conjunta, e o êxito dependerá da forma como estes conduzem o processo, sendo sua pesquisa envolvida por meio do diálogo crítico e construtivo entre ambos. Inclusive é possível mencionar que as vozes autorizadas (STIEG; FROSSARD; PAULA), deram andamento às pesquisas sobre a temática para o doutorado, com seu respectivo orientador W. Santos. No entanto, as vozes de Vieira e Cassani, que fazem parte da parceria de coautoria, deram andamento às pesquisas por diferentes temáticas. Vieira estudou a formação de professores no mestrado e avaliação no doutorado, já Cassani pesquisou conteúdos de ensino no mestrado e imprensa periódica no doutorado, ambas com o mesmo orientador, W. Santos, no doutorado.

Essa caminhada conjunta favorece uma avaliação positiva para o programa de pós-graduação, viabilizando sua materialização no campo científico (ALVES; ESPINDOLA; BIACHETTI, 2012), despertando, assim, uma nova trilha metodológica, que vem se difundindo no meio científico, mostrando que, sem essa relação, a formação do orientando e o progresso do orientador poderá ser fragmentada, pois, à medida em que estabelecem esse elo, *asseguram sua permanência e progresso no campo científico* (ALVES; ESPINDOLA; BIACHETTI,

---

<sup>29</sup> Ferreira Neto e Santos estão destacados em cores iguais, mas diferentes das descritas na legenda, por serem protagonistas do grupo Proteoria e trabalharem em parceria na relação orientação e coorientação nas pesquisas dos seus respectivos orientandos.

2012), no sentido de formar novas gerações de pesquisadores e qualificar os processos de ensino-aprendizagens em instituições de ensino, seja básica, técnica ou superior.

Mostrando-se que o modo como ocorre a referida relação influencia nas pesquisas e formação dos orientados, possibilitando a ampliação dos olhares e a reflexão a cerca produção acadêmica (VIANA, 2010), na Imagem 2, também é possível mencionar o segundo aspecto de expansão das pesquisas sobre a avaliação para aprendizagem na formação inicial em educação física, que é a progressão dos referidos estudos por seu ex-orientandos, que se tornaram docentes da graduação e pós-graduação, como é o caso de M. Barcelos, que é fruto do processo de nucleação realizado pelo Proteoria, (re)produzindo o mesmo processo formativo que visa o investimento na iniciação científica, inclusive na divulgação dos resultados em periódicos agora na UFT.

Percebemos, ainda, que M. Barcelos prossegue sua trajetória, desenvolvendo pesquisas na região Norte e mantém seu vínculo com o Proteoria, visando o fortalecimento do campo científico, as parcerias e a importância da relação orientador e orientando (SANTOS *et al.*, 2018 a), na ampliação do escopo de atuação do projeto de pesquisa.

Essas ações projetam oportunidades de trocas de saberes, possibilitando visibilidade às Universidades públicas da região Norte. Com isso, contribui para produção de ações *estratégicas* entre as Universidades, grupos de pesquisa e pesquisadores (TURNES, 2021), para que ocorra ampliação do debate específicos, em nosso caso em particular, da avaliação para aprendizagem na formação inicial em educação física, sobretudo na região Norte.

Já o terceiro aspecto é *autores que não integram a avaliação em suas linhas de pesquisa*, mas que se preocupam em vincular artigos sobre avaliação, como é o caso de J. Nascimento, que participou de apenas um projeto de pesquisa e só orientou uma dissertação em estudos sobre avaliação.

Portanto, o autor, embora esteja em destaque pela recorrência em estudos sobre avaliação educacional, não constitui a área de atuação primária quando analisamos sua trajetória acadêmica, o mesmo tem assumido, como objeto, a formação profissional e a pedagogia do esporte.

Nossos dados demonstram a forma como estudos sobre a avaliação educacional na formação inicial em educação física vem se desenvolvendo, sobretudo em relação de parcerias, o que fortalece o campo científico e se constitui em um horizonte de inovação (VEIGA, 2009), muito embora os estudos estejam concentrados em um grupo que tem aumentado significativamente as produções na área.

A *estratégia* (CERTEAU, 1998) de produzir com orientandos estabelece progresso e visibilidade às pesquisas no âmbito nacional, melhora avaliação do programa, projeta um melhor percurso formativo, propicia o reconhecimento no campo científico, já que algumas vozes autorizadas fazem parte de programa de pós-graduação e produzem fontes através de projetos de pesquisa, iniciação científica, orientações na pós-graduação. Nestes aspectos, carece-nos importante dar visibilidade às vozes autorizadas que estão ligadas aos programas de pós-graduação devido sua procedência e autoria nos artigos mapeados (SANTOS *et al.*, 2018a).

Os três aspectos, por sua vez, têm ações em comum, objetivos específicos, seguindo as particularidades de cada pesquisador, subsidiando a construção do conhecimento (ALVES; ESPINDOLA; BIACHETTI, 2012) sobre a avaliação na formação inicial em educação física.

Reflete na análise e na forma como os artigos foram mapeados, incidindo na reconfiguração de se pensar a avaliação na formação inicial em educação física, especificamente na região Norte, mas precisa ir além e acontecer em diferentes espaços e instituições e não apenas em grupos fechados, na tentativa de superar as lacunas presentes nas práticas avaliativas no campo acadêmico e científico.

Especialmente pelas lacunas do campo científico que ainda permanecem, a saber: avaliação em escolas indígenas, ribeirinhas e quilombolas, devem constituir-se como tópicos de debate na formação inicial, configurando-se como temas que podem potencializar diferentes pesquisas.

Portanto, um dos principais desafios para a região, que possui um número de programas de pós-graduação inferior se comparado com as demais regiões, mas que se considera como reflexo da própria densidade populacional e do desenvolvimento das frentes de trabalho e atuação profissional, é o investimento na investigação da temática em tela, com o intuito de compreender quais concepções estão em circulação, quais as perspectivas avaliativas têm sido veiculadas pelos cursos de formação superior e o próprio impacto na avaliação da formação inicial oferecida pelas faculdades à distância.

### **1.2.3 Distribuição de artigos por vínculo institucional**

Na intencionalidade de dar visibilidade às instituições que estão vinculadas às vozes autorizadas, produzimos um movimento investigativo que é apresentado na Tabela 5, que aponta duas ações: a primeira, sinalizando as instituições que produziram pesquisas a partir da relação entre seus pesquisadores ou autoria individual, e a segunda, apresentando o quantitativo

de publicações frutos da relação interinstitucional, ou seja, as vozes autorizadas de diferentes instituições, se unindo para realizar publicações.

As instituições de procedência individual são: Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Universidade Estadual Paulista (Unesp), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal do Tocantins (UFT), Faculdade Maria Tereza (FAMATH).

Já as instituições de parcerias são: Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Faculdade de Ensino Superior de São Miguel do Iguazu (Uniguazu - Faesi); Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb); Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT, Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT); Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM); Centro Universitário São Camilo (CUSC), Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes); Centro Universitário Filadélfia (Unifil), Universidade Estadual de Londrina (UEL); Universidade Federal do Tocantins (UFT), Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes); Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí).

Tabela 5 - Recorrência institucional

<b>INSTITUIÇÕES INDIVIDUAIS</b>	<b>RECORRÊNCIA</b>	<b>REGIÃO</b>
UFES	11	Sudeste
UNESP	2	Sudeste
UFSC	1	Sul
UFG	1	Centro-Oeste
UFT	1	Norte
FAMATH	1	Sudeste
<b>PARCERIAS INSTITUCIONAIS</b>	<b>RECORRÊNCIA</b>	<b>REGIÃO</b>
UNIOESTE UFSC UNIGUAÇU/FAESI	1	Sul
UFTM UESB	1	Sudeste / Nordeste
UNEMAT IFMT	1	Centro-Oeste
USP UFTM	1	Sudeste
CUSC UFES	1	Sudeste
UNIFIL UEL	1	Sul
UFT UFES	1	Norte / Sudeste



IFRS UNIJUI	1	Sul
----------------	---	-----

Fonte: Dados da pesquisa

A Tabela 5 apresenta um recorte das produções de recorrência institucional em avaliação na formação inicial em educação física, do qual a Ufes possui maior índice de aparições em 11 artigos mapeados.

Concorda-se com Nascimento (2016), ao tomar como base o que vem ocorrendo com a Ufes, em relação ao impacto de seus pesquisadores no campo científico da avaliação na formação inicial. A referida instituição é palco de múltiplos grupos de pesquisa, os quais negociam seus espaços por meio do impacto no campo científico, caracterizados pela participação em editais de fomento, que permitem aos mesmos ampliarem sua capacidade investigativa. Isso impacta significativamente no fazer científico e na *expertise* vinculada a ele, especialmente considerando a experiência do pesquisador chefe sobre o tema em tela.

A segunda instituição com mais artigos mapeados é a Unesp com 2 estudos, vinculados aos grupos de pesquisa<sup>30</sup>, que caminham no debate multidisciplinar na área da educação física. A UFSC, UFG, UFT e FAMATH aparecem com uma ocorrência nos artigos mapeados nos aspectos individuais, que buscam avançar e ampliar o debate sobre avaliação na educação e educação física.

Já as instituições citadas em coletivo UNIOESTE, UFSC, UNIGUAÇU/FAESI; UFTM, UESB; UNEMAT, IFMT; USP, UFTM; CUSC, UFES; UNIFIL, UEL; UFT UFES; IFRS, UNIJUI tiveram somente 1 recorrência e demonstram, segundo Lazzarotti Filho *et al.*, (2012), práticas contínuas de parceria entre autores de diferentes instituições, que é uma característica usada frequentemente no campo científico.

As parcerias podem ser fruto de vínculos profissional ou acadêmico e permitem um âmbito de possibilidades formativas (VEIGA, 2009), à medida em que interagem e buscam alternativas para atender as lacunas do campo científico da avaliação na educação física.

Essas parcerias entre as instituições são uma proposta metodológica em construção que amplia o debate no âmbito universitário, possibilitando a integração nas regiões do Brasil, consonante com que o pesquisador interaja com outras instituições, por experiências em participação em eventos, bancas, projetos de pesquisas, palestras, formações continuadas, seminários, festivais, workshop e outras possibilidades envolvendo instituições (VEIGA, 2009).

<sup>30</sup> Núcleo de Estudos e Pesquisas em Formação Profissional no Campo da Educação Física, IB/UNESP.

Aliás, essa proposta de publicação interinstitucional é um dos critérios avaliativos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, para atribuição de notas aos programas de pós-graduação *strictu sensu*, de modo que desenvolve o trabalho em conjunto, a cooperação e a investigação em conjunto, desmascarando a falsa ideologia do fazer ciência solitária (VEIGA, 2009).

Apesar da importância das parcerias, os dados mapeados denotam para as produções em grupos fechados. Para Leite *et al.*, (1999, p. 45), “grupos fechados são hierarquizados e mantêm a mesma lógica tradicional marcado por estruturas estáticas e conservadoras”.

Implicando na progressão e inovação das pesquisas em parcerias nas Universidades, considerando que ninguém consegue produzir só, e o conhecimento é produzido nas inter-relações, e cada contexto possui suas especificidades, os pesquisadores são heterogêneos, os ritmos e condições de escrita são diferentes (FARIAS; JARDILINO; SILVESTRE, 2017).

E através dessas diferenças, e pela necessidade de compartilhar, os conhecimentos são *apropriados* (CERTEAU, 1998), e a projeção para a profissionalização docente vai sendo constituída a partir da compreensão acerca do processo avaliativo no ensino superior; no diálogo entre os pesquisadores sobre as práticas avaliativas; na reflexão dos saberes adquiridos sobre o que é pesquisado e o que é praticado e na própria vivência da prática no contexto escolar, por meio dos estágios curriculares supervisionados.

Oferece possibilidade para uma formação de qualidade, por meio do compartilhamento de saberes teóricos, relacionamento com as matrizes curriculares, discussões sobre concepções e práticas avaliativas, reflexões acerca de novas possibilidades de se avaliar, ações que podem se complementar nas interrelações.

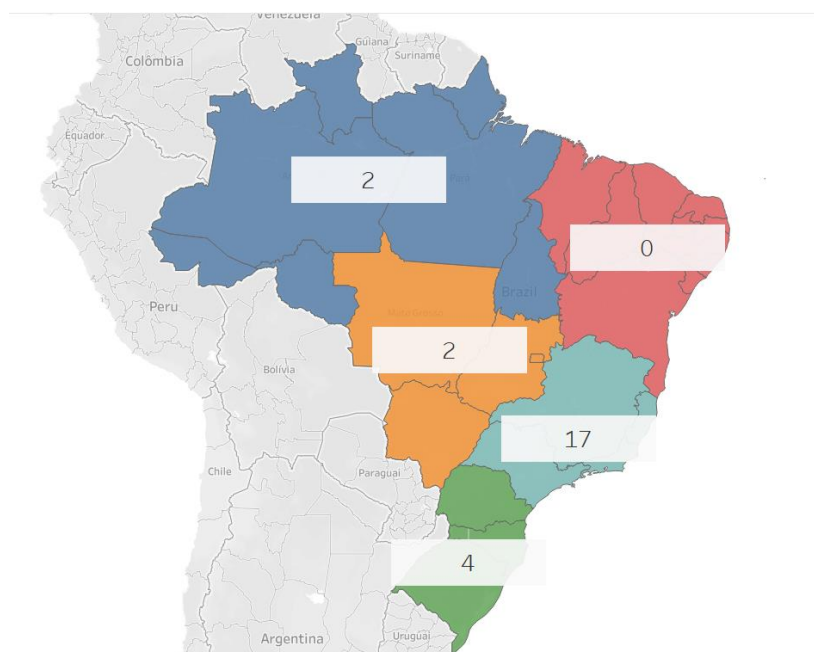
Em síntese, apesar de recente, os dados dessa pesquisa apresentam um tímido avanço no que diz respeito às pesquisas em parcerias, pois, dentro dos 25 artigos mapeados, 6 instituições (UFS, UNESP, UFSC, UFG, UFT e FAMATH) apareceram sem parcerias institucionais em um número significativo de artigos, requerendo a necessidade de avançar e não ficar em caráter isolado, tornando se mais forte (LAZZAROTTI FILHO *et al.*, 2012) e ampliando o debate para o conhecimento no campo científico.

Essa construtividade vai se estendendo aos poucos. Por isso, se faz necessário articular as questões regionais, a fim de criar possibilidades de pesquisas *para além daquilo que o aluno sabe, do que aprendeu e como aprendeu* (SANTOS, 2005; VIEIRA, 2018; LANO, 2019). Assim, na próxima discussão, apresentaremos os dados de distribuição de artigos por região.

### 1.2.4 Distribuição de artigos por região

Na Imagem 3, apresentamos as cinco regiões do Brasil: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste, Sul, observando as recorrências de publicações sobre a avaliação na formação inicial em educação física.

Imagem 3 - Distribuição de artigos por região<sup>31</sup>



**Fonte:** Dados da pesquisa

Ao olhar essa distribuição geograficamente, fica perceptível o impacto da Região Sudeste, especialmente considerando o grupo de pesquisadores da Ufes, que produziram 65% do total de estudos da região.

Assim, as recorrências por região, mostradas na Imagem 3, estão ligadas aos vínculos institucionais, denotando que a condição da pesquisa sobre avaliação na formação inicial nas regiões do Brasil progride por meio dos grupos de pesquisa e pós-graduação e das relações entre orientadores e (ex)orientandos.

Segundo Vinha (2015) e Turnes (2021) os grupos de pesquisa e os programas de pós-graduação conduzem à produção científica nacional.

O censo atual do CNPq<sup>32</sup> apresenta um total de 3.595 grupos de pesquisas em educação e 704 em educação física cadastrados, distribuídos nas regiões. Com relação aos cursos de pós-

<sup>31</sup> Para definição do local da pesquisa, considerou-se o a institucionalidade do primeiro autor.

<sup>32</sup> Diretório dos grupos de pesquisa no Brasil.

graduação reconhecidos e avaliados de educação e educação física, são em torno de 2741, os quais estão dispostos na Tabela 6, a saber.

Tabela 6 - Programas de Pós-graduação por região

<b>PÓS - GRADUAÇÃO</b>
<b>Norte:</b> educação: 16 / educação física: 2
Nordeste: educação: 38 / educação física: 16
Centro-Oeste: educação: 20 / educação física: 7
<b>Sudeste:</b> educação: 71 / educação física: 38
Sul: educação: 46 / educação física: 17

**Fonte:** Dados da pesquisa

Os programas de pós-graduação têm abrangido o plano nacional de maneira desigual nas regiões, visando atender uma qualidade acadêmica. Essa implementação impacta nas produções científicas à medida em que possibilita inovação, expansão e abre caminhos para o crescimento das áreas de conhecimento e do campo científico (SANTOS, 2019).

De fato, a Tabela 6 apresenta a maneira desordenada da expansão da pós-graduação no Brasil. Mas, o que se deve chamar a atenção nos dados é que regiões como Nordeste, Centro-Oeste e Sul, mesmo abrigando mais programas de pós-graduação, tanto na área da Educação como na Educação Física do que na Região Norte, não conseguiu se destacar no mapeamento que foi realizado, haja vista a distribuição regional apresentada na Imagem 3.

Santos (2019) destaca que essa relação de poder existente entre a divulgação das pesquisas sobre um determinado tema pode estar associada à falta de recursos científicos, financeiros e tecnológicos, mais acentuadas em regiões com baixos investimentos. Essa perspectiva se confirma ao se considerar os projetos de pesquisa com financiamento, desenvolvidos por W. Santos<sup>33</sup> mas, ao mesmo tempo, regiões como a Sul e Nordeste, que possuem programas de pós-graduação consolidados e que conseguem captar recursos em editais de dimensão nacional não têm se destacado.

Assim, quando ampliamos esse cenário para as pesquisas realizadas na Região Norte, o primeiro tensionamento é a necessidade de fomentar a criação de redes de pesquisa que potencializem aquilo que é produzido naquele contexto, tanto entre os pesquisadores baseados na região, quanto nas parcerias interinstitucionais. Nesse aspecto, a Tabela 6 evidencia que esse movimento ainda é tímido, mas é um dos fatores que podem potencializar a qualidade dos produtos desenvolvidos na região.

<sup>33</sup> O pesquisador teve 6 projetos de pesquisa com aprovação em agências de fomento estaduais ou federais.

Sidone, Haddad e Mena-Chalco (2016) destacam que, embora a Região Norte tenha aumentado significativamente a produção científica no século XXI, ela ainda representa uma parcela pequena dos estudos produzidos nacionalmente, aproximadamente 9%. Esse movimento é impulsionado pelas parcerias constituídas em todas as áreas do conhecimento, com pesquisadores da Região Sudeste.

Os autores ainda destacam que há impeditivos nas redes colaborativas de pesquisadores, como o caso da Região Sul, que privilegia a pesquisa entre parceiros da mesma instituição ou da própria região, não contribuindo com o avanço da ciência em larga escala nas demais regiões, muito embora haja o movimento de migração de pesquisadores daquela região para outras (SIDONE; HADDAD; MENA-CHALCO, 2016).

Isso realça a importância da migração dos pesquisadores para outras regiões, para que possam expandir o cenário investigativo por meio da *expertise* apropriada em sua formação acadêmica, em nosso caso em especial, alargando as pesquisas sobre avaliação educacional. Esse movimento, associado à entrada desses docentes em programas de pós-graduação, contribui para o aumento de produções acerca do objeto e possibilidades de parcerias, no sentido de dar visibilidade à região e ao pesquisador e ao programa vinculado, pois, na medida que interage na escrita acadêmica, poderá ser reconhecido profissionalmente, permitindo, ainda, arrecadar fundos para a pesquisa (DROESCHER; SILVA, 2014).

No mapeamento de distribuição das vozes autorizadas, apenas quatro pesquisadores estão vinculados à programa de pós-graduação em atuação docente, talvez essa problemática influencie, também, na carência de pesquisas nas regiões Nordeste, que parece estar sendo esquecida quando tratamos a avaliação na formação inicial em educação física como objeto de pesquisa, se comparado às outras regiões, influenciando contra a movimentação de superação das lacunas evidenciadas anteriormente (SANTOS *et al.*, 2018a).

Outro destaque é a necessidade de fortalecimento dos estudos em nível de pós-graduação em educação física na Região Norte. Atualmente, existem 2 programas específicos<sup>34</sup>, o que impacta no volume de estudos publicados oriundos de dissertações e teses desenvolvidas na Região Norte. Embora isso não seja um ponto que possa de imediato alavancar o interesse dos pesquisadores em produzir estudos sobre avaliação na formação inicial em educação física, a própria reconfiguração da formação pode ser um fator indutor da pesquisa, uma vez que a formação profissional passou por uma reforma curricular (DIAS *et al.*, 2019) que tem mobilizado professores de todo o Brasil a analisar os impactos do novo modelo formativo.

---

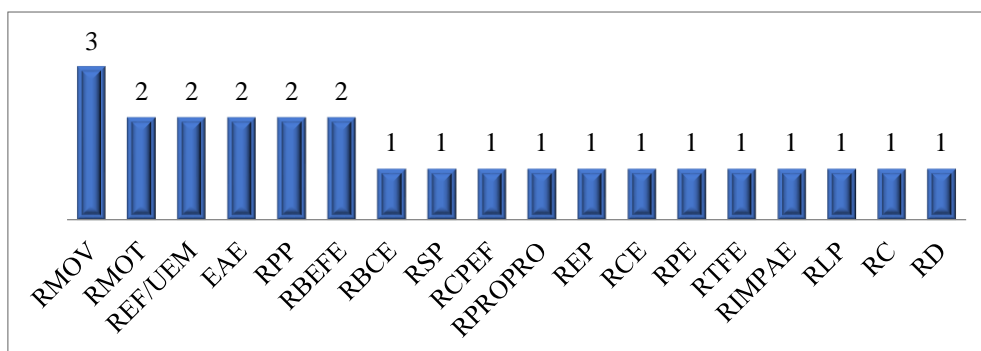
<sup>34</sup> Um programa sediado na Universidade Federal do Amazonas e outro na Universidade Federal do Tocantins.

### 1.2.5 Distribuição de artigos por periódicos

Neste tópico, abordaremos os periódicos que vinculam produções a respeito da avaliação na formação inicial em educação física, analisando como o tema vem sendo discutido no campo científico nacional.

No Gráfico 4, a seguir, ordena-se a quantidade de artigos publicados por periódicos, correspondente aos 25 artigos mapeados. No total, foram utilizados 18 periódicos<sup>35</sup>, que são: Revista Movimento (RMOV), Motriz (RMOT),<sup>36</sup> Revista da Educação Física/UEM (REF/UEM),<sup>37</sup> Estudos em Avaliação Educacional (EAE), Pensar a Prática (RPP), Revista Brasileira de Educação Física e Esporte (RBEFE), Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE), *Scielo Preprints*<sup>38</sup> (RSP), Coleção Pesquisa em Educação Física (RCPEF), Pro-Proposições (RPROPRO), Espaço Pedagógico (REP), Revista Contemporânea da Educação (RCE), Práxis-Educacional (RPE), Temas em Educação Física Escolar (RTFE), Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional (RIMPAE), Revista Lúdica Pedagógica (RLP), Cocar (RC), Desafios (RD).

Gráfico 4 - Quantidade de artigos por periódicos



Fonte: Dados da pesquisa

Dentre os 18 periódicos usados na pesquisa, a revista RMOV apresentou maior recorrências de artigos publicados, com três artigos de autoria de Mendes; Nascimento; Mendes

<sup>35</sup> Os periódicos serão identificados ao longo da escrita pelas iniciais de identificação.

<sup>36</sup> A Revista Motriz publica artigos voltados para a ciência da Motricidade Humana. Porém em 2001 publicou um suplemento derivado do II Congresso Internacional de Educação Física e Motricidade Humana e VIII Simpósio Paulista de Educação Física, no qual o artigo do referido ano é inserido. Em 2009 publicou um dossiê voltado para educação física escolar e não escolar, dentre os quais há um artigo de avaliação na formação inicial em educação física. As justificativas são para subsidiar a presença da revista dentre os periódicos mapeados.

<sup>37</sup> A revista recentemente mudou de título para *Journal of Physical Education*.

<sup>38</sup> Manuscritos não avaliados por um periódico ou já avaliados, mas em processo de publicação. Informação disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo>.

(2007), Santos; Maximiano (2013) e Santos; Maximiano; Frossard (2016), que iniciou a propagação das obras em 1994 e está indexada em duas bases de dados de nossa pesquisa *Lilacs* e *Latindex*. O referido periódico, que publica estudos sociopedagógicos da área da educação física, possui classificação com conceito A2<sup>39</sup>, educação física no Qualis-Capes 2013-2016.

Húngaro (2012) destaca que a referida revista é destaque em discussões críticas na área da educação e educação física, em diálogo nacional e internacional, nas referidas áreas articuladas com debates pedagógicos, históricos, políticos e culturais. Frossard (2015), em sua dissertação, também sinaliza que o periódico constitui local privilegiado de veiculação dos estudos sobre avaliação na área da educação física.

Em segunda colocação no mapeamento, encontrou-se cinco periódicos que publicaram dois artigos no lapso temporal investigado (RMOT, RPP, REF/UEM, EAE, RBEF). É interessante perceber que o debate não é muito recorrente nas revistas, uma vez que as publicações, salvo os casos da REF/UEM, EAE e RBEF. A primeira que deu visibilidade a dois estudos no mesmo ano, a segunda por ser um periódico que fomenta o debate sobre avaliação educacional, contudo, tem dado pouco espaço para os estudos que dialogam com a área da educação física e a terceira dando visibilidade ao tema nos últimos anos.

A RMOT, que deu visibilidade aos estudos de Steinhiller (2001), Fuzzi e Souza Neto (2009), lançada em 1995, está listada em quatro bases de dados desta pesquisa: Scielo, *Doaj*, *Latindex* e *Ebsco*, possui conceito Qualis - Capes 2013-2016 B1, não avançou desde o mapeamento realizado por Santos *et al.*, (2018a).

Este também é o caso da RPP que deu visibilidade aos estudos de Batista (2006) e Santos, Souza e Barbosa (2013), que lança estudos desde 1998, possui característica transdisciplinar<sup>40</sup>, está indexada em quatro base de dados de nossa pesquisa: *Doaj*, *Scielo*, Portal de periódico da Capes e *Latindex*, com estrato Qualis - Capes 2013-2016 B2.

Já a revista REF/UEM deu visibilidade aos estudos de Frossard *et al.*, (2018) e Paula *et al.*, (2018), com início das atividades em 1989, está disponível em quatro indexadores: *Latindex*, *Doaj*, *Lilacs* e Scielo, possui Qualis-Capes 2013-2016 B1. Suas publicações estão

---

<sup>39</sup> No Brasil, é usado um sistema chamado qualis-periódicos para avaliar o indicativo de qualidade de produção. As avaliações são feitas por meio dos seguintes conceitos A1; A2; B1; B2; B3; B4; B5 e C. Os conceitos A mais elevado; B estrato intermediário e C estrato inferior.

<sup>40</sup> A revista *Pensar a Prática* publica artigos com interfaces a diferentes conhecimentos, abordando diferentes temas na área da educação física, correlacionando com as diferentes áreas como as ciências humanas, sociais, políticas, culturais, filosóficas, se caracterizando então como uma revista transdisciplinar (REVISTA PENSAR A PRÁTICA, acesso em: 08/03/2022).

relacionadas à área escolar e não escolar da educação física nestes contextos, ambos os artigos mapeados nesta revista se enquadram nestes critérios.

A revista EAE publicou os artigos de Gorini e Souza (2007) e Paula *et al.*, (2018), foi criada em 1990, é notabilizada como a revista que mais publica estudos sobre a avaliação (POLTRONIERI; CALDERÓN, 2015; SANTOS *et al.*, 2018a) na educação básica e ensino superior, a revista possui classificação Qualis A2. Quando correlacionada com os critérios de nossa pesquisa, apresenta-se de forma reduzida, talvez por estarem sendo analisadas outras categorias, critérios, lapso temporal de pesquisa em avaliação. Está indexada em três bases de dados desta pesquisa: *Doaj*, Portal de Periódico da Capes e *Latindex*.

Já a revista RBEFE publicou os artigos de Stieg *et al.*, (2020) e Frossard *et al.*, (2020), vem realizando publicações desde 1986, sendo colocada como um periódico com referências textuais internacionais, e que é citada com frequência a partir da proliferação dos objetos de pesquisa sobre educação física, esportes e afins (LAZZAROTTI FILHO *et al.*, 2012). Está indexada em três bases de dados utilizadas nesta pesquisa: *Doaj*, *Lilacs*, Scielo, com Qualis-Capes 2013-2016 B1.

Os dados revelam que, nos últimos anos, o debate sobre avaliação tem sido ampliado e impactado de maneira significativa, especialmente considerando revistas de renome na área, o que aumenta a visibilidade dos estudos e seus diferentes usos, seja como fontes de pesquisa ou material de apoio pedagógico em cursos de formação inicial.

Outro dado interessante é a maneira como o campo científico opera, pois parece haver uma preferência pelas revistas oriundas da educação física (ou com escopo interdisciplinar) para a veiculação das pesquisas sobre formação inicial. Esse movimento deve-se à própria forma de organização, classificação e avaliação da pós-graduação no Brasil (OLIVEIRA; GUEDES, 2022).

Nas demais revistas foram mapeados apenas um artigo: RBCE (PAULA *et al.*, 2018), RSP (CARDOSO *et al.*, 2020), RCPEF (COELHO *et al.*, 2013), RPROPRO (CARBINATTO *et al.*, 2016), REP (SANTOS, PAULA; STIEG 2018), RCE (SANTOS *et al.*, 2019), RPE (POLETO; FROSSARD; SANTOS, 2020), RTFE (COSTA; ALCÂNTARA; BARCELOS, 2020), RIMPAE (DUTRA; GAMA; SANTOS, 2021), RLP (ZULUAGA, 2015), RCOCAR (BAGNARA; FENSTERSEIFER, 2020), RDESAFIOS (COSTA; FROSSARD; BARCELOS, 2021).

Esse movimento de dispersão é conhecido como Lei de Bradford. As primeiras revistas com maior número de artigos mapeados nesta sessão possuem Qualis elevado na comparação com outras, permitindo mencionar que os periódicos mapeados apresentam uma dispersão



(ARAÚJO, 2006) de artigos no campo científico de caráter abrangente, interligados com várias áreas do conhecimento. Coutinho (1998) afirma que é preciso identificar o periódico núcleo da produtividade, de maior impacto e visibilidade no campo científico, pois à medida em que publicam artigos vinculados a temáticas, os periódicos menos produtivos e de baixo *qualis* passam a dar ênfase ao objeto.

Considera-se que essas *táticas* (CERTEAU, 1998) de produzir e veicular os achados das pesquisas permitem maior visibilidade ao tema, ampliando o volume de conhecimento produzido sobre um determinado tema, neste caso a avaliação na formação inicial. Tal ponderação é de extrema importância para o campo científico, pois as revistas apresentam diferentes focos e escopos, possibilitando essa abrangência e causando maior visibilidade aos estudos sobre avaliação na formação inicial em educação física e, ao mesmo tempo, produzem um movimento de reflexão em outras áreas do conhecimento, que possam assumir o conhecimento específico como *lócus* de investigação na interface com a avaliação.

Além disso, outro ponto que chama atenção é que, dos 18 periódicos mapeados, 14 são vinculados aos Programas de Pós-Graduação em Educação ou Educação Física. Outros 4 são editados por instituições privadas ou sem fins lucrativos, como a Revista EAE, pertencente à Fundação Carlos Chagas (FCC); por associações científicas como a RBCE, pertencente ao Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (RBCE); como parte integrante de indexadores, servindo como *lócus* onde estão disponíveis os artigos não revisados, como é o caso da Revista RSP; ou de responsabilidade de editoras, como é o caso da RCPEF, que pertence à Editora Fontoura.

É interessante perceber que a maior parte dos periódicos apresenta escopo destinado à pesquisa na área das ciências humanas e sociais, e possuem características interdisciplinares. Porém, a exceção é a Revista RMOT, a qual abrange somente a área da saúde, sobre estudos de motricidade humana, mas fez circular dois artigos sobre avaliação na formação inicial em educação física.

Nesse sentido, Pinto, Igami e Bressiani (2010) afirmam que os periódicos se constituem como uma importante ferramenta de divulgação das investigações, sendo o principal espaço para vincular informações à comunidade científica, sendo *lócus* de formalizar a produção neste campo.

Esses meios que proliferam artigos, estão associados à sobrevivência do pesquisador na área, considerando que as revistas podem não aceitar artigos de uma mesma autoria no seu período de publicações, bem como a própria demora das revistas em lançarem seus pareceres

às produções, aos critérios de análise das revistas, incluindo número de páginas e organização, por isso há o movimento de dispersão de artigos nos periódicos, conforme denota o Gráfico 4.

Além disso, o maior número de artigos mapeados está inserido nos periódicos de maior visibilidade na área da educação e educação física, o que, conseqüentemente, poderá proporcionar reconhecimento ao pesquisador, em função de seu fator de impacto.

## 1.2.2 Diálogos sobre as categorias de análise

Após a realização da investigação a partir dos dados bibliométricos, passamos a perceber a necessidade de investigação concentrada dentro das categorias de análise, especialmente para compreender de que maneira os artigos se articulam e sinalizam a *maneira* (CERTEAU, 1998) como as pesquisas têm debatido o tema nos últimos 20 anos.

### 1.2.2.1 Categoria 1 - Estudos que analisam a avaliação a partir da documentação pedagógica

Dos sete artigos mapeados nesta categoria, quatro discutem sobre a avaliação nos países da América Latina, utilizando, como fontes, planos de disciplinas (PAULA *et al.*, 2018a; SANTOS, PAULA, STIEG, 2018; DUTRA; GAMA, SANTOS, 2021), grades curriculares e textos sobre a formação de professores (PAULA *et al.*, 2018b).

Evidenciam a ampla discussão sobre a avaliação educacional (PAULA *et al.*, 2018a; PAULA *et al.*, 2018b) em diferentes modos, aspectos, missão, visão e valores, por projetar sentidos aos *praticantes* que se pretende formar.

Sinalizando que os países investigados, Brasil, Uruguai, Argentina, Chile, Colômbia, Equador, México, Peru e Venezuela, tratam a educação física como formação ampliada, sem a distinção entre licenciatura e bacharelado (PAULA *et al.*, 2018b; DUTRA; GAMA; SANTOS, 2021), o que implica nas especificidades da referida área, de modo que poderá conceber um perfil profissional com poucos aprofundamentos sobre a avaliação na educação física escolar (PAULA *et al.*, 2018a).

Deste modo, foram identificadas lacunas na avaliação de sistemas, não sendo possível detectar pelos títulos a presença deste objeto nas disciplinas analisadas (PAULA *et al.*, 2018b; DUTRA; GAMA; SANTOS, 2021), a predominância da avaliação institucional (SANTOS; PAULA; STIEG, 2018), sinalizando uma racionalidade e aprofundamento no debate sobre avaliação na formação inicial em educação física, sobretudo por que os registros encontrados apontam para uma avaliação centrada em resultados, sem articulação com os saberes da

educação física e com a preocupação maior para a forma que será realizada (DUTRA; GAMA; SANTOS; 2021).

Os referidos estudos se aproximam por assumir o contexto internacional como objeto de análise, permitindo, assim, a comparação com aquilo que ocorre no Brasil, contribuindo para entendermos o estágio de desenvolvimento da avaliação na formação inicial em educação física, em relação aos outros países e, especialmente, na compreensão dos sentidos sobre o avaliar e como eles podem ser ressignificados em nosso contexto.

Dito isto, o currículo cultural da educação física pretende conectar saberes, sentidos e significados, promovendo a ampliação e o debate acerca da avaliação na formação inicial em educação física (NEIRA, 2018).

Ainda na categoria 1, outros três artigos analisaram, como fonte, as bibliografias citadas nas ementas das disciplinas (STIEG *et al.*, 2020), os planos de disciplinas (POLETO; FROSSARD; SANTOS, 2020) e o projeto pedagógico do curso (PPC) (FUZZI; SOUZA NETO; BENITES, 2009) de educação física, para compreender o debate sobre a avaliação em Universidades brasileiras.

Os artigos enfatizam a necessidade de voltar o olhar para a especificidade da educação física, o compartilhamento de práticas corporais no contexto escolar. Os textos perceberam que nos PPC somente há orientações superficiais sobre a avaliação (FUZZI; SOUZA NETO; BENITES, 2009), não oferecendo subsídios para que o discente possa projetar a avaliação no campo de atuação. Como apontamento, Stieg *et al.*, (2020) aponta a necessidade de revisão das bibliografias. Crítica compartilhada por Poleto, Frossard e Santos (2020), que sugerem a incorporação de material de referência que permita, aos futuros docentes, projetarem o modo de avaliar no contexto profissional.

Nesse contexto, os três artigos mapeados sinalizam que a preocupação em relação às práticas avaliativas parece estar mais voltada para prazos de entrega, aspectos comportamentais, a diminuição da relação formativa com aspectos que possibilitem vivenciar a atuação profissional futura em educação física. Esses aspectos são importantes à medida em que se entende que avaliar em educação física exige não só o entendimento das teorias de avaliação em circulação, mas também sua transposição para o contexto da atuação profissional, quando se usa uma fonte vinda da área da educação.

Diante dessas implicações, os sete artigos mapeados nesta categoria problematizam práticas que carecem serem revistas, não só no Brasil, mas estendendo-se para os países da América Latina, que dialogue com *aquilo que o aluno sabe, do que aprendeu e como utiliza o que aprendeu* (SANTOS, 2005; VIEIRA, 2018; LANO, 2019), entendendo que a avaliação na

formação inicial em educação física necessita de infinitas respostas (STIEG *et al.*, 2020) que implicam no campo científico da educação e da educação física.

Nesse contexto, os textos que produzem esse movimento de analisar a avaliação a partir de documentos pedagógicos são identificados por dois aspectos: os nacionais e os internacionais, porém não conseguem contemplar os territórios, visto que o Brasil e a América Latina são extensos, carecendo pesquisas que ampliem os critérios de análise, considerando a necessidade de fornecer pistas aos entraves oriundos no campo da avaliação na educação e educação física.

#### 1.2.2.2 Categoria 2 - Estudos que analisam a avaliação a partir das narrativas discentes e docentes

Dos onze artigos mapeados nesta categoria, é possível identificar dois movimentos. No primeiro movimento, encontramos seis artigos que analisam as narrativas discentes e, no segundo movimento, apresentamos cinco artigos que investigam relatos docentes em estudos sobre a avaliação na formação inicial em educação física.

No primeiro movimento, os artigos problematizam que a avaliação, para os discentes, é rodeada de dúvidas, questionamentos e contradições, que fornece poucos subsídios para projeção com a futura atuação profissional. Isso pode ser oriundo da forma como estão sendo avaliados, seja pela participação, aspectos comportamentais, provas escritas e trabalhos, provas práticas (SANTOS, MAXIMIANO, 2013; FROSSARD *et al.*, 2018; PAULA *et al.*, 2018; FROSSARD *et al.*, 2020; CARDOSO *et al.*, 2020).

As referidas vozes autorizadas salientam que os *praticantes* fazem *uso* e atribuem diferentes sentidos às práticas avaliativas. Essas questões precisam ser compreendidas, pois há indicativos de pouca reflexão e aspectos investigativos na formação inicial em educação física e poucas escolhas feitas por professor e aluno (CARDOSO, *et al.*, 2020).

Trata-se de *avaliarmos o que ensinamos, defendemos a ideia de que aprender* (PAULA *et al.*, 2018) no contexto da avaliação para aprendizagem na educação física. Já que a referida área nos estudos mapeados, está sendo equiparada com os demais componentes curriculares, no sentido de fazer uso da prova escrita para obtenção de notas e mensuração do conhecimento (MAXIMIANO; SANTOS, 2013; FROSSARD *et al.*, 2018), levando ao questionamento da própria identidade da educação física.

Isto está relacionado com as figuras de aprender (CHARLOT, 2000). O que se precisa é compreender como os sentidos são atribuídos às práticas avaliativas, já que as narrativas elucidam diferentes práticas de avaliar, e que a avaliação é um ato político (MAXIMIANO; SANTOS, 2013; FROSSARD *et al.*, 2020) com distintas significações, sentidos, diálogos, saberes e identidades, requerendo a necessidade da articulação entre os conhecimentos e a futura atuação profissional (FROSSARD *et al.*, 2018).

Ao ouvir os discentes sobre suas experiências e os sentidos atribuídos ao fazer avaliativo, os artigos permitem analisar a polifonia de experiências com a avaliação na educação física, levando a identificar a avaliação para a quantificação de resultados, para análise comportamental, direcionada a forçar o aluno à participação em atividades, outra mais voltada para avaliação pedagógica e experimentação ao cotidiano escolar, demarcando diferentes sentidos à concepção de avaliação e às práticas avaliativas.

No segundo movimento com relatos docentes, é evidenciado as preocupações, receios, e a busca por esclarecimentos sobre como avaliar? por que avaliar? quais práticas avaliativas utilizar?, fomentando-se a necessidade dos objetivos e sentidos sobre a avaliação estarem bem definidos (STEINHILBER, 2001; SANTOS; MAXIMIANO; FROSSARD, 2016).

As narrativas presentes nos artigos acenam para um deslocamento conceitual, insuficiência de reflexões e ausência de subsídios que permitam melhor compreensão do uso das práticas avaliativas (SANTOS; MAXIMIANO; FROSSARD, 2016); também identificamos discussões sobre a necessidade de ampliar os conhecimentos técnicos (BATISTA, 2006) e associação da avaliação com rendimentos esportivos (MENDES; NASCIMENTOS; MENDES, 2007).

À essa associação de avaliar os resultados oriundos das práticas esportivas, segundo Ferreira (2006), está associada a ideia de que a educação física seria *locus* para a realização das práticas esportivas e preparo físico e que as aulas deste componente curricular seriam para desenvolver tais saberes. Diante disso, os docentes acabam por avaliar através de tais vivências, resumindo a avaliação aos conteúdos esportivos, gerando conflitos e insuficiência de indícios para projetar a avaliação na futura atuação profissional, que não deve pensar o esporte como produto individual e final (MENDES; NASCIMENTOS; MENDES, 2007), mas como caminho que projeta diferentes saberes e direções, potencializando o processo de ensino-aprendizagem em educação física escolar (SANTOS; MAXIMIANO; FROSSARD, 2016).

Ao vivenciar essas situações, o praticante tem a tendência de reproduzir quando estiver em atuação. Afinal, estes são os únicos saberes por eles experienciados (BATISTA, 2006; MENDES; NASCIMENTOS; MENDES, 2007), sendo importante valorizar a especificidade

da educação física, de forma que a avaliação aperfeiçoa o aprendizado, permitindo conhecer os limites e a capacidade de cada um (COELHO *et al.*, 2013), demonstrando a importância da vivência da avaliação na formação inicial em educação física.

Por ser fio condutor do processo de ensino e aprendizagem, a avaliação deve sempre estar longe de ser instrumento de controle (BATISTA, 2006) e, em cada nível de ensino, possui aspectos e saberes distintos que precisam ser considerados, visto que ainda há *uso* da prova como prática central da avaliação em educação física (SANTOS; MAXIMIANO; FROSSARD, 2016).

Isto leva a pensar que o principal problema está na forma como os sentidos são dados às práticas avaliativas, pois, por mais que sejam feitas reformas curriculares, mas o pensar a avaliação continua o mesmo, com a reprodução de instrumentos avaliativos voltados para mensuração de desempenho. Assim, é preciso que se amplie e discuta os sentidos atribuídos à avaliação, bem como possíveis impactos e reflexos presentes no ensino e aprendizagem do aluno que se pretende formar (STEINHILBER, 2001; BATISTA, 2006; SANTOS; MAXIMIANO; FROSSARD, 2016).

Para Steinhilber (2001), esse é o momento de considerar a avaliação como um compromisso ético, que resida nos sentidos atribuídos pelos *praticantes* e a forma como são *consumidas*. Além disso, o ideal seria apontar para uma política de avaliação que dê suporte aos que ingressaram na carreira inicialmente, com uma discussão ampliada e que permita condições e qualidades para atuação docente (STEINHILBER, 2001; SANTOS; MAXIMIANO; FROSSARD, 2016), seja por meio de cursos de formação continuada ou ampliando as bases de discussão nos cursos de formação de professores de educação física.

Afinal, há diferentes práticas avaliativas que se expandem dentro e fora da escola, e o modo como é atribuída faz a diferença. Por isso, se faz necessário ouvir discentes e docentes, já que não existem formas iguais de projetar as experiências avaliativas.

Portanto, nessa categoria percebemos como os estudos sobre avaliação que dialogaram com narrativas discentes e docentes no ensino superior evidenciam um contexto de preocupação quanto à insuficiência de subsídios para se pensar a avaliação no contexto de atuação, aos sentidos atribuídos às práticas avaliativas, a forma de uso e de pensar a avaliação de maneira dissociada, a dificuldade de lidar com concepções e bases teóricas, e a racionalidade de se considerar a especificidade da educação física.

### 1.2.2.3 Categoria 3 - Estudos que analisam práticas avaliativas em disciplinas curriculares de cursos de formação inicial em educação física

Os três artigos mapeados problematizam possibilidades de práticas avaliativas, usando disciplinas do componente curricular para inserir novas formas de avaliar, destacando os Saberes da experiência<sup>41</sup> (NÓVOA, 1992) como fio que auxilia na condução do preparo docente, por meio de práticas que reflitam as vivências em disciplinas específicas.

A inclusão dessas possibilidades como práticas avaliativas, submetidos à análise de Gorini e Souza (2007), permite que sejam desenvolvidas ações que ponderem o respeito e a reflexão aos sentidos atribuídos pelos alunos e o fazer docente. Nesse contexto, Carbinatto *et al.*, (2016) configuram a permissão à criação e à interpretação de experiências como ponto positivo, capaz de demonstrar meios que possibilitam criar e recriar estratégias (BAGNARA; FENSTERSEIFER, 2020) para a avaliação na formação inicial em educação física.

Não raro, as experiências identificadas nos artigos mapeados permitem compreender aspectos democráticos entre os discentes, superação de dificuldades, sendo que os aspectos negativos em relação à realização das atividades são considerados relevantes, novas apropriação de conhecimentos, a evolução dos praticantes, contato com a realidade escolar, a socialização, a visão de planejamento, além de mencionar a falta de esclarecimento sobre a avaliação (GORINI; SOUZA, 2007; CARBINATTO *et al.*, 2016; BAGNARA; FENSTERSEIFER, 2020).

As percepções destacadas nos artigos permitem que o discente se aproprie de indícios para a futura atuação profissional, além de serem vivências imprescindíveis à formação inicial, e implicarem na maneira como atuarão (CARBINATTO *et al.*, 2016), concedendo, aos professores em formação, a compreensão de que a avaliação vai além da mensuração de aprendizado (BAGNARA; FENSTERSEIFER, 2020).

Esteban (2001) e Vianna (2014) destacam que a avaliação passou, na década de 60, sob o paradigma da medida que visava determinar o que o aluno sabe, não considerando o aluno como todo, levando a adoção de práticas que, muitas vezes, não eram relevantes à formação do discente. Essa prática, que atravessou a formação dos docentes que hoje lecionam no ensino superior, reflete, também, na forma como eles produzem práticas e/ou organizam-nas. Com isso, também temos um impacto na forma como suas ações são consumidas (CERTEAU, 1998) pelos discentes.

---

<sup>41</sup> Saberes da experiência para Nóvoa (1992) são os conhecimentos produzidos ao longo da formação e vida pessoal, carregado de saberes do meio em que vivem e interagem socialmente.

Vianna (2014), ainda, argumenta que o fator negativo não está nos tipos, mas na falta de compreensão dos objetivos, fidedignidade, má elaboração, planejamento, estrutura formal que compõem tais práticas, pouca validade de conteúdo, a visão de determinar o que o aluno sabe, acabando por não orientar os discentes.

Nesse véis, ainda foi possível evidenciar, nos artigos analisados, as implicações no processo de construção das práticas avaliativas no ensino superior, sobretudo considerando as problemáticas: carga horária das disciplinas, resistência por parte dos discentes à participação nas propostas do festival e dificuldade em estabelecer uma infraestrutura adequada para a formação docente. Esse movimento exigiu a (re)construção e o desenvolvimento de práticas avaliativas diversas (CARBINATTO *et al.*, 2016; BAGNARA; FENSTERSEIFER, 2020).

Todavia, os artigos que compõem essa categoria anunciam a preocupação dos professores em desenvolverem a avaliação nas disciplinas específicas dos cursos de formação de professores de educação física, dando ênfase a métodos interdisciplinares como forma de avaliação, realçando as especificidades da educação física, pelo Saber domínio<sup>42</sup> (CHARLOT, 2000), contribuindo com diferentes *maneiras de refletir* (CERTEAU, 1998) sobre a avaliação na formação inicial em educação física.

Tais esforços buscaram ampliar os sentidos das práticas avaliativas nas disciplinas curriculares, com a intenção de preparar o discente para a futura atuação profissional, percorrendo sobre os próprios elementos da disciplina, mas com novas possibilidades, considerando as problemáticas existentes no campo de atuação, valorizando a forma como os discentes destes se apropriam.

#### 1.2.2.4 Categoria 4 - Estudos que analisam a relação entre o fazer avaliativo na formação inicial e os estágios curriculares supervisionados

A formação inicial deve possibilitar, aos praticantes, os conhecimentos do componente curricular, em associação com a futura prática profissional. Sob essas perspectivas, os estágios curriculares supervisionados se tornam um *locus* onde essas possibilidades são desenvolvidas, isso significa pôr em prática os conhecimentos sobre o fazer docente (selecionar o conteúdo, desenvolver objetivos, propor a metodologia de intervenção e selecionar a prática avaliativa que se adeque ao conteúdo).

---

<sup>42</sup> Segundo Charlot (2000), saber domínio são os aprendizados de atividades corporais que permitem o domínio de uma ou mais atividades práticas. É um saber que se encontra materializado corporalmente.



De modo específico, os quatro artigos mapeados nesta categoria permitem ler as pistas (GINZBURG, 1989) que projetam a avaliação de forma tradicional e contínua, sob aspecto formal ou informal, fatores positivos e negativos, contradição entre fala e escrita, dificuldades no ato de avaliar, como documentos avaliativos mais recorrentes os relatórios e projetos de estágio, diferentes práticas e alternativas avaliativas (SANTOS; SOUZA; BARBOSA, 2013; ZULUAGA, 2015; COSTA; ALCÂNTARA; LANO, 2020; COSTA; FROSSARD; BARCELOS, 2021).

Interessante percebermos a variedade de práticas avaliativas que são compartilhadas pelos discentes e evidenciado nos artigos dessa categoria, Costa, Alcântara e Barcelos (2020), ao analisarem os relatórios de estágio encontraram: questionários, observação, roda de conversa, ficha de avaliação, avaliação pela participação, avaliação pelo comportamento e desempenho motor, já Santos, Souza e Barbosa (2013) encontraram as seguintes práticas avaliativas: prova, trabalhos, debates, atividades escritas.

Analizando os artigos mapeados as práticas avaliativas revelam que a avaliação está associada ao paradigma da medida quando inseridas as fichas de avaliação, avaliação de desempenho motor, participação e prova; outras associadas com uma perspectiva mais crítica da educação física nos referimos a roda de conversa, debates, observação, trabalhos, questionário e atividades escritas.

Ainda nessa dimensão, Costa; Frossard; Barcelos (2021) ainda apresentam as palavras mais recorrentes nos relatórios de estágios. Dos quais os termos avaliação, observação, participação, motor e interagir permeiam o ensino fundamental anos iniciais e finais. Já no ensino médio as palavras em recorrência são observação, avaliação, aprendizagem, dificuldade e desenvolvimento.

Para os autores (COSTA; FROSSARD; BARCELOS, 2021), isso sinaliza a fragilidade curricular da formação inicial, por conta da falta de subsídios que projete ao futuro docente saberes para intervir no campo de atuação. Pois, parece que as práticas avaliativas estão ligadas aos conteúdos de ensino, e sua inserção no processo de ensino-aprendizagem. Não atentando para os sentidos que o discente projeta sobre a avaliação.

Não estamos dizendo que os conteúdos de ensino não são importantes, queremos chamar atenção para a forma como os sentidos são atribuídos, para que não sejam válvulas de escape, mas um caminho para se concretizar saberes à profissionalização docente e compreensão *daquilo que se aprende em educação física* (SANTOS, 2002; LANO, 2019). Deste modo, há urgência em requerer-se uma disciplina específica curricular, baseada naquilo que se ensina,

como ensina e por que ensina no contexto da formação de professores em educação física (COSTA; ALCÂNTARA; LANO, 2020).

Isso porque a maioria das narrativas mostram uma avaliação contraditória, pois a prática sinaliza avaliar de forma quantitativa e os estudos mencionam uma perspectiva formativa (SANTOS; SOUZA; BARBOSA, 2013). De acordo com Zuluaga (2015), isso vai interferir na perspectiva de avaliação que não se afaste do ensinar e aprender, que fortaleça os atos e ações educativas, didáticas, crítica, reflexiva, que considere as tradições histórico-culturais, a formação e o futuro exercício docente, buscando levar o discente a compreender a avaliação para aprendizagem, projetando-a na futura atuação do profissional

Neste sentido, os artigos mapeados nesta categoria, preocupam em dar visibilidade àquilo que os discentes vivenciam nos âmbitos formativos dos estágios supervisionados acerca da avaliação, sinalizando resultados preocupantes ao perceber que estes oferecem poucas propostas que reconfigurem as práticas avaliativas, já que a maioria dos achados parecem não reconhecer as especificidades da educação física nos estágios supervisionados.

### **1.3 Apontamentos finais**

As evidências encontradas nesta sessão, que objetiva compreender a natureza da produção científica sobre a avaliação na formação inicial, especialmente na região Norte do Brasil, no período de 2001-2021, por meio dos indicadores bibliométricos, possibilitaram a compreensão da maneira como o campo científico da avaliação na formação inicial em educação física vem se estruturando nos últimos anos.

No que se refere ao ano de publicação, foi possível produzir dados que demonstram dois movimentos. O primeiro, entre 2001-2012, em que a produção científica não está preocupada com o tema; em virtude disso, há poucas publicações sobre o mesmo. O segundo, com início em 2013, com o aumento exponencial das pesquisas sobre o tema, chegando no ápice em 2020, com 6 artigos publicados no mesmo ano.

Outro ponto que nos chama atenção é a publicação produzida por meio da relação entre orientador e orientando. Ele é um elemento que merece destaque, já que grande parte das produções acenam para uma crescente em pesquisas que se constituem nestas formas, em virtude do desenvolvimento dos projetos de pesquisas e da pesquisa em nível de pós-graduação.

Essa relação entre orientador e orientando contribui para a constituição de núcleos de pesquisas que dialoga com investigações de diferentes naturezas. Isso destaca a importância do processo de nucleação na formação dos discentes pesquisadores para serem inseridos na Pós-

Graduação, favorecendo, assim, o crescimento das orientações e publicações coletivas sobre a avaliação.

Nesse sentido, este estudo destacou que a Ufes, localizada na Região Sudeste, tem dominado o debate sobre avaliação na formação inicial em educação física e, de certo modo, produzido um movimento de aumento de pesquisa em outras regiões, na medida em que forma novos quadros especializados que são absorvidos por instituições educacionais por todo o país.

De maneira geral, percebe-se que, embora haja aumento nas pesquisas sobre o tema no Brasil como um todo, ainda temos a presença de poucos pesquisadores discutindo a temática, evidenciamos que a região Nordeste, por exemplo, não teve nenhum estudo mapeado, diferentemente das demais regiões que apresentaram ao menos 1 artigo.

Já na região Norte, foco desta investigação, nota-se um tímido avanço em produções sobre a avaliação na formação inicial em educação física, instigando novas produções e ressaltando a necessidade de novos estudos que ampliem a discussão sobre a referida temática, especialmente considerando as especificidades da região, permeada por escolas rurais, indígenas, ribeirinhas e quilombolas.

Ao discutirmos os artigos mapeados por meio das quatro categorias de análise, percebemos 4 movimentos, são eles:

Os textos da categoria 1 produzem o movimento de analisar a avaliação a partir de documentos pedagógicos e são identificados por dois aspectos, os nacionais e internacionais, porém não conseguem contemplar os territórios, visto que o Brasil e a América Latina são extensos, carecendo de pesquisas que ampliem os critérios de análise, considerando a necessidade de fornecer pistas aos entraves oriundos no campo da avaliação na educação e educação física.

Já na categoria 2, percebemos como os estudos sobre avaliação que dialogaram com narrativas discentes e docentes no ensino superior evidenciam um contexto de preocupação quanto a insuficiência de subsídios para se pensar a avaliação no contexto de atuação, aos sentidos atribuídos às práticas avaliativas, à forma de uso e de pensar a avaliação de maneira dissociada, à dificuldade de lidar com concepções e bases teóricas, e a racionalidade de se considerar a especificidade da educação física.

Todavia, os artigos que compõem a categoria 3 anunciam a preocupação dos professores em desenvolverem a avaliação nas disciplinas específicas dos cursos de formação de professores de educação física, dando ênfase a métodos interdisciplinares como forma de avaliação, realçando as especificidades da educação física, buscando ampliar os sentidos das práticas avaliativas nas disciplinas curriculares, com a intenção de preparar o discente para a

futura atuação profissional, percorrendo sobre os próprios elementos da disciplina, mas com novas possibilidades, considerando as problemáticas existentes no campo de atuação, valorizando a forma como os discentes destes se apropriam.

Assim, os artigos mapeados na categoria 4 ocupam-se em dar visibilidade àquilo que os discentes vivenciam nos âmbitos formativos dos estágios supervisionados acerca da avaliação, sinalizando resultados preocupantes ao perceber que estes oferecem poucas propostas que reconfigurem as práticas avaliativas, já que a maioria dos achados parece não reconhecer as especificidades da educação física nos estágios supervisionados.

Em síntese, nos artigos mapeados, identificam-se lacunas, práticas avaliativas, novas experiências, documentos avaliativos, que precisam ser discutidos em relação à avaliação para aprendizagem na formação inicial em educação física que vá ao encontro com *aquilo que o aluno sabe, do que aprendeu e como aprendeu* (SANTOS, 2005; VIEIRA, 2018; LANO, 2019).

Neste contexto, apresenta-se, como lacuna para estudos futuros, a necessidade de fomentar a investigação sobre avaliação nas instituições de ensino da Região Nordeste. Também, se destaca a necessidade de maior investimento em parcerias institucionais e interinstitucionais, com o intuito de ampliar a contribuição da referida região na produção do conhecimento nacional.

Cabe, por fim, salientar que, a partir deste estudo, é necessário o desenvolvimento de pesquisas sobre avaliação na Região Norte, considerando aquilo que é materializado nos currículos dos cursos de formação, bem com a necessidade de ouvir os agentes envolvidos neste processo (discentes e docentes), haja vista a especificidade do contexto educacional da região.

## CAPÍTULO II

### 2 A AVALIAÇÃO NOS CURRÍCULOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: ANÁLISE DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DA REGIÃO NORTE DO BRASIL

#### 2.1 Notas introdutórias

Estudos sobre avaliação na formação inicial em educação têm se preocupado em evidenciar as especificidades curriculares<sup>43</sup>, manifestando a preocupação com a falta de articulação entre os saberes utilizados nas Universidades e o cotidiano escolar (GATTI, 2003; ROJAS, 2007; MENDES; NASCIMENTO; MENDES, 2007; SANTOS; MAXIMIANO, 2013; FROSSARD *et al.*, 2018; SANTOS *et al.*, 2019), além da tentativa de constatar quais as questões e concepções, práticas avaliativas e bases teóricas utilizadas nos currículos de ensino superior (MENDES, 2006; FUZZI; SOUZA; NETO; BENITES, 2009; STIEG, 2016; PAULA *et al.*, 2018; POLETO; FROSSARD; SANTOS, 2020; MACHADO *et al.*, 2021).

Na área da educação física, a preocupação está na forma como a avaliação para aprendizagem na formação inicial é problematizada nos currículos de licenciatura, em disciplinas específicas ou de forma diluída, nas bibliografias, e o modo como se materializa no cotidiano escolar considerando as especificidades desse componente curricular (FUZZI, 2010; VIEIRA, 2018; STIEG *et al.*, 2018; POLETO, 2020; FROSSARD *et al.*, 2020; STIEG *et al.*, 2020), que tem seu saber valorizado na *imbricação do eu em situação* (CHARLOT, 2000).

Estudos realizados no contexto nacional (STIEG, 2016; STIEG *et al.*, 2018), apresentam o debate sobre avaliação nos currículos de formação de professores em educação física em Universidades Federais brasileiras<sup>44</sup> da região Centro-Oeste, Nordeste, Sudeste, sinalizando que o discente não está no centro do processo avaliativo e que as práticas avaliativas estão voltadas para os conteúdos adquiridos por estes e de forma desarticulada do cotidiano escolar.

---

<sup>43</sup> Elementos que possam acenar a forma como a avaliação vem sendo debatida nas matrizes curriculares (concepções avaliativas, abordagens, objetivos, finalidades, propostas).

<sup>44</sup> Ambas pesquisas foram realizadas nas mesmas Universidades, por serem oriundas da dissertação de R. Stieg (2016), a saber: Universidade de Brasília (UNB); Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS); Universidade Federal de Alagoas (Ufal); Universidade Federal do Ceará (UFC); Universidade Federal do Piauí (UFPI); Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE); Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes); Universidade Federal Fluminense (UFF); Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP); Universidade Federal de São Carlos (Ufscar).

Em consonância, encontramos pesquisas que analisaram a avaliação em três instituições<sup>45</sup> privadas na região Sudeste devido as poucas articulações entre formação e atuação profissional e a imposição da avaliação como obrigação (POLETO; FROSSARD; SANTOS, 2020). O intuito era compreender como foram prescritas as práticas avaliativas na matriz curricular dos referidos cursos e as inferências na produção da futura atuação docente. Os achados salientaram a necessidade de as práticas avaliativas envolverem os discentes, bem como a formação continuada para os docentes que atuam na formação dos futuros professores.

Desse modo, Poletto, Frossard e Santos, (2020), Stieg (2016) e Stieg *et al.*, (2018) apresentam evidências que a Região Norte do Brasil não tem sido *locus* de investigação sobre a avaliação para aprendizagem (HARLEN, 2013) na formação inicial. Assim, nos questionamos sobre como o debate acerca da avaliação está/vem ocorrendo na referida região, ou ainda, como se constitui e se materializa nos currículos das Universidades que ofertam curso de licenciatura em educação física na região.

Acreditamos que o esvaziamento da discussão sobre avaliação e a desarticulação com o cotidiano escolar está na maneira superficial com que a avaliação é proposta nos documentos que orientam o curso de licenciatura em educação física, existindo uma complexidade e um espaço vazio nos indícios sobre a avaliação para aprendizagem, que fogem da lógica de um sistema educativo e formação profissional deste componente curricular (FUZZI; SOUZA NETO; BENITES, 2009).

Fragmentando a formação pela inadequação e ausência de informações que dão suporte para construção em sala de aula e não contemplando as especificidades do componente curricular da educação física (ROJA, 2007), que materializa cotidianamente um saber muito específico e que é circunscrito por meio de diferentes linguagens, concordamos com Freitas *et al.*, (2022), que direciona nosso olhar para investigar as pistas de uma perspectiva reducionista, tecnicista, sobrepondo-a como produção de registro ou notas.

Assim, há uma sinalização de que a avaliação para aprendizagem (HARLEN, 2013) na formação em licenciatura em educação física seja vista sem importância e deixada à parte em suas especificidades formativas (BARBOSA, 2011), sem a preocupação de se constituir como agente potencializador das aprendizagens, o que pode gerar elementos para a sua não compreensão e mau *uso* (CERTEAU, 1998) na futura atuação docente, deixando, aqui,

---

<sup>45</sup> A Escola Superior de São Francisco de Assis (ESFA); Faculdade Vale do Cricaré (FVC); Universidade Vila Velha (UVV).

reflexões no sentido de pensar se isso ocorre nos currículos prescritos, vivido e oculto<sup>46</sup> (SACRISTÁN, 2000) dos cursos ofertados pelas Universidades da Região Norte.

Tal concepção nos causa questionamentos, já que “a Universidade é o lugar de formação e carece ser compromissada em formar professores para educação básica” (NÓVOA, 2017)<sup>47</sup>. Assim, há uma divergência em não municiar os discentes com um arcabouço teórico metodológico que vá embasar suas práticas avaliativas no desenvolvimento de sua carreira profissional, já que a avaliação é uma das etapas do processo escolar. Desta forma, quando não trabalhada na formação inicial, a avaliação para aprendizagem (HARLEN, 2013), dificilmente, será potencializada no modo como os professores do cotidiano escolar materializam suas práticas avaliativas.

Negativamente, a maneira superficial que a avaliação para aprendizagem é descrita e materializada, pode ter relação com a própria seleção, organização e reorganização dos conteúdos dentro do currículo prescrito (SACRISTÁN, 2000), que é elaborado e produzido por terceiros que não são sujeitos neutros, mas permeados de intencionalidades e diferentes perspectivas formativas (BARBOSA, 2011).

Com isso, possibilitam uma perspectiva ampla de avaliação para aprendizagem (HARLEN, 2013), ocasionando a dificuldade em relação à compreensão e materialização das práticas avaliativas para o cotidiano escolar, que podem regular aspectos genéricos e insuficientes para orientar a atuação nas aulas, não dando visibilidade à avaliação para aprendizagem entre os currículos prescritos e vivido (SACRISTÁN, 2000).

Conforme Sacristán (2000, p. 172), “não se trata de propor apenas mudanças metodológicas alternativas, mas também de alterar as bases profundas da atuação docente”. A partir disso, infere-se que a avaliação para aprendizagem não pode e nem deve ser prescrita de maneira superficial nos âmbitos formativos, pois é nestes espaços que reside a complexidade das relações existentes entre os *praticantes* do cotidiano escolar (CERTEAU, 1998), inclusive oferece subsídios que contemplem a produção nas aulas da educação física como componente

---

<sup>46</sup> Esclarecemos as lógicas do currículo conforme Sacristán (2000). Para ele, currículo prescrito é um “tipo de prescrição ou orientação do que deve ser seu conteúdo, principalmente em relação à escolaridade obrigatória. Ou seja, aspectos que atuam como referência ou ordenação no sistema curricular”. Já o currículo vivido, segundo Sacristán, é “aquele praticado em sala com os quais os professores e alunos trabalham, este envolve ações da prática docente, experiências formativas, etc.”. E o currículo oculto para o referido autor, “são experiências práticas diversas não planejadas que os(a) alunos(as) têm, se misturam e interagem ambos como valores implícitos, preconceitos, valorização de diferenças sociais, etc.”

<sup>47</sup> Afirmação feita em uma entrevista durante a conferência internacional “A Universidade e a Educação Básica - falando da formação de professores”, apresentada como aula inaugural do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFBA, na quinta-feira (08/07/2016), no Salão Nobre da Reitoria da UFBA.

curricular que precisa se materializar nas suas diferentes linguagens, especialmente no saber corporal.

A Publicização destes estudos mostram a necessidade e urgência de se avançar no sentido de ampliar o debate no campo científico da avaliação nos currículos de formação de professores em educação física, especificamente da região Norte, de maneira que, os dados produzidos pelos autores não constatarem evidências que analisem os projetos pedagógicos e ementas curriculares das instituições da região que ofertam o curso de formação de professores em educação física sobre o modo como sistematizam a avaliação para aprendizagem na formação.

Diante deste cenário, esta pesquisa se propõe a analisar todas as Universidades públicas da região Norte que ofertam curso de licenciatura em educação física, se tornando algo muito particular para a região Amazônica, que possui uma realidade diferente, tanto do ponto de vista do acesso à educação pelos discentes, quanto à captação de docentes que atuam na graduação, formando novos professores, os desafios são imensos e essa polifonia de sentidos produz um local de formação que, por vezes, não dialoga com a especificidade da região.

Para tanto, se questiona nesse estudo: De que forma os projetos pedagógicos dos cursos (PPC's) e as ementas de formação de professores de educação física das Universidades públicas estaduais e federais da região Norte do Brasil têm debatido a avaliação para aprendizagem e o modo como se articula com a futura profissionalização docente?

Sendo assim, objetivamos, nesta sessão, analisar e identificar o projeto pedagógico do curso (PPC's) e as ementas curriculares de licenciatura em educação física das Universidades de ensino superior da região Norte do Brasil, como se dá a prescrição do ensino da avaliação.

Justifica-se sua contribuição para a discussão, reflexão e valorização do compartilhamento de saberes específicos sobre avaliação educacional nas instituições públicas da região Norte e o modo como se apresentam nos currículos dos cursos de educação física, especialmente considerando a especificidade desta área de formação profissional, que no cotidiano escolar é responsável por compartilhar diferentes linguagens, especialmente os saberes de domínio que é manifestado na *imbricação do eu em situação* (CHARLOT, 2000).

Salienta-se que, não se pretende realizar apontamentos seletivos da melhor sistemática sobre avaliação, mas sim discutir o modo como esta é inserida nos espaços de formação em educação física na região Norte, bem como sua articulação entre teoria e prática. Essa discussão é importante por permitir os processos reflexivos (NÓVOA, 1992) aos futuros professores, para além dos aspectos formativos sobre a avaliação nos currículos de licenciatura em educação física da região Norte.



Nesse sentido, a partir destas reflexões destacamos que esta sessão está organizada na seguinte forma: inicialmente, faremos a discussão sobre os dados que produzem todas as discussões para compreender como a avaliação para aprendizagem é predisposta nos currículos, nas bibliografias utilizadas e o momento em que se apresenta nos documentos analisados. E, por último, realizaremos os apontamentos finais sobre os dados produzidos a partir deste capítulo, as lacunas e inquietações para futuras pesquisas.

## 2.2 Apresentação dos dados

Com o propósito de compreender o modo como a avaliação é predisposta nos cursos de formação em educação física analisaremos os PPC's e as ementas dos referidos cursos ofertados nas Universidades Públicas Estaduais e Federais da Região Norte do Brasil, de modo que seis (Unifap, Ufam, Uepa, Unir, UFT e UERR) destas instituições disponibilizaram ambos os documentos em seus respectivos sítios institucionais. Uma (Ufac) só possui a ementa e as outras duas (UEA, Ufpa) mencionam somente a relação nominal das disciplinas curriculares.

### 2.2.1 Instituições que apresentam disciplinas específicas de avaliação: e as que a avaliação está diluída nos documentos analisados

Durante a catalogação, análise e leitura dos PPC's e as ementas curriculares das dez Universidades públicas que ofertam o curso de licenciatura em educação física da região Norte, evidenciamos que somente a Ufpa e seus dois polos (Belém e Castanhal) dispõem disciplina específica sobre avaliação para aprendizagem, conforme a Tabela 7, denominada avaliação educacional.

Tabela 7- Cursos com disciplinas de avaliação

DISCIPLINAS	INSTITUIÇÃO
Avaliação educacional	Ufpa - polo Belém
Avaliação educacional	Ufpa - polo Castanhal

**Fonte:** Dados da pesquisa

Esses dados possibilitam nos compreender que a Ufpa e seus dois polos, permitem ao discente dialogar especificamente com a avaliação para aprendizagem. No entanto, no sítio institucional não estão descritas as bibliografias e concepções da disciplina curricular, o que

dificultou nossas análises no sentido de verificar as perspectivas e potencialidades que são abordadas durante a disciplina e se existe uma prescrição do ensino da avaliação.

Porém, o fato de a Universidade ofertar a referida disciplina de maneira obrigatória se constitui como aspecto positivo para a formação docente, pois infere-se que as práticas avaliativas serão entrelaçadas na *imbricação do eu em situação* (CHARLOT, 2000) da educação física.

No entanto, a maior parte das instituições compreendem a avaliação para aprendizagem a partir dos objetivos e descrição dos critérios predispostos nas disciplinas curriculares, dispondo-a de forma diluída em outras disciplinas, como mostra a Tabela 8, a seguir.

Tabela 8 - Cursos com disciplinas cuja avaliação encontra-se nas ementas ou objetivos

DISCIPLINAS	INSTITUIÇÃO
Educação Física na Educação Básica / Investigação e Prática Pedagógica IX / Prática de Ensino da Educação Física Escolar I / Prática de ensino da Educação Física II / Prática de Ensino da Educação Física Escolar III / Metodologia do Ensino em Educação Física	Ufac
Metodologia de Esportes Individuais I (Ginástica Geral e Ginástica Rítmica) / Política e Legislação Educacional Brasileira / Metodologia de Esportes Individuais IV (Ginástica Artística) / Educação Física Escolar (Educação Infantil e Fundamental) / Educação Física Escolar (Educação Médio e Superior) / Estágio Supervisionado II / Estágio Supervisionado III	Unifap
Gestão da educação física e do desporto	Ufam - Polo Manaus
Didática aplicada à educação Física / Gestão e Políticas Públicas em Educação Física Escolar	Ufam - Polo Parintins
Didática Aplicada à Educação Física / Estágio Supervisionado I: Infantil e Fundamental I / Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental II / Gestão de Sistemas e Unidades Educacionais / Estágios Supervisionado III - Ensino Médio / Estágios Supervisionado IV - Educação Física Especial e Inclusiva	Uepa
Estágio Supervisionado I / Estágio Supervisionado II / Estágio Supervisionado III	Unir
Fundamentos do Voleibol / Fundamentos do Futsal / Didática em Educação Física / Fundamentos do Handebol / Fundamentos da Dança e Expressão I / Fundamentos do Futebol	UERR
Políticas Públicas e Gestão Educacional / Estágio Supervisionado em Educação Física Infantil / Estágio Supervisionado em Educação Física no Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) / Estágio Supervisionado em Educação Física no Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) / Estágio Supervisionado em Educação Física no Ensino Médio	UFT - Polo Miracema
Didática / Estágio Curricular Supervisionado I em Educação Física - Educação Infantil / Estágio Curricular Supervisionado II em Educação Física - 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental / Estágio Curricular Supervisionado III em Educação Física - 6º ao 9º do Ensino Fundamental / Estágio Curricular Supervisionado IV em Educação Física - Ensino Médio	UFT - Polo Tocantinópolis

Fonte: Dados da pesquisa

Na análise da Tabela 8, em relação às disciplinas que apresentam avaliação como objeto das ementas ou objetivos, percebemos que estas estão mais concentradas nas disciplinas de

didática e estágio, talvez porque a primeira reflete uma compreensão global sobre a avaliação para aprendizagem no campo da teoria com o campo da prática (FUZZI, 2010), e a segunda direcionada para a especificidade de atuação no ensino infantil, fundamental e médio. Nesse viés, a inserção da avaliação nas disciplinas curriculares aponta um avanço nos processos formativos docentes, a fim de acabar com “o silêncio existente sobre avaliação nos cursos de licenciatura no ensino superior” (VILLAS BOAS, 2017, p. 243).

Cunha (2020) destaca que esse silêncio ainda está presente pelo fato de que o contato do discente com a temática poderá ser reduzida somente em uma aula devido à extensão dos conteúdos e carga horária mínima das disciplinas, não fornecendo suporte para a realização das práticas avaliativas, por ser notada de maneira breve e fragmentada. Conforme Santos, Souza e Barbosa (2013), a opção em diluir a avaliação para aprendizagem nas disciplinas não tem sido suficiente, especialmente por conta da mobilização dos conteúdos do componente curricular da educação física serem compartilhados corporalmente.

Essa ideia é corroborada por Pereira *et al.*, (2021) quando salienta, por meio das experiências formativas dos discentes da região Norte, uma lacuna formativa em relação à avaliação para aprendizagem nos estágios supervisionados curriculares, pela ausência de reflexões sobre as especificidades das práticas avaliativas, e a limitada contribuição teórica para futura atuação profissional, devido a centralidade da avaliação para aprendizagem estar para as atividades de ensino.

Além disso, outra problemática relacionada a esse modo como a avaliação se apresenta nas disciplinas de maneira diluída poderá não ser clara e concreta, “não abrindo caminhos, reconhecimento e indagação sobre a avaliação para aprendizagem no cotidiano escolar” (ESTEBAN, 2001, p. 15).

Deixando as práticas avaliativas dispersas, indicando poucos avanços na discussão sobre a avaliação, fornecendo poucas referências para a futura atuação profissional, implicando no modo de pensar e materializar as práticas avaliativas (STIEG *et al.*, 2020), acabando por reforçar a ideia de avaliação como sinônimo de nota, controle coercitivo e, sobretudo, oferecendo privilégios que se reduzem a leitura e escrita (FROSSARD, 2015).

Dessa forma, surge uma preocupação quando pensamos no contexto da região Amazônica, que em sua peculiaridade possui escolas ribeirinhas, indígenas, quilombolas, escolas do campo e toda uma especificidade, que o professor precisa estar atento e que pode ser *usada de maneira tática* (CERTEAU, 1998) para pensar em práticas avaliativas que deem visibilidade às aprendizagens dos alunos, no diálogo estreito com sua forma de viver (SANTOS, 2005; VIEIRA, 2018; LANO, 2019).

Essa peculiaridade é usada como possibilidade de uma leitura positiva<sup>48</sup> (CHARLOT, 2000) para a discussão das práticas avaliativas no cotidiano escolar, principalmente porque o componente curricular educação física é circunscrito também fora da escola, de maneira diferente das outras disciplinas (VIEIRA, 2018).

Deste modo, “uma leitura positiva é antes de tudo uma postura epistemológica e metodológica” (CHARLOT, 2000, p. 30), o que dificulta a compreensão das especificidades da educação física, que possui um saber específico, despotencializando sua função e inibindo o surgimento de práticas inovadoras, dificultando a reconfiguração do componente curricular *no que se ensina e no que se deve ensinar* (LECHNER, 2020). Essa compreensão justifica a importância de ampliar a compreensão da avaliação para aprendizagem na área da educação física, pois o não reconhecimento “*desestabilizaram o seu fazer cotidiano, levando-a ao desgastante enfrentamento de uma específica cultura escolar de educação física*” (SOUZA; NASCIMENTO; FENSTERSEIFER, 2018, p. 155).

Nesse contexto, a análise nos PPC's ainda nos permitiu identificar um aspecto positivo e interessante na UEPA, que sinaliza que uma pesquisa a nível de mestrado em Educação Física da Universidade Gama Filho realizada por Araújo (1995), intitulada “Avaliação da aprendizagem: um estudo qualitativo com perspectiva emancipatória na formação do profissional de educação física da UEPA”, demonstra contradições e complexidades nas práticas avaliativas no curso de educação física.

Isso pode estar relacionado ao fato de que a maioria das instituições apresentam disciplinas específicas sobre antropometria e estruturas corporais, resultando na exaltação do paradigma da medida discutido por autores da área da educação (PERRENOUD, 1998; LUCKESI, 1999; ESTEBAN, 2001; SOBRINHO, 2004; VIANNA, 2014; VILLAS BOAS, 2017), e outros com mais ênfase para a educação física (SANTOS, 2005; FUZZI, 2010), fazendo circular componentes curriculares de cunho biológico do corpo humano em contraposição ao pedagógico (POLETO, 2020).

Em sua maioria, são disciplinas específicas obrigatórias que buscam quantificar e medir, que envolvem abordagens sobre composição corporal e rendimento aplicada ao âmbito da saúde (FUZZI, 2010), como a disciplina de “**Cineantropometria**”, disposta nas Universidades Ufam - polo Manaus e Parintins, Unir, UFT - polo Tocantinópolis; a disciplina de “**Medidas e avaliações**”, promovida pela instituição Uepa, Ufpa, UERR, Ufac; as disciplinas de

---

<sup>48</sup> Charlot (2000, p. 30) estabelece a leitura positiva como uma maneira de ler o que é visto como algo negativo, olhando para aquilo que as pessoas fazem, visando compreender como se constrói as situações de um aluno que, sobretudo, é um sujeito.

“Avaliações motoras aplicadas à educação física” e “Motricidade humana na 3ª idade”, ofertada pela Unifap; e a disciplina de “Crescimento humano e desenvolvimento motor” disposta pela UFT - polo Miracema.

Isso nos revela que a educação física sofre com problemas teóricos devido ao forte apego às ciências biológicas, com inconsistentes bases científicas que estão voltadas para atender as demandas do mercado, desvendando um consequente esvaziamento teórico que atende o mínimo de competências (TAFARREL *et al.*, 2006; TAFARREL; SANTA; LUZ, 2021), inclusive revelando o perfil dos agentes que produziram os documentos, que, possivelmente, não possuem formação em nível de pós-graduação associada à educação física escolar.

Ademais, manifesta a forma *estratégica* (CERTEAU, 1998) de como se configuram os currículos de formação de professores em educação física da região Norte do Brasil, que está mais para atender as necessidades do docente da Universidade do que a própria especificidade da formação inicial em educação física.

Na medida em que, quando pouco ou nada se espera em relação aos saberes específicos da educação física, facilmente outros fatores ocupam lugar, sem nenhum estranhamento (LECHNER, 2020, p. 50). Assim, surge uma inquietação: Será que essa estratégia visa beneficiar alguns grupos, especialmente considerando a especificidade da formação em educação física em âmbito da pós-graduação nacionalmente?

Destacamos ainda, conforme a Tabela 8, que a UERR, Unifap, Ufam - polo Manaus dispõe a avaliação em disciplinas acuradas ao esporte. No entanto, não temos indícios do modo como essa prática avaliativa é trabalhada no contexto da formação, se abrange uma perspectiva de um Currículo Cultural (NEIRA, 2018), ou o paradigma de rendimento esportivo, elevando a necessidade de compressão das práticas avaliativas no campo da educação física, e suas especificidades como componente curricular, revelando a avaliação como ato político que se integra como parte do processo de ensinar e aprender (POLETO, FROSSARD, SANTOS, 2020).

Assim, ressalta-se o ensino ao discente sobre as práticas avaliativas por meio destes conteúdos, cujo qual não pode ser realizado de qualquer maneira e de forma sequencial, mas que se entrelaça a partir das vivências e interpretações permanentes e evidências durante os percursos formativos (FROSSARD; STIEG; SANTOS, 2021).

Nesse contexto, outra forma de manifestação da avaliação nos cursos de licenciatura em educação física da região Norte, é através de disciplinas que apresentam bibliografias sobre avaliação, não tendo limites definidos no objetivo ou na ementa, como mostra a Tabela 9, a seguir.

Tabela 9 - Disciplinas em que a avaliação somente é vista nas bibliografias

DISCIPLINAS	INSTITUIÇÃO
Didática Aplicada à Educação Física	UFAM - Polo Manaus
Metodologia de Esportes Individuais III (Atletismo)	UNIFAP
Didática Aplicada à Educação Física e Política Planejamento e Gestão Escolar	UNIR
Educação Especial e Práticas Corporais Inclusivas	UFT - Polo Miracema
Educação Física Adaptada	UFT - Polo Tocantinópolis

**Fonte:** Dados da pesquisa

Os achados da Tabela 9 apresentam indícios que possibilitam discutir sobre uma possível fragilidade acerca da avaliação para aprendizagem (HARLEN, 2013) nos cursos de licenciatura em educação física da região Norte, na medida em que trabalham com um paradigma diferente, sinalizando pouca preocupação sobre a temática nos cursos de formação de professores, o que poderá causar impactos diretamente na atuação docente, “especialmente considerando a especificidade do fazer docente e avaliativo em educação física escolar”, já que a avaliação para aprendizagem se apresenta como um recorte opcional do docente, e essa ação se torna precarizada se a bibliografia for de caráter complementar.

Nesse viés, subtede-se que, ao término da formação, o discente dificilmente sistematizará práticas avaliativas que manifestem juízos de valor e tomada de decisões (SANTOS; MAXIMIANO, 2013) que reorientem a prática docente em sua articulação com as singularidades da região Norte, já que, em sua formação inicial, a avaliação se apresentou quase ou sem importância dentro do componente curricular.

Essa ação traz preocupações quando visualizamos que duas destas disciplinas estão voltadas para educação especial, que carecem de adaptações curriculares, que respeite as necessidades de cada um (DUARTE, 2013), principalmente porque a maioria dos saberes que se materializam na educação física se relaciona com a *imbricação do eu em situação* (CHARLOT, 2000).

Nesse contexto, a análise dos dados produzidos nos permite compreender que a avaliação para aprendizagem (HARLEN, 2013) dos cursos de licenciatura em educação física da região Norte se apresentam de diferentes modos nas grades curriculares, inclusive há presença da avaliação como medida e de cunho biologicista, que parece ter sido enraizada dentro dos contextos formativos nortistas, preocupada mais com uma estrutura de “transmitir - verificar - registrar” (BARBOSA, 2011. p. 24) do que com o modo como os discentes desenvolvam conhecimentos.

O problema surge no *uso* que se faz dessa estrutura, pois os discentes se apropriam desses saberes para ensinar. Por isso, devem ter instrumentos específicos para captar as aprendizagens, que possa corresponder as necessidades reais em seu percurso formativo, visto que a avaliação para a aprendizagem não é um produto e deve ser de natureza diversificada e, sobretudo, integrar todo o processo de ensino-aprendizagem (VIANNA, 2014).

Observamos, ainda, que há uma diluição da avaliação para aprendizagem nas disciplinas de cunho pedagógico esportivo. Essa *tática* (CERTEAU, 1998) é importante para pensar a avaliação na sua relação com os conteúdos de ensino mas, ainda assim, fragiliza a formação à medida em que nem todos os componentes curriculares encontram-se materializados no currículo de forma obrigatória ou optativa. Por isso, há necessidade de uma disciplina específica sobre a avaliação para aprendizagem, que mobilize o fazer avaliativo na educação física.

Stieg *et al.*, (2022, p. 6) afirma que o discente que domina os aspectos conceituais da avaliação pode pensar diferentes formas e maneiras de fazer suas práticas avaliativas. Mas quando não experiencia as práticas avaliativas, reproduz o modo de avaliar vivenciado na formação acadêmica de quando era aluno, sem entender de fato o que é e para que serve a avaliação, sinalizando possíveis lacunas nos contextos de atuação por serem diferentes e requererem formatos apropriados (VILLAS BOAS, 2017).

Nesse sentido, ao analisarmos o bloco de discussão como um todo, em relação ao modo como a avaliação é disposta, podemos evidenciar a ausência da prescrição do ensino das práticas avaliativas para aprendizagem, que considere a especificidade da educação física nos referidos cursos da região Norte. O que se identificou nas fontes analisadas foram prescrições de outros tipos de avaliação.

A Unifap, Ufam polo Parintins, Unir e a UFT polo - Tocantinópolis, por exemplo, prescrevem como realizar a avaliação em larga escala<sup>49</sup> e citam, inclusive, recursos e orientações de como proceder neste tipo de avaliação, que é um tipo de expressão política de avaliação, que visa verificar o desempenho dos estudantes a partir de testes padronizados (ALAVARSE; CHAPPAZ; FREITAS, 2021).

Observamos, ainda, a prescrição de avaliação institucional nos PPC's dos cursos ofertados pela Unifap, UERR, Ufam polo - Manaus e Parintins, Uepa, Unir, UFT polo - Miracema e Tocantinópolis, demarcando *maneiras de avaliar* o discente, de acordo com

---

<sup>49</sup> As referidas instituições citam o Exame Nacional do Desempenho do Estudante - ENADE, como instrumento avaliativo indispensável no processo formativo discente.

patamares adequados de aprimoramento, com base nos problemas concretos vivenciados pela instituição de ensino (SANTOS; PAULA; STIEG, 2018).

Por outro lado, constatamos que existe a prescrição de ensino da avaliação específica para o contexto da educação física voltado para área da saúde. A UFT polo - Miracema e Tocantinópolis, UERR, Uepa, Unifap, Ufam polo - Manaus e Parintins são Universidades que prescrevem o ensino da avaliação de modo qualitativo.

Assim, nos preocupamos com o modo como o discente irá se *apropriar* desses saberes e aplicá-los no campo de atuação, pois, poderá ocorrer de reproduzir a *maneira* como foi avaliado, visto que não conseguimos identificar indícios da prescrição do ensino da avaliação para aprendizagem nos documentos analisados que estejam direcionados para atuação no contexto escolar. Não estamos dizendo que não ocorre, só chamamos a atenção para a ausência destes saberes nos currículos prescritos (SACRISTÁN, 2000).

Ainda nessa ocasião, mencionamos os desafios que a avaliação para aprendizagem (HARLEN, 2013) nos cursos de licenciatura em educação física da região Norte revelam para a Amazônia, por conta de sua diversidade cultural e complexidade que a constituem, carecendo de uma racionalidade no que concerne as *maneiras de* estruturação das práticas avaliativas nos currículos prescritos (SACRISTÁN, 2000).

### 2.2.2 Análise das Bibliografias que discutem e propõem a avaliação

Durante a análise de todos os PPC's e ementas dos cursos de licenciatura em educação física da região Norte do Brasil, identificamos 40 bibliografias básica e complementar, que estão distribuídas na área da educação e da educação física, em sua maioria livros e capítulos de livros, incluídas as bibliografias de cunho biológico.

A seguir, apresentaremos a Tabela 10, com as bibliografias da educação e educação física que discutem e apresentam a avaliação, indicando os autores das obras, título, instituição de ensino, *lôcus* de disposição da obra e destaque do conceito de disciplina geral e de específica.

Nesse sentido, a Tabela 10, a fim de analisar as bibliografias que discutem e propõem a avaliação está organizada por recorrência das obras que apareceram mais vezes e as obras destacadas em negrito são as que trazem o debate centralizado sobre a avaliação para aprendizagem: seis na área da educação e uma na área da educação física.

Sinalizamos, ainda, que as instituições: Ufac, UEA, Ufpa não disponibilizam bibliografias nos seus respectivos portais institucionais. Também, chamamos atenção para os



descritos em itálico na referida tabela, que correspondem as bibliografias de caráter biológico, com direcionamento ao âmbito da saúde, específicas da área da educação física.

Tabela 10 - Bibliografias da educação e educação física

BIBLIOGRAFIAS DA EDUCAÇÃO			
AUTOR	OBRA	INSTITUIÇÃO DE ENSINO	LÓCUS DE DISPOSIÇÃO
J. C. LIBÂNEO; J. F. OLIVEIRA; M. S. TOSCHI	Educação Escolar: políticas, estrutura e organização	Unifap, Ufam - polo Parintins, Uepa, UFT- polo Miracema, UFT- polo Tocantinópolis	Disciplina geral (básica): Unifap, UFT- polo Miracema, UFT- polo Tocantinópolis; Disciplina específica: Ufam - polo Parintins, Uepa
J. C. LIBÂNEO	Didática geral	Ufam - polo Parintins, UERR, UFT- polo Miracema; UFT- polo Tocantinópolis	Disciplina geral (básica): UFT- polo Miracema, UFT- polo Tocantinópolis; Disciplina específica: Ufam - polo Parintins
C. M. G. TURRA	<b>Planejamento de Ensino e Avaliação</b>	Ufam - Polo Manaus, Unir	Disciplina geral (básica): UNIR; Disciplina específica: UFAM - polo Manaus
Â. DALMAS	<b>Planejamento participativo na escola: elaboração, acompanhamento e avaliação</b>	Ufam - polo Parintins	Disciplina específica
H. O. BEYER	Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais	UFT - polo Miracema	Disciplina específica
C. C. LUCKESI	<b>Avaliação da aprendizagem escolar</b>	Unifap	Disciplina específica
M. T. ESTEBAN	<b>Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos</b>	UnifaP	Disciplina específica
I. J. BOTH	<b>Avaliação Planejamento, Aprendizagem Consentida: é ensinando que se avalia, é avaliando que se ensina</b>	Uepa	Disciplina específica
A. C. GIL	Didática do ensino superior	Uepa	Disciplina específica
Z. S. L. BUSATO	<b>Avaliação nas práticas de ensino e estágios: a importância dos registros na reflexão sobre a ação docente</b>	Uepa	Disciplina específica
BIBLIOGRAFIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA			
J. C. B. MARTINS; R. S. GIANNICHI	<i>Avaliação e prescrição da atividade física</i>	<i>Ufam - polo Manaus; Ufam - polo Parintins; UERR</i>	<i>Disciplina específica</i>
K. TRITSCHLER	<i>Medida e Avaliação em Educação Física e Esportes</i>	<i>Ufam - polo Parintins; UERR ; UFT - polo Tocantinópolis</i>	<i>Disciplina específica</i>
D. P. GUEDES; J. E. R. P. GUEDES	<i>Manual prático para avaliação em Educação Física</i>	<i>Uepa; Unir; UFT - polo Tocantinópolis</i>	<i>Disciplina específica</i>
F. J. G. PITANGA	<i>Testes, medidas e avaliação em Educação Física e Esportes</i>	<i>Uepa; Unir; UFT - polo Tocantinópolis</i>	<i>Disciplina específica</i>
P. E. C. P. ROCHA	<i>Medidas para avaliação em ciências do esporte</i>	<i>Ufam - polo Parintins; Uepa</i>	<i>Disciplina específica</i>
M. R. QUEIROGA	<i>Testes e medidas para avaliação da aptidão física relacionada a saúde em adultos</i>	<i>Uepa; UFT - polo Tocantinópolis</i>	<i>Disciplina específica</i>

M. L. POLLOCK; J. WILMORE	<i>Exercícios na Saúde e na Doença – avaliação e prescrição para prevenção e reabilitação</i>	Unifap; UERR	Disciplina específica
F. ROSA NETO	<i>Manual de avaliação motora</i>	Ufam - polo Parintins; UERR	Disciplina específica
S. M.M. MATSUDO	<i>Avaliação no idoso</i>	Unir; UFT - polo Miracema	Disciplina específica
V. HEYWARD	<i>Avaliação física e prescrição de exercício: técnicas avançadas</i>	Uepa; UFT - polo Tocantinópolis	Disciplina específica
A. A. B. OLIVEIRA; Â. P. T. V. PALMA; J. A. V. PALMA	Educação Física e a organização curricular: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio	UFT - polo Miracema	Disciplina específica
COLETIVO DE AUTORES	Metodologia do Ensino da Educação Física	Unifap	Disciplina específica
S. VOTRE, <i>et al</i>	<b>Ensino e avaliação em Educação Física</b>	Unir	Disciplina geral (básica)
D. J. MAGEE	<i>Avaliação musculoesquelética</i>	Unir	Disciplina específica
L. C. MONTEIRO; P. L. LOPES	<i>Avaliação para Atividades Físicas</i>	Unir	Disciplina específica
J. FERNANDES FILHO	<i>A Prática da Avaliação Física: Testes, Medidas e Avaliação Física em escolares, atletas e Academias de Ginástica</i>	Unir	Disciplina específica
J. R. MORROW JR; A. W. JACKSON; J. G. DISCH; D. P. MOOD	<i>Medidas e Avaliação do desempenho humano</i>	Unir	Disciplina específica
V. B. OLIVEIRA; N. BOSSA	<i>Avaliação Psicopedagógica do Adolescente</i>	Unir	Disciplina específica
F. A. G. VASCONCELOS	<i>Avaliação Nutricional de Coletividades</i>	Ufam - polo Manaus	Disciplina específica
J. FERNANDES FILHO	<i>A prática da avaliação física</i>	Uepa	Disciplina específica
H. S. FERREIRA	<i>Avaliação em Educação Física escolar: um estudo com professores da disciplina na cidade de Fortaleza</i>	Uepa	Disciplina específica
A. R. VIANA; F. L. L. BIGONHA	<i>Futsal avaliação técnica</i>	Uepa	Disciplina específica
P. F. ARAUJO; J. I. GORLA	<i>Avaliação motora em educação física adaptada: teste ktk para deficientes mentais</i>	Uepa	Disciplina específica
I. BELLONI	<i>Metodologia de avaliação em políticas públicas</i>	Uepa	Disciplina específica
G. S. NOVAES; H. MANSUR; R. A. M. NUNES	<i>Grupos Especiais: Avaliação, Prescrição e Emergências Clínicas em Atividades</i>	Uepa	Disciplina específica
F. NAVARRO; F. L. PONTES JÚNIOR; M. A. CHARRO; R. F. P. BACURAU	<i>Manual de Avaliação Física</i>	Uepa	Disciplina específica
R. F. COSTA	<i>Avaliação da composição corporal</i>	Unifap	Disciplina específica
M. L. PALMER; M. E. EPLER	<i>Fundamentos das técnicas de avaliação musculoesquelética</i>	UFT- polo Tocantinópolis	Disciplina específica

<i>American College Of Sports Medicine</i>	<i>Manual do ACSM para avaliação da aptidão física relacionada à saúde</i>	<i>UFT- polo Tocantinópolis</i>	<i>Disciplina específica</i>
<i>R. G. S. VALE; C. S. PERNAMBUCO; E. H. M. DANTAS</i>	<i>Manual de avaliação do idoso</i>	<i>UFT- polo Tocantinópolis</i>	<i>Disciplina específica</i>

**Fonte:** Dados da pesquisa

A Tabela 10 apresenta dois movimentos: bibliografias que analisam a avaliação como objeto central e bibliografias que apresentam proposta avaliativa de maneira diluída nas obras. No primeiro movimento em que as bibliografias encontradas, estão distribuídas em obras que analisam a avaliação como objeto central, ajudam a pensar sobre como avaliar e por que avaliar, de modo mais amplo, na área da educação, com exceção da obra de S. VOTRE *et al.*, que discute a avaliação de maneira específica na área da educação física.

No segundo movimento, em que as bibliografias apresentam uma discussão sobre avaliação como proposta, porém de maneira diluída, inclusive as duas obras de maior recorrência e impacto na formação de professores em educação física da região Norte (Educação Escolar: políticas, estrutura e organização; didática geral), estão implementadas esta categoria.

O interessante é que as obras que aparecem primeiramente de maior impacto de autoria de Libâneo não são focadas na avaliação, apresentam, sim, uma perspectiva sobre a avaliação, mas sem de fato se aprofundar nestas discussões. E a segunda obra de maior recorrência é a de Turra, que, possivelmente, possui um debate mais detalhado sobre a avaliação, do que as duas primeiras obras identificadas na Tabela 10, levando a nos questionar sobre as intencionalidades dos cursos de formação de professores em educação física da região Norte, ao sistematizarem em sua maioria bibliografias que discutem a avaliação educacional sem considerarem as especificidades do componente curricular.

É preciso, então, considerar que essas bibliografias influenciam no campo de atuação da educação física e desafiam os docentes a buscar alternativas que possam dar sentido à avaliação para aprendizagem, de modo que são “as vivências dos cursos de formação que são transportadas para escola e educação básica” (VILLAS BOAS, 2017, p. 232).

Notamos que os usos são sempre de literatura clássica, sem menções de artigos científicos que ajudem os docentes a trabalharem experiências concretas realizadas no cotidiano escolar, como fonte de análise de empiria. Isso pode ocorrer, mas analisando o documento oficial, não encontramos indícios, evidenciando a necessidade de ampliar as bibliografias sobre avaliação dispostas para os cursos de licenciatura em educação física da região Norte do Brasil.

A adesão desses materiais poderia auxiliar nos modos de pensar as práticas avaliativas no cotidiano escolar e a refletir sobre diversos ângulos, tomados por base a análise de documentos formativos, as narrativas e expressões dos discentes e docentes (BARBOSA, 2011). Dada essa complexidade nos dispositivos curriculares que propõem a avaliação, a disseminação de pesquisas que foram ao cotidiano escolar se faz necessária para se pensar nas definições e estruturações das aulas de educação física, principalmente, por que se materializam na *imbricação do eu em situação* (CHARLOT, 2000).

Pois, Pereira *et al.*, (2021), que analisaram as experiências com avaliação durante os estágios supervisionados, através das narrativas docentes com formação em educação física, sinalizam preocupações que evidenciam o foco em avaliar as aulas ministradas, mais do que os alunos. Isso ocorre muito em função daquilo que lhes foi ensinado nos contextos formativos, já que “o grande exemplo é o que vem da Universidade” (VILLAS BOAS, 2017, p. 245).

Nesse sentido, a Tabela 10 nos mostra que as instituições analisadas apresentam maior recorrência de bibliografias na área da educação para abordar a avaliação para aprendizagem nos cursos de licenciatura em educação física da região Norte. Esta ação expõe possibilidades de diálogo entre a educação e educação física (STIEG *et al.*, 2018a), ou se coloca como alternativa para homogeneização da educação física aos demais componentes curriculares (BONETTO; NEIRA, 2019).

Nesse caso, ao mesmo tempo em que permite o diálogo, ela tensiona a especificidade da avaliação em educação física, que é captar os sentidos produzidos pelos alunos sobre suas aprendizagens (SANTOS, 2005), permitindo a compreensão das percepções consigo e com os outros.

Diante desse cenário, as manifestadas bibliografias da educação externam diferentes concepções avaliativas: avaliação diagnóstica, diagnóstica formativa, formativa, formativa reguladora e investigativa em circulação na região Norte.

A avaliação diagnóstica presente nas obras de Libanêo, Luckesi e Beyer representa uma abordagem crítica da avaliação que permite analisar o progresso de desenvolvimento do discente, a partir de aspectos democráticos, visando uma ação crítico social, que está entrelaçada com os conteúdos e projetos políticos pedagógicos, que tem a função de construir a capacidade cognitiva do aluno, “estando relacionada com a parte técnica, tratando dos instrumentos, tipos e metodologias empregadas na avaliação” (NASCIMENTO, 2013, p. 29).

Já avaliação diagnóstica formativa, identificada na obra de Busatto, envolvem ações reflexivas e planejadas, com objetivo de investigar em que medida os discentes estão atingindo seus objetivos estabelecidos para o ensino-aprendizagem, auxiliando na apropriação dos

conhecimentos, de modo que a avaliação diagnóstica formativa está relacionada a todo tipo de decisão que influencia no processo de ensino-aprendizagem, no currículo e no funcionamento do cotidiano escolar (FERNANDES, 2006).

Quando analisamos a avaliação formativa encontrada na obra de Gil, percebe-se que esta tende a abordar seu aprimoramento na aprendizagem, baseada na interação e diálogo entre discentes e docentes, contando com a autoavaliação, a fim de reorientá-lo, respeitando suas especificidades, traçando estratégias para que o discente possa progredir (MARINO; ANTUNES; MENDES, 2018).

Por outro lado, a avaliação formativa reguladora, predisposta nas obras de Both, Dalmas e Turra, que tratam sobre o planejamento escolar, aborda a avaliação de maneira que o docente possa lecionar e o discente se apropriar daquilo que lhes é ensinado, orientando o processo de ensino-aprendizagem através de um *feedback* que estimule o discente, fornecendo informações sobre as diferenças dos discentes a fim de que o discente consiga regular suas aprendizagens para que atinja os objetivos esperados (MARINO; ANTUNES; MENDES, 2018).

Nesse viés, a avaliação investigativa, disposta na obra de Esteban, anuncia as possibilidades de saberes através daquilo que o discente não se apropriou, incluindo e respeitando o eu e o outro, comprometida com a pluralidade, abrindo caminhos para “ressignificação do trabalho pedagógico” (SANTOS, 2005, p. 73), estabelecendo a necessidade de investigar aquilo que o aluno sabe, para reconfigurar as ações didáticas no intuito de oferecer respostas para a retomada do processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, convidamos o leitor para analisar novamente a Tabela 10, visto que existe um contexto de disciplinas da área da educação que são trabalhadas nos currículos nortistas de formações de professores da região Norte, que discutem perspectivas de avaliação diagnóstica, diagnóstica formativa, formativa, formativa reguladora e investigativa (VIEIRA, 2018), mas que, no momento de fazer a transposição para a educação física, há uma lacuna, à medida em que essas literaturas específicas não dialogam com as especificidades da educação física, evidenciando, inclusive, que um dos problemas dessa estrutura curricular é justamente a falta dessa articulação (SANTOS, 2005).

Por possuírem uma organização conceitual que permite ao aluno compreender o debate de maneira ampla, apresentam poucos subsídios para sua utilização no cotidiano escolar da educação física, tarefa essa que deveria ser enfrentada pelas literaturas específicas da área.

Já as bibliografias que dialogam com a área da educação física são estudos que buscam abordar questões sobre o referido componente curricular, que envolvem as práticas avaliativas

dentro desse contexto. Assim, evidenciamos as concepções avaliativas do tipo formativa e emancipatória.

Ao analisarmos a avaliação formativa abordada na obra de Votre *et al.*, observa-se que está se dedica a fazer intervenções no processo de ensino-aprendizagem para que o discente tenha sua aprendizagem assegurada por meio de percepções objetivas (MARINO; ANTUNES; MENDES, 2018).

De outro modo, a avaliação emancipatória disposta na obra de Coletivo de autores, e Oliveira, Palma, e Palma está entrelaçada ao esforço crítico para busca da autonomia, por meio de reflexões, orientações, interações entre o fazer e o saber fazer, na relação intrínseca com os papéis sociais e as disputas de poder a partir do impacto do capital nos objetos de ensino da educação física.

Em síntese, percebemos que a maior parte das instituições (Uepa; Ufam - polo Parintins; Ufam - polo Manaus; Unir) tratam a avaliação nos cursos de licenciatura da região Norte através de concepções da avaliação formativa, associada ao currículo, conectada à compreensão de profissionalização docente, pensando na futura atuação (POLETO, 2020). Contudo, não é possível afirmar se essas bibliografias são trabalhadas, uma vez que estão diluídas em outras disciplinas, compondo uma parte daquilo que é ensinado, carecendo de uma racionalidade que potencialize os currículos de formação em educação física, atendendo as especificidades do componente curricular e da região Norte.

Quando observamos os dados produzidos pelos documentos analisados, evidenciamos que a maioria das bibliografias é da área da educação, direcionada para a concepção formativa. Surge, então, a preocupação por esta não atender as especificidades da educação física que é voltada para o saber corporal, justamente por dialogar somente dentro da área da educação e não materializar as práticas avaliativas na educação física.

Mostra-se, com isso, que não basta apenas ter bases teóricas que permitam projetar a avaliação, pensando na atuação profissional no cotidiano escolar. É preciso produzir instrumentos metodológicos que permitam a compreensão de sua operacionalização (FUZZI, 2010) no futuro campo de atuação.

Todavia, percebemos que as outras disciplinas destacadas em itálico, conforme mostra a Tabela 10, apresentam a especificidade da educação física, porém associada à avaliação quantitativa, voltadas para o paradigma da medida (ESTEBAN, 2001; VIANNA, 2014), evidenciando aspectos direcionados para a saúde e desenvolvimento humano.

Logo, não dialogam com a avaliação para aprendizagem (HARLEN, 2013), mas sim com outras variáveis que se associam à área da saúde em educação física, por projetar a

avaliação como instrumento de medida, de maneira “bastante simplista identificada apenas como verificação de aprendizagem” (VIANNA, 2014, p. 65).

Esse diálogo pode estar associado à própria concepção de curso em educação física, disposta pelas diretrizes educacionais, com viés projetado para a educação - formação, saúde, cultura, alto rendimento e lazer (BRASIL, 2018a), atribuindo diferentes perspectivas para a formação de professores, permitindo àqueles que prescrevem os PPC's e ementas do curso idealizar uma concepção de curso que mais se adeque às características da instituição e grupo docente.

Desse modo, as Universidades da região Norte (Ufam - polo Manaus; Ufam - polo Parintins; Uepa, Unir, UERR, UFT - polo Miracema; UFT - polo Tocantinópolis), ao dispor de bibliografias que dão visibilidade ao cunho biológico, estão compartilhando uma concepção de curso voltado para a especificidade do debate sobre a saúde.

Inclusive a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) menciona a saúde como elemento fundamental comum às práticas educativas, dispostas nos conteúdos e transversalmente nas habilidades e competências exigidas, como um bem da coletividade (BRASIL, 2018b).

Assim, o modo como as bibliografias são dispostas está baseado na concepção de curso, e na própria concepção de educação e educação física, indicando certo conflito na formação docente. Isso deve-se ao fato de que a educação física enquanto área do conhecimento transita por ambas as possibilidades de intervenção (CARBINATTO *et al.*, 2016), carecendo de uma política pública que se destine a não precarizar a atuação profissional em uma área específica (FREITAS *et al.*, 2022).

Esse é um dos pontos em que a formação de professores em educação física da região Norte deve refletir, principalmente pelas particularidades da Amazônia, que é repleta de escolas rurais, indígenas, ribeirinhas e quilombolas, sendo que as Universidades, ao pensarem nos processos formativos desta região, devem compreender que o movimento de apropriação do discente ao conhecimento ocorre através de vivências às experiências que atravessam suas práticas educativas, o que proporcionará subsídios para pensar e produzir os usos (CERTEAU, 1998) das práticas avaliativas.

Isso ocorre por meio da investigação das práticas educativas aos saberes da experiência (NÓVOA, 1992), uma vez que a concepção sobre avaliação na formação inicial em educação física e sua prática no cotidiano escolar está associada às bibliografias utilizadas e ao debate vivenciado na formação inicial.

Tal indício ganha delineamentos de preocupação quando evidenciamos que, nas bibliografias dispostas na Tabela 10, não são identificados os textos mapeados no capítulo I desta dissertação, havendo um desencontro em relação àquilo que vem sendo produzido no campo científico com as bibliografias dos cursos de licenciatura em educação física na região Norte do Brasil.

Nesse viés, concordamos com Stieg *et al.*, (2018b), quando sinalizam a necessidade do debate entre as diferentes concepções presentes nos PPC's e nas matrizes curriculares, pois acabam por determinar os aspectos e conceitos sobre a avaliação para aprendizagem e influenciam no modo como se articula no cotidiano escolar. Esse debate ajudará a compreender os motivos os quais os currículos de licenciatura em educação física da região Norte privilegiam as bibliografias da área da educação, compondo, assim, uma discussão ampla sobre a avaliação, sem considerar as especificidades do componente curricular que *valoriza a imbricação do eu situação* (CHARLOT, 2000).

Além disso, a ampliação do debate sinalizado por Stieg *et al.*, (2018b) poderá ser um caminho para desvendar as inquietações referentes ao fato de a maioria das Universidades (Ufam - polo Manaus; Ufam - polo Parintins; Uepa, Unir, UERR, UFT - polo Miracema; UFT - polo Tocantinópolis) dispor, na matriz curricular, disciplinas de cunho biológico direcionadas à área da saúde, o que se apresenta como um campo aberto que demanda de respostas, inclusive sobre a própria concepção do referido curso.

### 2.2.3 Análise do momento em que a avaliação aparece no curso

No decorrer da leitura e categorização dos dados produzidos pelas ementas e PPC's, percebemos que os discentes dos cursos de licenciatura em educação física da região Norte do Brasil entram em contato com a avaliação para aprendizagem em momentos distintos ao longo da formação. Para melhor discutir acerca dessa aproximação do discente com a avaliação, dividiremos essa subseção em três subtópicos: 2.3.3.1, nas disciplinas específicas; 2.3.3.2, diluídas nos objetivos e descrição das ementas; 2.3.3.3, somente nas bibliografias.

#### 2.2.3.1 *Presença nas disciplinas específicas*

Analisando nossas fontes, verificamos que a Ufpa - polo Belém e polo Castanhal é a única Universidade a ofertar a disciplina de avaliação educacional nos cursos de licenciatura



em educação física na região Norte, permitindo, ao discente, o contato com a avaliação em períodos distintos, conforme a Tabela 11, a seguir:

Tabela 11 - Contato discente com a disciplina específica de avaliação

INSTITUIÇÃO	PERÍODO
Ufpa - polo Belém	4º semestre
Ufpa - polo Castanhal	6º semestre

**Fonte:** Dados da pesquisa

A Tabela 11 nos revela que não há somente uma única forma de materializar as práticas avaliativas nos currículos prescritos (SACRISTÁN, 2000), visto que a discussão sobre a avaliação na Ufpa - polo Belém e polo Castanhal ocorrem de maneira alternada, ou seja, em diferentes momentos no processo formativo.

Nesse sentido, quando analisamos a Ufpa - polo Belém, percebemos que oferta a avaliação educacional antes dos estágios supervisionados, demarcando um projeto formativo no qual o discente poderá *aprender a sentir como professor* (NÓVOA, 2017). Através das possibilidades de reflexões com o futuro campo de atuação estabelece conexões com a teoria a ser apropriada em sala de aula (FUZZI, 2010) e o cotidiano escolar (CERTEAU, 1998), mostrando a articulação das práticas avaliativas com o que a educação física ensina (COSTA; ALCÂNTARA; LANO, 2020), possibilitando compreender a realidade do componente curricular e auxiliando na tomada de decisões sobre a avaliação.

Por outro lado, a Ufpa - polo Castanhal oferta a disciplina de avaliação educacional depois do componente curricular estágio, ofertada a partir do 5º semestre ao 8º semestre do curso, o que pode provocar uma tensão no processo de formação, uma possível dificuldade de teorizar as práticas avaliativas com o contexto real de trabalho (PEREIRA *et al.*, 2021), já que inicialmente irá à prática e só *a posteriori* se apropriará das perspectivas de avaliação na educação física.

Nesse viés, concordamos com Nóvoa (2017. p. 1114), quando afirma que “as Universidades continuam fechadas em suas fronteiras, com pouca capacidade para dialogarem com os professores e para se comprometerem com as escolas públicas”, o que de fato parece ocorrer com as práticas avaliativas na região Norte, quando postulam a disciplina avaliação *a posteriori* aos estágios supervisionados, indicando que a avaliação para aprendizagem possa ser inserida em qualquer lugar, como se fosse algo pouco importante dentro da racionalidade do trabalho pedagógico.

Isso acabava por evidenciar uma lacuna nos processos formativos acerca do papel da avaliação, se é avaliar a própria docência ou os objetos de ensino compartilhados no cotidiano escolar (PEREIRA *et al.*, 2021), o que pode gerar impactos no que *se aprende, o que se ensina, o que se aprende com o que se ensina, e o que se faz com o que se aprende* (SANTOS, 2005; MAXIMIANO, 2015; VIEIRA, 2018; LANO, 2019). Por isso, é tão importante repensar nos modos como a avaliação para aprendizagem é inserida nos cursos de formação de professores da região Norte do Brasil.

### 2.2.3.2 Avaliação diluída nos objetivos e descrição das ementas

Quando analisamos nossas fontes, constatamos que, em sua maioria, as Universidades Ufac, Unifap, Ufam - Polo Parintins, Uepa, Unir, UERR, UFT - Polo Miracema, UFT - Polo Tocantinópolis debatem a avaliação para aprendizagem de maneira diluída nos objetivos e descrição das ementas, evidenciando a discussão sobre a avaliação, de modo transversalizado nos currículos prescritos (SACRISTÁN, 2000) dos cursos de licenciatura em educação física da região Norte do Brasil.

Desse modo, a *estratégia* em que a avaliação para aprendizagem se apresenta nos referidos cursos permite compreender o *uso* (CERTÉAU, 1998) e a visibilidade das práticas avaliativas nas disciplinas dos cursos de educação física. Assim, a Tabela 12 nos mostra o momento em que a avaliação é descrita nas disciplinas, correlacionadas com as temáticas oportunizadas para a formação docente em educação física na região Norte.

Tabela 12 - Avaliação diluída nos objetivos e ementas nas Universidades da região Norte

UNIVERSIDADE	PERÍODO
Ufac	1º; 2º; 4º; 5º; 6º semestres
Unifap	3º; 4º; 6º; 7º; 8º semestres
Ufam - Polo Parintins	4º; 7º semestres
Uepa	5º; 7º; 8º semestres
Unir	5º; 6º; 7º semestres
UERR	1º; 2º; 3º semestres
UFT - Polo Miracema	6º; 7º; 8º semestres
UFT - Polo Tocantinópolis	3º; 5º; 6º; 7º; 8º semestres

**Fonte:** Dados da pesquisa

A Tabela 12 demonstra três características: Universidade que diluem a avaliação a partir da metade do curso (Uepa, Unir, UFT - Polo Miracema, Ufam - Polo Parintins), Universidades em que a avaliação se apresenta em todo o curso (Ufac, Unifap, UFT - polo Tocantinópolis) e Universidades em que a avaliação se concentra no início do curso (UERR).

Esse movimento revela as diferentes *maneiras estratégicas* (CERTEAU, 1998) de compartilhar os saberes avaliativos no que se refere às possibilidades reais em que a avaliação possa ser assimilada pelos discentes (STIEG, 2016). Reconhecer a existência dessa diversidade permite compreender que os conhecimentos são construídos a partir de óticas diferentes (ESTEBAN, 2001, p. 20), assim como as práticas avaliativas.

Para quantificar nossas discussões, produzimos uma nuvem de palavras a partir do *software Iramuteq*<sup>50</sup> a fim de aglutinar as fontes e averiguar a frequência com que a avaliação se apresenta nos dados produzidos. Para essa criação, selecionamos as ementas das disciplinas que possuem a avaliação de maneira diluída em seus objetivos. Com isso, fizemos o refinamento do *corpus*, juntando as palavras compostas através de um *underline*, tornando-as expressões únicas para inserir no *software Iramuteq*<sup>51</sup>. Anunciamos que esse procedimento também foi feito para as Imagens 6 e 7 desta discussão.

A seguir, a Imagem 4 demonstra o resultado das análises feitas no *software Iramuteq*, sendo que as palavras de maior frequência nas ementas das disciplinas estão localizadas no centro da imagem, e as afastadas são aquelas em que o debate é secundarizado.

Os dados produzidos na Imagem 4, a seguir, viabilizam discussões que perpassam diferentes campos semânticos, e revelam relações entre os eixos das disciplinas: planejamento e metodologias de ensino. Nesse contexto, optamos por produzir a Imagem 5<sup>52</sup>, destacando os campos semânticos dispostos na nuvem de palavras.

---

<sup>50</sup> Esclarecemos que o *software Iramuteq* não foi empregado como método desta sessão, constituindo-se como um componente complementar de nossas análises.

<sup>51</sup> E, a fim de potencializar nossos dados, delimitamos um total de cinquenta expressões, como quantitativo de palavras por repetição e três recorrências para ser contada como expressão que integra-se na análise.

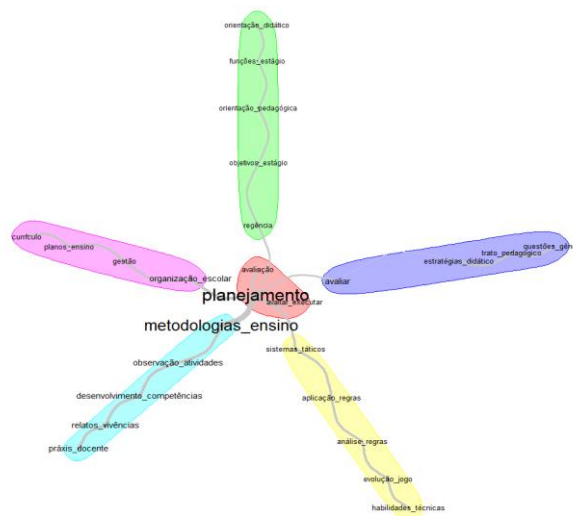
<sup>52</sup> A Imagem 5 representa uma análise de similitude realizada no *software Iramuteq*, com a finalidade de analisar os grupos semânticos próximos e distantes das palavras de maior recorrência disposta na nuvem de palavras Imagem 4.

**Imagem 4** - Nuvem de palavras da discussão avaliação diluídas nos objetivos e ementas



**Fonte:** Dados da pesquisa

**Imagem 5** - Análise de Similitude entre as palavras da Imagem 4 - nuvem de palavras



**Fonte:** Dados da pesquisa

Analisando as Imagens 4 e 5, é possível perceber que a recorrência na nuvem de palavras apresentada na Imagem 4 evidencia discussões que abrangem 6 campos semânticos (1 - avaliação, avaliar-executar; 2 - avaliar, estratégias-didático, trato-pedagógico, questões de gênero; 3 - sistemas-táticos, aplicação-regras, análise-regras, evolução-jogo, habilidades-técnicas; 4 - observação-atividades, desenvolvimento-competências, relatos-vivências, práxis-docente; 5 - organização-escolar, gestão, planos-ensino, currículo; 6 - regência, objetivos-estágio, orientação-pedagógica, funções-estágio, orientação-didático), que estão interligados aos dois termos de maior recorrência (Imagem 5).

Podemos perceber que os campos semânticos 1, 2, 3, 5 e 6 estão associados ao eixo estruturante planejamento. Inclusive, a avaliação se encontra associada a este eixo, evidenciando uma discussão ampla da avaliação, correspondendo ao campo básico da educação física, que fazem parte das disciplinas gerais da matriz curricular. Por outro lado, no segundo campo semântico, podemos perceber que há a presença do termo avaliar-executar, direcionado para uma avaliação qualitativa. E o campo semântico 4 está relacionado com o eixo estruturante metodologias de ensino, que compreende o modo de atingir os objetivos do ensinar e aprender.

Desse modo, podemos inferir que os referidos campos semânticos 1, 2, 3, 4, 5 e 6 possuem relação com disciplinas de conhecimentos geral (básica) e específica da educação física, conforme sinalizado na Tabela 8, como:

**Didática:** Esta disciplina aborda a formação do profissional de educação física, através de conhecimentos das diferentes etapas do processo ensino-aprendizagem, teorias, transformação didático-pedagógico, métodos e meios que norteiam a Educação Física na educação básica; planejamento, ação e avaliação. Regência, construção de planos de ensino - planos de curso, de unidade e de aula - a partir dos pressupostos das principais abordagens pedagógicas da Educação Física escolar (PPC - UNIFAP, 2010; PPC - UFAM/POLO - PARINTINS, 2014; PPC - UNIR, 2017; PPC - UERR, 2017; PPC - UFAM/POLO - MANAUS, 2018; PPC - UFT/POLO - TOCANTINÓPOLIS, 2018; PPC - UEPA, 2019; PPC - UFT/POLO - MIRACEMA, 2019).

**Estágio supervisionado:** Objetivos do estágio e funções da educação física. Metodologias no ensino da educação física, planejamento, gestão, currículo e avaliação. Observação da prática docente de professores e professoras de Educação Física na educação infantil, ensino fundamental, ensino médio (PPC - UNIFAP, 2010; PPC - UFAM/POLO - PARINTINS, 2014; PPC - UNIR, 2017; PPC - UERR, 2017; PPC - UFAM/POLO - MANAUS, 2018; PPC - UFT/POLO - TOCANTINÓPOLIS, 2018; PPC - UEPA, 2019; PPC - UFT/POLO - MIRACEMA, 2019).

**Gestão:** Componente do ato gerencial: planejar, organizar, administrar ou avaliar/executar; a organização da educação física no sistema escolar brasileiro (PPC - UFAM/POLO - MANAUS, 2018; PPC - UEPA, 2019).

Constatamos que os fragmentos das ementas destacadas, de PPC diferentes, remetem aos reflexos daquilo que se apresenta nos demais dados analisados, ementas que são genéricas, e que abordam a avaliação sempre em conjunto com o planejamento e metodologias de ensino, apresentando pouco indícios se há de fato uma preocupação com as diferentes concepções e possibilidades avaliativas em circulação no campo científico, tais como: uso de desenhos (SANTOS *et al.*, 2015; VIEIRA, 2018; LANO, 2019), fichas avaliativas (COSTA; FROSSARD; BARCELOS, 2021; COSTA; ALCÂNTARA; LANO, 2020) e produções diversas (SANTOS, 2005; LANO, 2015; NUNES; NEIRA, 2021).

Dessa maneira, podemos notar que a intenção das Universidades de diluir a avaliação nas disciplinas pode estar contribuindo negativamente para o debate sobre a avaliação na formação inicial em educação física na região Norte, pois, conforme o PPC da Ufam - polo Parintins (2014, p. 88), a avaliação se tornou um item educacional “negligenciado”, não questionado, onde o acesso ao discente é restrito em suas possibilidades de questioná-la e entendê-la.

Entendemos que essa intenção de diluir a avaliação em diferentes contextos acaba provocando um esvaziamento na materialização das práticas avaliativas nas ementas, levando a questionarmos sobre o *locus* ocupado pela avaliação nos referidos cursos da região Norte,

devido à pouca carga horária destinadas às disciplinas, as especificidades de cada componente curricular e o debate próprio que a avaliação para a aprendizagem carece na educação física, considerando suas “diferentes formas de relação com o saber e figuras de aprender” (CHARLOT, 2000).

Os questionamentos surgem à medida que analisamos as palavras com maior recorrência na Imagens 4 e percebemos que a avaliação não se constitui um termo frequente quando organizadas na nuvem de palavras do *software Iramuteq*, ficando situada ao exterior do centro da imagem, quase sem aparição e de difícil visualização. Do mesmo modo, o termo avaliar, avaliar/executar podem ser considerados sinônimos da avaliação, remetendo discussões sobre as práticas avaliativas.

Entretanto, não localizamos, na Imagem 4, termos que possam ser identificados como práticas avaliativas que considerem as especificidades da educação física, e isso nos preocupa à medida em que esse é o caminho que o discente irá *aprender, ensinar e formar* (MAXIMIANO, 2015, p. 892) diferentes experiências curriculares para sua futura atuação profissional.

Todavia, não estamos dizendo que existem períodos certos ou errados, mas se ratifica a necessidade de uma racionalidade quanto a inserção da avaliação para aprendizagem (HARLEN, 2013) na formação docente, haja vista que as práticas avaliativas pressupõem diferentes maneiras de fazer e intervir para que a avaliação possa ser ressignificada para atuação docente (STIEG, 2016, p. 49).

Dito isto, “[...] a grande dificuldade enfrentada pelos docentes está em articular a avaliação para aprendizagem com as diferentes áreas do conhecimento, de fazeres e de atitudes nos processos de ensino e aprendizagem” (PPC-UFT / POLO TOCANTINÓPOLIS, 2018, p. 111), oferecendo pistas que indicam a necessidade de se repensar a avaliação para aprendizagem nos cursos de formação de professores em educação física da região Norte, bem como sua inserção nos currículos, principalmente quando a avaliação para aprendizagem é somente encontrada nas bibliografias.

A Partir desse movimento, discutiremos nossos dados em relação à presença da avaliação somente nas bibliografias, a seguir.

### 2.2.3.3 *Presença da avaliação somente nas bibliografias*

Neste eixo de discussão, discorreremos a respeito da existência da avaliação para aprendizagem somente nas bibliografias dos cursos de licenciatura em educação física da região

Norte do Brasil. Para isso, construímos a Tabela 13, que demonstra as Universidades e períodos em que ocorre a presença da avaliação nas bibliografias das ementas.

Tabela 13 - Presença da avaliação nas bibliografias dos cursos

UNIVERSIDADE	PERÍODO
Ufam - Polo Manaus	7º semestres
Unir	3º; 5º; 6º; 7º semestres
Unifap	3º semestres
UERR	1º; 2º; 3º semestres
UFT - Polo Miracema	5º semestres
UFT - Polo Tocantinópolis	4º semestres

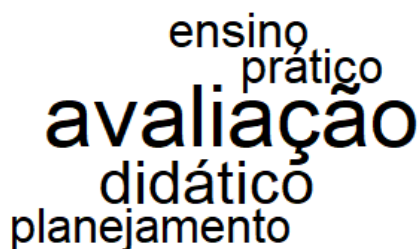
**Fonte:** Dados da pesquisa

A Tabela 13 exterioriza a presença da avaliação nas obras que discutem a avaliação como objeto em diferentes períodos do curso, indicando que a discussão está registrada no currículo, “sendo aspectos que servem de ponto de referência para o sistema curricular” (SACRISTÁN, 2000, p. 104), mas não podemos afirmar que ela compõe de fato as práticas dos docentes.

As disposições prescritas nos currículos “costumam não ser suficientes para direcionar e orientar as atividades educativas em sala” (SACRISTÁN, 2000, p. 105), ainda mais quando projetadas para as práticas avaliativas no componente curricular da educação física, que dispõe de um Currículo Cultural permeado de sentidos polissêmicos, que dialoga com distintas culturas (NEIRA, 2018, p. 9), especialmente na região Amazônica, que possui uma biodiversidade de povos ribeirinhos, quilombolas e indígenas.

A fim de potencializar esse diálogo, vimos a necessidade de apresentarmos, a seguir, as nuvens de palavras organizadas no *software Iramuteq*, dispostas nas Imagens 6 e 7, que destacaram as palavras com maior recorrência nos títulos das bibliografias da área da educação e educação física. Nesse sentido, a Imagem 6 salienta as palavras frequentes dos títulos das bibliografias da educação, já a Imagem 7, os termos recorrentes nos títulos das bibliografias da educação física.

Imagem 6 - Nuvem de palavras com título das bibliografias da educação



Fonte: Dados da pesquisa

Imagem 7 - Nuvem de palavras com título das bibliografias da educação física



Fonte: Dados da pesquisa

Quando analisamos as duas Imagem, 6 e 7, constatamos perspectivas diferenciadas, conforme o objetivo e as temáticas das bibliografias das Universidades Ufam - polo Manaus, Unir, Unifap, UERR, UFT - polo Miracema, UFT - polo Tocantinópolis.

A Imagem 6 aglutina a nuvem de palavras das bibliografias da educação com os termos avaliação, ensino, prático, didático e planejamento, apresentando indícios que projetam uma discussão com visão ampla sobre a avaliação que orientam determinada perspectiva de formação (STIEG *et al.*, 2018b), mas direcionadas aos saberes - objetos<sup>53</sup> (CHARLOT, 2000), sem referência, possivelmente, aos aprofundamentos com a especificidade da educação física.

Em função das particularidades das disciplinas mencionadas na Tabela 8, acabam fomentando a avaliação como componente que integra o processo de formação, direcionada para que o docente avalie suas ações, e não para apropriação discente ao longo de sua formação (FROSSARD, 2015).

Em contraponto, a Imagem 7 apresenta termos: avaliação, físico, educação, prescrição, prático, teste, esporte, atividade, ensino, saúde, manual, medida, idoso, técnica, que fazem referência às especificidades do componente curricular da educação física. No entanto, mais focada para a área da saúde, potencializa a avaliação como paradigma da medida (ESTEBAN, 2001; SANTOS, 2005; VIANNA, 2014; VILLAS BOAS, 2017), pouco contribuindo para o desenvolvimento da docência em educação física na região, especialmente considerando os cursos são licenciatura.

<sup>53</sup> Para Charlot (2000), saber objeto é o domínio dos códigos e signos (saber ler, escrever e calcular).



Talvez, a escolha destas bibliografias tendem a “eleger atribuições de acordo com a facilidade de avaliar resultados que cada uma delas permite” (SACRISTÁN, 2000, p. 322), de maneira que uma avaliação direcionada a quantificar, medir é de mais “fácil” apropriação do que as que materializam as especificidades da educação física no cotidiano escolar.

Dessa forma, a presença da avaliação nas bibliografias da área da educação e da educação física, quando visualizadas na nuvem de palavras, nas Imagens 6 e 7, causa nossa preocupação à medida em que os resultados para a atuação no cotidiano escolar poderão não ser positivos, pois, em um momento, é projetado o ato de avaliar de modo amplo, em outro, pressupõe a avaliação como ações de medida, correlacionadas com a área da saúde.

Mostra-se a “relevância que um tipo de conhecimento tem, que inclusive pode marcar a própria forma de avaliar, porém, não esquecemos que quem planeja realmente a ação não é o professor” (SACRISTÁN, 2000, p. 276). Reconhecer e debater essas questões é uma das *maneiras de* mostrar a importância de dar visibilidade às bibliografias selecionadas para os currículos de formação em licenciatura em educação física da região Norte do Brasil.

#### **2.2.4 Apontamentos finais**

Com o objetivo de analisar e identificar o Projeto Pedagógico do Curso (PPC's) e as ementas curriculares dos cursos de licenciatura em educação física das Universidades públicas estaduais e federais da região Norte do Brasil, almejando compreender como se dá o debate sobre avaliação, revelamos que avaliação para aprendizagem é ofertada pelas Universidades (Unifap; Ufam - polo Manaus e polo Parintins; Uepa; Unir; UFT - polo Miracema e polo Tocantinópolis; UERR) de maneira diluída em outras disciplinas. Também, destacamos que a UFPA - polo Belém e Castanhal é a única Universidade analisada nesta pesquisa que possui disciplina específica sobre avaliação para aprendizagem, porém não identificamos nos sítios institucionais a maneira como esta é tratada.

O fato de a Ufpa apresentar a disciplina de avaliação para aprendizagem como componente curricular obrigatório torna-se um fator que repercute positivamente em seu currículo formativo ao nosso ver, haja vista a larga discussão produzida no campo da avaliação educacional sobre a importância deste debate. De maneira emergencial, precisa ser dialogada nas demais instituições analisadas, pois as dificuldades de realizar as práticas avaliativas é uma questão apresentada a nível nacional e internacional.

Dentro destas perspectivas, a análise dos dados produzidos nos permite compreender que avaliação para aprendizagem dos cursos de licenciatura em educação física da região Norte

se apresentam de diferentes modos nas grades curriculares, inclusive a presença da avaliação como medida e de cunho biologicista, que está correlacionada com a própria concepção de curso assumida pelas ementas e PPC's dos referidos cursos da região.

Observamos, ainda, que há uma diluição da avaliação nas disciplinas de cunho pedagógico-esportivas, o que fragmenta uma discussão específica sobre o avaliar no cotidiano escolar, considerando as especificidades da área à medida em que nem todos os componentes curriculares encontram-se materializados no currículo de forma obrigatória ou optativa.

Leva-se à necessidade de estudos que busquem compreender o modo como os professores destes componentes curriculares atribuem sentidos às práticas avaliativas e como os discentes se sentem em relação à avaliação para aprendizagem dispostas em disciplinas específicas e diluídas.

As instituições analisadas apresentam maior recorrência de bibliografias na área da educação, compondo um debate amplo sobre a temática, sem muitas vezes considerar as especificidades da educação física, sendo a avaliação formativa a concepção de impacto nas obras analisadas.

Conforme Maximiano (2015), existe uma precisão em se considerar as especificidades da educação física na avaliação para aprendizagem nos cursos de licenciatura em educação física da região Norte, haja vista as poucas bibliografias encontradas nesta sessão que seja da área da educação física projetada para o cotidiano escolar e que, em sua maioria, estão direcionadas à área da saúde.

Nesse viés, quando analisamos o momento em que a avaliação aparece no curso, percebemos três eixos: a) nas disciplinas específicas; b) diluídas nos objetivos e descrição das ementas; c) somente nas bibliografias. Demonstram a necessidade de uma racionalidade para a inserção da avaliação nos cursos de licenciatura em educação física das Universidades da região Norte.

A partir de então, sinalizamos, como lacunas, a necessidade de estudos futuros que deem visibilidade aos sentidos atribuídos pelos docentes e discentes em relação à avaliação para aprendizagem nas disciplinas diluídas, já que são ofertadas a partir de diferentes momentos na formação. E, sobretudo, a precisão em se disponibilizar disciplinas específicas sobre avaliação para aprendizagem nos cursos de licenciatura em educação física da região Norte, considerando a diversidade cultural da Amazônia que possui escolas ribeirinhas, indígenas, quilombolas, escolas do campo.

## CAPÍTULO III

### 3 DIÁLOGO SOBRE AS EXPERIÊNCIAS AVALIATIVAS DISCENTES NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS DA REGIÃO NORTE DO BRASIL

#### 3.1 Notas introdutórias

Iniciamos a escrita deste capítulo, apresentando a questão que motivou e orientou a investigação e discussão da temática central deste estudo: De que maneira os discentes atribuem sentidos às suas experiências de ensino da avaliação na formação, e como se veem projetando as práticas avaliativas no seu exercício profissional?

Entendemos que os dados produzidos a partir das (re)leituras das experiências avaliativas (MAXIMIANO, 2015; SANTOS *et al.*, 2015; OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2020; FROSSARD; STIEG; SANTOS, 2020; SANTOS; LIMA, 2022) são carregadas de particularidades em relação àquilo que foi experienciado em sua trajetória pessoal e profissional, uma vez que a avaliação é um ato político (MAXIMIANO; SANTOS, 2013; FROSSARD, 2015; FROSSARD *et al.*, 2020), que se apresenta no processo sobre/para ação coletiva, sem modelos previamente fechados, como parte da dinâmica do processo de ensino-aprendizagem (ESTEBAN, 2001), assumindo, o discente, o protagonismo deste processo.

Dessa maneira, estudos realizados sobre a avaliação na formação inicial no contexto da educação tem se preocupado em analisar, por meio das narrativas discentes, o que se tem aprendido sobre o ato de avaliar e como se veem como futuros professores capazes de realizar a avaliação escolar (MENDES, 2006; FROSSARD, 2015), a percepção discente e experiências referente à avaliação para aprendizagem, e a importância dada para a avaliação na formação inicial (OLIVEIRA, 2007; BARBOSA, 2011; PEREIRA; FLORES, 2012; FELIX; MARTINS, 2017; FERREIRA, 2018).

Fica evidente que os referidos estudos investem no método narrativo, pois, ao narrar o discente apresenta fragmentos particulares (CERTEAU, 1998) a partir daquilo que vivenciou nos ambientes formativos, contribuindo para a formação de sua identidade, como consequência das experiências individuais e coletivas rememoradas a partir de indagações que relacionam o presente com o passado e futuro.

Desse modo, sobre a narrativa, concordamos com Passeggi (2021, p. 4), ao afirmar que a privação da narrativa de “sí” e do “eu”, destitui o ser de sua humanidade e identidade. Nesse sentido, os estudos narrativos são importantes, visto que não estão focados em explicar fatos ou

executar modelos previamente fechados. Aquele que narra exterioriza ações e sentidos por meio de gestos, expressões, atitude e conduta, assim como o silêncio, pausa e recorrências (AGUIAR; FERREIRA, 2021), permitindo analisar o dito e o não dito.

É nesse sentido que a pesquisa narrativa espelhará a imagem que o sujeito constrói (LIRA; PASSEGGI, 2021), em nosso caso, sobre a avaliação para aprendizagem, oferecendo indícios para a compreensão do seu percurso formativo.

Sob esse viés, autores da área da avaliação educacional (MENDES, 2006; OLIVEIRA, 2007; BARBOSA, 2011; PEREIRA; FLORES, 2012; FELIX; MARTINS, 2017; FERREIRA, 2018) têm destacado por meio de narrativas discentes 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.

Isso requer que seja realizadas orientações discentes e docentes acerca das práticas de avaliação, nos cursos de formação de professores, pois nos parece que a avaliação é debatida de maneira desarticulada com as problemáticas escolares (PAULA *et al.*, 2018).

Na área da educação física, os estudos têm dado visibilidade às experiências vivenciadas pelos discentes da formação inicial entrelaçada à avaliação do processo ensino-aprendizagem nas aulas de educação física na educação básica (SANTOS; MAXIMIANO, 2013; SANTOS; MAXIMIANO; VIEIRA, 2018; PAULA *et al.*, 2018), às *apropriações* que os estudantes atribuem à avaliação na formação inicial, tendo em vista seu futuro campo de atuação (FROSSARD, 2015; FROSSARD *et al.*, 2018; FROSSARD *et al.*, 2020) e o papel da formação de professores em educação física na constituição de *corpus* de saberes teóricos e práticos que fundamentam o ensino da avaliação na disciplina (SANTOS *et al.*, 2019).

Santos, Maximiano e Vieira (2018), da mesma maneira que Santos e Maximiano (2013), evidenciam que as narrativas dos discentes estão centradas nos instrumentos e não dialogam com as especificidades do componente curricular, demonstrando a urgência de mais experiências práticas, e a carência de disciplina específica de avaliação (SANTOS *et al.*, 2019), assim como a importância da aproximação entre Universidade e escola (FROSSARD, 2015; FROSSARD *et al.*, 2018; FROSSARD *et al.*, 2020).

Neste mesmo contexto de produções, identificamos pesquisas que dialogam com os estágios supervisionados (SANTOS; SOUZA; BARBOSA, 2013; COSTA; ALCÂNTARA; LANO, 2020; COSTA; FROSSARD; BARCELOS, 2021; PEREIRA *et al.*, 2021), e ainda as que investigam as práticas avaliativas de egressos do curso de licenciatura em educação física, em atuação na educação básica (MENDES; NASCIMENTO; MENDES, 2007; SANTOS; MAXIMIANO; FROSSARD, 2016).

Nesse caso, Barbosa, Souza e Barbosa, (2013) expõem que os estagiários pensam avaliação para aprendizagem de maneira tradicional, havendo contradição entre fala e escrita. Assim, concordamos com Souza (2004), à medida em que o ato de narrar experiências permitem um conhecimento de si, pois viabiliza maneiras de materializar a avaliação para aprendizagem, por meio dos sentidos atribuídos às práticas avaliativas, oportunizando, aos discentes da região Norte, qualificar e potencializar sua futura atuação profissional.

Esse panorama sobre a avaliação na área da educação e educação física ajuda a compreender o debate em relação ao *habitus docentes* (NÓVOA, 2017), o que nos causa preocupação quando pensamos na região Amazônica, que possui uma diversidade de povos, a saber: ribeirinhos, quilombolas, escolas do campo, indígenas e toda uma especificidade. As dificuldades de acesso e profissionalização docente (NÓVOA, 2017) são maiores e exigem que se inventem e reinventem maneiras (CERTEAU, 1998) de superá-las, em um movimento articulado com os cenários da região.

Isto projeta uma visão silenciadora para além daquilo que o aluno sabe, do que aprendeu e como aprendeu (SANTOS, 2005; VIEIRA, 2018; LANO, 2019), ao mesmo tempo em que interfere na manifestação de um Currículo Cultural da educação física, que pretende ultrapassar barreiras, conectar manifestações diversas (NEIRA, 2018).

Inclusive, há manifestação dessa interferência nos currículos prescritos (SACRISTÁN, 2000) dos cursos de licenciatura em educação física da região, que apresentam incertezas formativas em relação à avaliação para aprendizagem, ora quando diluem o debate sobre as práticas avaliativas aos demais componentes curriculares, ora quando disponibilizam bibliografias que dialogam de maneira ampla sobre o ato de avaliar, ou ainda quando ofertam bibliografias específicas voltadas para área da saúde, pontos discutidos no capítulo 2 desta dissertação.

Dessa maneira, os cursos de formação de professores em licenciatura em educação física da região precisam de olhar atentos para estas especificidades. Dito isso, nos propomos, nesse capítulo, a dar visibilidades para as instituições públicas localizadas na região Norte, que ofertam o curso de licenciatura em educação física. Sendo assim, nossa pesquisa se destaca por objetivarmos compreender como os discentes incorporam os saberes em relação à avaliação em seu processo formativo inicial.

Significa, então, envolvermos em conversas plurais (ALVES *et al.*, 2020), reconhecendo e possibilitando-nos a perceber indícios sobre o modo como a avaliação para aprendizagem (HARLEN, 2013) se materializa nos cursos de licenciatura em educação física da região Norte, além de propiciar ações que (re)signifiquem os saberes discentes e anunciem

outras perspectivas de materialização das práticas avaliativas neste componente curricular (MAXIMIANO, 2015). Afinal, adquirimos saberes por meio do uso e consumo das coisas e relações com os outros.

Nossa intenção, neste capítulo, é compreender os sentidos, analisar as experiências, refletir sobre as vivências acerca da avaliação e, especialmente, identificar como os discentes dialogam com as práticas avaliativas na formação inicial, considerando a futura atuação profissional, no contexto da Região Norte do Brasil.

Para tanto, dedicamos atenção às narrativas discentes dos cursos licenciatura em educação física da região Norte, analisando estrategicamente (CERTEAU, 1998) os sentidos atribuídos ao ato de avaliar. Por sua vez, nosso intuito não é fazer juízo de valor às narrativas, mas sim captar os sentidos contidos e verificar como discentes do curso de licenciatura em educação física da região Norte dialogam entre si.

Diante desse contexto, sinalizamos que, nas seções seguintes, será apresentada a discussão dos dados destacados nas categorias, a saber: *o debate sobre a avaliação na formação inicial; os sentidos atribuídos ao ensino da avaliação na formação inicial e projeções futuras para a atuação docente; a influência dos estágios supervisionados e dos programas institucionais*; e por fim, enfatizaremos os apontamentos finais deste capítulo, demarcando os achados produzidos pelas nossas fontes. Destacamos que os discentes participantes da pesquisa estão descritos na metodologia do capítulo III, desta dissertação.

### **3.2 O debate sobre a avaliação na formação inicial**

Durante a leitura das fontes, identificamos narrativas que revelaram a precariedade de debate sobre a avaliação na formação inicial, o que dificulta a apropriação dos saberes em relação às práticas avaliativas no componente curricular da educação física. Neste sentido, essa categoria reúne alguns desses registros.

Conforme expressam as narrativas, a seguir:

Na graduação eu tive apenas uma disciplina que abordou diretamente a avaliação, que foi a disciplina de didática, aonde 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 (DENILSON, UFT-POLO MIRACEMA).

Eu vou iniciar falando que eu tive também, mas sobre avaliação foi bem básico né? Como o colega falou, é, foi a mesma disciplina que ele fez (RITA, UFPA - POLO BELÉM).

As entrevistas narrativas demarcam que a avaliação para aprendizagem (HARLEN, 2013), como algo momentâneo e efêmero, possivelmente, se preocupa com a especificidade do componente curricular educação física. Inclusive as narrativas reafirmam que a avaliação está concentrada na disciplina de didática, conforme disposto no capítulo II, Tabela 8, dessa dissertação.

Algo que chama atenção na narrativa de Rita é o fato de mencionar que conseguiu ter experiências com a avaliação na disciplina didática, sendo que a referida instituição dispõe de uma disciplina específica sobre avaliação educacional, observada na Tabela 7, no capítulo II desta dissertação. Nos parece que o que marcou a acadêmica em relação à avaliação não esteve presente na disciplina específica, mas sim em didática.

Larrosa (2016) nos ajuda a compreender esse movimento ao destacar que os acontecimentos/experiências são substituídos por outros, que igualmente nos exercita (LARROSA, 2016), que vão se acumulando em outras experiências, se constituindo em arcabouço teórico e prático para a constituição docente.

Já Mário retoma, em sua fala, a avaliação de maneira qualitativa:

A disciplina que eu peguei é a avaliação eu acredito que foi didática aplicada a educação física, e nessa disciplina foi abordada várias formas de avaliar, por seminário, provas, porque ele vai identificar por exemplo como é que está a turma, a comunicação eh é a terminar alguns conteúdos (MÁRIO, UFT-POLO TOCANTINÓPOLIS).

A narrativa de Mário enfatiza certa tensão no processo formativo, pois subtende-se que a ênfase está para “os resultados obtidos em detrimento da reflexão voltada ao processo como um todo” (MENDES; NASCIMENTO; MENDES, 2007, p. 60). Não estamos atribuindo juízo de valor aos instrumentos avaliativos, só chamamos atenção para o uso e sentido atribuídos a estes, na formação inicial.

Todavia, é preciso considerar que os instrumentos avaliativos não estão desarticulados das concepções de ensino que orientam o percurso formativo. Conforme Santos *et al.*, (2019a, p. 295) “não é o instrumento que determina a concepção de avaliação, mas a concepção que lhe oferece suporte e orienta as intencionalidades do avaliador”.

Por isso, há necessidade de discutir e refletir sobre o ato de avaliar nos cursos de formação inicial de licenciatura em educação física, mobilizando ações a partir *daquilo que o aluno sabe, do que aprendeu e como aprendeu* (SANTOS, 2005; VIEIRA, 2018; LANO, 2019).

Considera-se, portanto, que é na formação de professores que se produz a profissão docente (NÓVOA, 1992), que se agregam saberes, habilidades e competências de como atuar

no cotidiano escolar. Nesse sentido, ao associar a avaliação para aprendizagem na formação inicial voltada somente para os aspectos quantitativos, como menciona Mário, pode estar se contribuindo para uma prática avaliativa baseada na atribuição de notas e conceitos. Assim, descaracteriza-se o real significado da avaliação para aprendizagem, que é auxiliar o discente e docente a fortalecer o processo de aprendizagem (HARLEN, 2013).

Desse modo, as entrevistas narrativas de Denílson, Rita e Mário, sobre a avaliação, parece-nos comum. No entanto, concordamos com Larrosa (2016, p. 32), quando afirma “que o acontecimento é comum, mas as experiências são singulares e de alguma maneira impossível de ser repetida”. Logo, evidenciamos que as diferentes *maneiras de* inserir a avaliação na formação inicial nos cursos de licenciatura em educação física nas Universidades públicas na região Norte podem dificultar a construção de identidades docentes (NÓVOA, 1992), especialmente considerando o contexto da educação física escolar.

Esse seria um dos pontos que justificaria a necessidade de uma disciplina específica de avaliação, com apropriações para o componente curricular da educação física, considerando, especificamente, a diversidade que a região Amazônica possui, que é permeada por povos ribeirinhos, quilombolas, indígenas e do campo.

A fala de Mário, ainda, fornece indícios de que a avaliação no curso de formação ao qual ele é vinculado pode estar sendo constituída pelos saberes objeto em contraposição aos saberes da *imbricação do eu em situação* (CHARLOT, 2000), ao citar seminários e provas, como exemplos de abordagem para avaliar, sem mencionar, em outras narrativas, a articulação das referidas práticas com a especificidade da educação física e de seus objetos de ensino.

Isso significa que a materialização da avaliação nos cursos de formação inicial do referido componente curricular possui muitos objetos, paradigmas. No entanto, a formação na área ainda é deficiente (ZUKOWSKY TAVARES, 2008) à medida em que não se pode deixar à parte tais objetos, carecendo compreender suas potencialidades para a educação física.

Necessita ser verificado, em função do ato de avaliar ser um dos elementos centrais para o aperfeiçoamento e inovação da profissão (NÓVOA, 2009) e, principalmente, que um saber não seja sobreposto em detrimento do outro, possibilitando captar os indícios das aprendizagens por ângulos diversos, visto que a educação física está relacionada com diferentes figuras de aprender (CHARLOT, 2000).

Assim, é preciso refletir sobre essas possibilidades nos cursos de formação de professores em educação física nas universidades públicas da região Norte como parte fundamental da *profissionalização docente* (NÓVOA, 1992) no contexto da educação e da educação física.



Nesse sentido, na próxima seção, discutiremos os sentidos atribuídos ao ensino da avaliação na formação inicial e projeções futuras para o campo de atuação afim de potencializarmos nossas análises acerca do nosso objeto de pesquisa.

### **3.3 Sentidos atribuídos ao ensino da avaliação na formação inicial e projeções futuras para a atuação docente**

Durante a leitura das fontes, identificamos narrativas que demarcam os sentidos discentes atribuídos ao ensino da avaliação na formação inicial e projeções futuras para a atuação docente na educação física escolar. Neste sentido, essa categoria reúne esses registros.

Desse modo, ao analisarmos as narrativas percebemos diferentes sentidos atribuídos à avaliação na formação inicial, nos cursos de licenciatura em educação física das universidades públicas da região Norte do Brasil.

Considerando que a formação docente não pode estar desarticulada dos sentidos que os discentes atribuem à avaliação na formação inicial, aqui se inicia a preparação para *profissionalização docente* (NÓVOA, 1992). Deve-se, então, dar visibilidade àquilo que eles compreendem sobre as práticas avaliativas e, principalmente, como as projetam para atuação na educação básica.

Diante disto, evidenciamos, nas narrativas de Pedro e Jorge, uma abordagem quantitativa sobre a avaliação:

Eu acredito também que é uma das formas de tu<sup>54</sup> saber o que o aluno sabe sobre determinado conteúdo (JOÃO, UFPA - POLO CASTANHAL).

Considero também que preciso ter um retorno sobre aquilo que ensino. Inclusive com meus alunos eu ensino um conteúdo e aplico prova escrita sobre o conteúdo (aptidão física, jogo de xadrez) ministrado durante o bimestre (JORGE, UNIR).

É importante compreender quando Jorge comenta sobre aptidão física, Bracht (1999) observou que essa tendência inserida nos objetos de estudo da educação física ganhou uma nova nomenclatura, se intitulando de promoção da saúde. Esse entendimento sustenta que a prática física deve estar intimamente associada com modos de vida saudáveis, considerando o movimento humano como fator determinante.

Conforme Ferreira (2001), é importante que o discente compreenda e conheça a prática regular da atividade física, assim como os benefícios por estas adquirido, uma vez que a aptidão

---

<sup>54</sup> “Tu”, expressão usada para fazer referência a alguém que se fala ou inscreve, mais comum na região Norte paraense.

física oferta a possibilidade de transversalizar outros conteúdos, habilidades e qualidades que agregam em fatores para a saúde e qualidade de vida do discente, contribuindo em ações que conscientizem a adoção de um estilo de vida saudável e ativo (FERREIRA, 2001).

Essas ações precisam estar ancoradas nos processos formativos discentes, pois as novas condições urbanas de vida levam ao sedentarismo (BRACHT, 1999), o que repercute na sociedade contemporânea, no qual o discente, em um clique, consegue resolver diferentes questões, sem se movimentar.

É interessante perceber como Jorge compreende a prova escrita, caracterizando-a como ponto avaliativo a ser utilizado em diferentes situações nas aulas de educação física, reconhecendo aptidão física e xadrez como conhecimentos concretos para materializar a avaliação. João, por sua vez, tem dúvidas sobre o que seria a avaliação, mas acredita estar centralizada na compreensão dos conteúdos de ensino, evidenciando que a intencionalidade é identificar o que os discentes sabem.

Assim, o que percebemos nas fontes é uma racionalidade avaliativa que está ancorada no processo de memorização em detrimento da habilidade, somada aos aspectos de compreensão, aplicação, transferência e capacidade de solucionar problemas (CARBINATTO et al., 2016).

De acordo com Santos *et al.*, (2019c), a avaliação, nesse sentido, está sendo usada como instrumento de medida, sem dar visibilidade aos sentidos que os discentes atribuem a esse processo que tende a valorizar o produto final, descaracterizando as demais dinâmicas formativas que acontecem na sala de aula, como se o resultado final fosse positivo para todos os aspectos do processo de ensinar e aprender.

Outro ponto interessante, observado na narrativa de Jorge, é o fato de um discente da graduação estar ministrando aulas na educação básica. Santana, Osório e Rocha (2023) sinalizam, em seus estudos, que a região Amazônica possui 39.101 professores sem formação específica atuando na educação básica. Esse cenário nos ajuda a compreender o que foi citado anteriormente.

Santana, Osório e Rocha (2023) pontuam que 20.430 professores possuem Licenciatura, mas não na disciplina em que atuavam. Esse fato nos leva a questionar se Jorge realmente ministra aulas de educação física ou de outra disciplina na educação básica, devido à carência de professores, dificuldades de acesso e formação nestas regiões do Brasil (SANTANA; OSÓRIO; ROCHA, 2023).

Já Carla pontua que, historicamente, no campo da educação, a prova escrita é a prática avaliativa que deve ser realizada em sala de aula como ato de avaliar. Contudo, no componente

curricular da educação física, tal instrumento avaliativo já não é apropriado, conforme expresso na narrativa a seguir:

Aí eh o que eu imaginava de avaliação? Eu acho que todos acham que essa avaliação como sendo avaliação de prova, né? Sempre prova, prova, prova. A gente foi treinado pra isso, né? Desde a educação eh básica até a educação superior, a gente sempre têm essa questão da prova, né, como uma forma de avaliar e aí a gente pensa como é que a educação física entra, né? Prova, as alunas até acham estranho, égua<sup>55</sup> professora? prova, em educação física, não sei o quê. Então em relação da prova que realmente é uma questão já histórica (CARLA, UFPA - POLO CASTANHAL).

Carla constata que, culturalmente, os modos de fazer e estar em sala de aula impactam na compreensão sobre a avaliação (esse movimento também se apresenta na narrativa de Jorge), ao comentar que os saberes sobre a aptidão física são objetos do ato de avaliar em suas aulas.

Logo, destacamos que um saber culturalmente produzido impacta no modo como o discente pensa seu futuro contexto de atuação, dando condições para que ele, a partir da sua experiência formativa, consiga articular suas ações no cotidiano com a sua concepção de avaliação. Neste caso em específico, associado ao paradigma da atividade física.

Percebemos essas influências na narrativa de Lúcia, a seguir:

Acaba que o professor muitas vezes ele não passa nenhum tipo de conteúdo e pelo fato dele não passar nenhum tipo de conteúdo até porque ele não tem acho que ele não sente tanto essa vontade a gente acaba sendo meio prejudicado tanto é que a educação física não é nem um curso, não é nem uma disciplina que você pode reprovar o aluno. Eu acho que isso também acaba levando ao professor ter uma maior dificuldade em querer de fato avaliar os alunos. Porque de que que adianta eu fazer uma avaliação se essa avaliação não vai ter influência. Eu não posso reprovar o aluno. Então acho que dentro da educação física é bem complicado essa questão de avaliação por esse motivo (LÚCIA, UNIR).

Não há documentação legal que sustente a compreensão de Lúcia sobre a reprovação no componente curricular educação física. Essa discussão atravessou diferentes narrativas. Contudo, nos parece uma metacompreensão daquilo que ocorre nos cotidianos escolares e são reproduzidos sem uma análise.

De acordo com Vargas (2017), esse mito é gerado pelos próprios professores do referido componente curricular, que agregam o desprestígio e falta de legitimidade na área, quando aprovam os discentes sem, ao menos, passar por um processo avaliativo, justificando ter dificuldades de avaliar nas aulas de educação física, fruto de uma não compreensão daquilo que precisa ser objeto da avaliação ao compartilhar com os alunos determinado conteúdo.

---

<sup>55</sup> É uma das gírias mais usadas na região Norte paraense. Dependendo do contexto em que for usada, pode significar raiva, dúvida, surpresa, espanto ou até alegria.

Além disso, a narrativa de Lúcia fornece indícios de uma concepção de avaliação pautada na ideia da medida, almejando quantificar aquilo que o aluno consegue compreender sobre determinado conteúdo, o que é evidente quando comenta:

Acaba que o professor muitas vezes ele não passa nenhum tipo de conteúdo e pelo fato dele não passar nenhum tipo de conteúdo até porque ele não tem acho que ele não sente tanto essa vontade a gente acaba sendo meio prejudicado {...} Porque de que que adianta eu fazer uma avaliação se essa avaliação não vai ter influência (LÚCIA, UNIR).

Esquece-se, então, que o sistema de avaliação é formativo e precisa ser eficaz, apoiar a aprendizagem, para que o discente avance em seu aprendizado (HARLEN, 2013), estando a serviço da formação integral do aluno. Pois, para Lúcia, o fato do professor não avaliar está diretamente associado com o *não saber, não reprovar e a própria concepção de educação física* que ela possui.

Por outro lado, José salienta que a avaliação está ancorada ao mérito:

É claro que têm muitas brechas no sistema avaliativo, porque por mais que o ensino aprendizagem ele seja eh ele funcione e permita que muitos dos discentes tenham o mérito nos testes avaliativos, a avaliação de certa forma ela não é multidimensional, na minha opinião, não todas as vezes (JOSÉ, UFPA - POLO BELÉM).

A associação da avaliação ao mérito está diretamente ligada às competências que representam o modo de compreender a aprendizagem (COLL, 2010) e viabilizam caminhos para que sejam propostas as intenções formativas. Dessa forma, o discente, ao desenvolver as competências, viabilizaria seu progresso no percurso formativo e teria o mérito, inclusive nos testes avaliativos.

Isto leva-nos a questionar sobre o que seria mérito no sistema escolar? E na própria educação física?, considerando que poderá haver discente que dominará o conteúdo. Porém, no momento da transposição, o saber-sobre-o-fazer para o saber-fazer não conseguirá evidenciar aquilo que sabe de maneira teórica. Isso significa que esse aluno sabe menos que outro? Concordamos com Charlot (2000), ao destacar que existem diferentes formas de aprender e o docente precisa estar atendo a elas.

Considerando o debate sobre avaliação, não basta apenas compreender que existem diferentes formas de aprender, mas também investir em diferentes *maneiras* (CERTEAU, 1998) de avaliar, dialogando com *práticas* avaliativas de diferentes contextos e *espaços*, reinventando-as conforme as necessidades dos alunos e especificidade do conteúdo.

Assim, destacamos que é preciso ter cuidado ao avaliar somente considerando o mérito, uma vez que “as competências apresentam limitações importantes, ao mesmo tempo em que

envolvem riscos e perigos em sua implementação” (COLL, 2010, p. 34), algo que precisa de atenção, especialmente, no campo da educação física, que tem seu saber valorizado na *imbricação do eu em situação* (CHARLOT, 2000).

José, ainda, destaca que a avaliação não é multidimensional por não serem consideradas outras dimensões, registros e ângulos no processo avaliativo (DALBEN; ALMEIDA, 2015), agregando em impactos negativos no processo de ensino-aprendizagem, justamente porque o discente poderá somente saber sobre algo ou saber fazer aquilo, implicando na avaliação que fazem dele, pois o resultado será viabilizado ao desempenho que o discente apresenta.

Desse modo, o processo avaliativo que possibilita suas diferentes formas de materialização com as especificidades da educação física é um campo aberto que carece atenção, pois podem ser caminhos para que o objetivo de uma melhor qualidade no ensino seja alcançada (DALBEN; ALMEIDA, 2015).

Notamos que os sentidos discentes atribuídos sobre a avaliação está sendo complexo para auxiliar a produzir a profissão de professor (NÓVOA, 1992), pois as narrativas sinalizam as dificuldades de compreender a avaliação para aprendizagem (HARLEN, 2013) nos cursos de licenciatura em educação física de Universidades públicas da região Norte do Brasil.

Nesse contexto, na próxima seção, discutiremos sobre a influência dos estágios supervisionados e dos programas institucionais na apropriação dos saberes acerca das práticas avaliativas nos cursos de licenciatura em educação física de Universidades públicas da região Norte do Brasil.

### **3.4 A influência dos estágios supervisionados e dos programas institucionais**

Durante a leitura das fontes, identificamos narrativas que evidenciam a influência dos estágios supervisionados e dos programas institucionais, na materialização das práticas avaliativas na formação inicial nos cursos de licenciatura em educação física de Universidades públicas da região Norte do Brasil.

Os estágios supervisionados oferecem a possibilidade discente de contato com o futuro campo de atuação, a fim de que se estabeleça relação entre a teoria apropriada durante a formação à prática. Nesse viés, Fagundes (2015) declara que o estágio supervisionado é um momento especial na formação, pois boa parte dos discentes tem seu primeiro contato com a escola por meio das experiências ocorridas nos estágios.

Já os programas institucionais visam o aperfeiçoamento da formação discente nos cursos de licenciaturas (FREITAS; FREITAS; ALMEIDA, 2020), baseado na pesquisa, ensino e

extensão, permitindo, aos discentes, a oportunidade de conhecimento acerca de algum objeto de pesquisa em seu contexto de atuação e relação com a educação básica.

Nesse sentido, citamos alguns dos referidos programas: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID); Programa Residência Pedagógica (PRP); Programa Institucional de Monitoria (PIM); Programa de Educação Tutorial (PET); Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC).

Tais programas são gerenciados pela Capes ou CNPq e possuem objetivos, metas e linhas de pesquisa de acordo com os interesses de quem está coordenando. No entanto, apesar de todo esse investimento, nem todas as lacunas podem ser superadas, mas se tem a possibilidade de apropriação de outros saberes, para além daquilo visto nas disciplinas de formação.

Desta 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 eh, 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, POLO – MIRACEMA).

Eu também ingressei no PIBIC, to tendo essa experiência de viver fazendo pesquisa, eh 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, 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 à iniciação científica, permitindo experiências teórico-práticos, metodológicas, inovadoras e participação ativa em projetos de pesquisa, no caso de Denílson o objeto de pesquisa era a avaliação para aprendizagem e de Rita, as práticas corporais.

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

Nos parece que a discussão de um objeto de pesquisa através dos programas institucionais qualifica a formativa, mesmo que a racionalidade de programas como a iniciação científica não seja a atuação na docência, mas sim a melhora do conhecimento científico.

Ainda assim, percebemos, na narrativa de Denilson, que ele percebe que essa experiência o ajudou em sua formação na relação com a futura atuação profissional, contribuindo para o “trabalho no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico” (NÓVOA, 1992, p. 16).

Isso é evidenciado na narrativa de Denilson, “eu particularmente tenho uma bagagem porque acabei participando do PIBIC e fui focado nessa área”, assim como Rita, que se apropriou dos saberes relacionados às práticas corporais dentro da escola e dentro das casas.

Além do programa supracitado, observamos, nas narrativas, a ação do estágio supervisionado como disciplina que viabiliza as experiências avaliativas com o campo de atuação. Para os discentes Dímas e José, o estágio supervisionado 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 (DÍMAS, 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 eh programático, né? Acho que me sentiria preparado para avaliar (JOSÉ, UFPA-POLO BELÉM).

Dímas 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 *apropriados* na graduação (SOARES *et al.*, 2021).

Ainda assim, as narrativas não apresentam subsídios para compreendermos de que avaliação Dimas e José estão se referindo, *da* ou *para* aprendizagem, sem destacar qualquer prática avaliativa, somente mencionam que se sentem aptos para avaliar. Para além disso, Dímas 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 que observar as ações avaliativas, mas somente isso, não garante a *apropriação* (CERTEAU, 1998) das experiências que permitam ao professor em formação melhorar sua compreensão e capital de *práticas* avaliativas. É necessário investir em ações concretas que permitam a análise daquilo que foi realizado e seus desdobramentos no planejamento.

Já Carla expõe outra visão sobre a avaliação, a partir dos estágios supervisionados, a saber:

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, com essa professora iria introduzir esses alunos. Então a gente meio que ficava eh... ela dizia que eles iam fazer uma prova escrita né? Então como seria uma forma de avaliação? E aqueles que eram mais hábitos a jogar ou 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).

A partir de sua experiência com os estágios supervisionados, Carla identificou a avaliação como sinônimo de participação. De acordo com Santos e Maximiano (2013), sobressai, nesses casos, como instrumento avaliativo, a observação sem registro sistematizado. Foge 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 garanta uma avaliação para aprendizagem (HARLEN, 2013).

Evidenciando a dificuldade que os professores têm nesta prática (FREITAS, 2019), não estamos dizendo que a participação não é importante, mas seu *uso* prioritário como prática avaliativa acaba corroborando para que o ato de avaliar, no componente curricular da educação física, seja visto sem relevância, conforme observado na narrativa de Carla.

Para além disso, a avaliação direcionada à participação pode contribuir para a segregação, visto que aqueles como Carla menciona, que não se sentem à vontade de realizar as práticas, irão fazer a prova escrita, corroborando para uma avaliação heterogênea, ao considerar prova prática para alguns e escrita para outros, revelando uma visão binária daquilo que pode ser mobilizado na avaliação em educação física escolar (VIEIRA, 2018).

Fornecem-se evidências de uma avaliação mais punitiva do que formativa (MENDES, 2006). 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 irá permitir analisar aquilo que o aluno faz com o que aprende (SANTOS *et al.*, 2018).



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; NASCIMENTO; MENDES, 2007), inserindo algum instrumento avaliativo que resulte na aprovação ou reprovação discente.

De maneira em geral, Carla apresentou mais dúvidas do que certezas em relação ao avaliar nas aulas de educação física, levando-nos a compreender que os estágios supervisionados ajudam a avaliar, mas dificultam a compreensão de como deve se avaliar, externando os achados de Soares *et al.*, (2021) em relação à necessidade de ampliar e experimentar outras práticas avaliativas nos estágios supervisionados.

Inclusive, Carla destaca que:

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).

Evidencia-se a intenção de se apropriar de novas *maneiras de* (CERTEAU, 1998) avaliar como parâmetros para a constituição da profissionalidade docente (NÓVOA, 1992), a partir da vivência nos estágios supervisionados. Mas Carla não deixa evidente quais diferenças quer inserir no ato de avaliar, somente faz alusão, em sua fala, da intenção de quebrar os paradigmas de uma educação física tecnicista.

No entanto, afirma que seu desejo é “trazer mais essa questão da educação física mais próxima pros alunos, né, trazer mais pra realidade deles”, fornecendo indícios para se pensar nas práticas específicas para a Região Norte do Brasil. Ora, essa reflexão é importante na formação inicial, significa estar a caminho de compreender o verdadeiro sentido da avaliação para aprendizagem no contexto Amazônico.

Para Mendes (2006), concretizar esse entendimento sobre as práticas avaliativas nos cursos de licenciatura é um desafio posto. De certo modo, não existem práticas avaliativas ideais, o que se têm são instrumentos avaliativos que podem ser adequados à realidade de cada um.

### 3.5 Apontamentos finais

Neste capítulo, objetivamos compreender como os discentes incorporam os saberes, em relação à avaliação em seu processo formativo inicial, com base em entrevistas narrativas produzidas por 10 discentes dos 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), Universidade Federal do Tocantins (UFT), polos Miracema e Tocantinópolis.

Na primeira categoria de análise, os discentes demonstram a dificuldade em debater sobre a avaliação para aprendizagem na formação inicial, mesmos aqueles que tiveram contato com uma disciplina específica sobre avaliação educacional. Observamos, também, uma concepção avaliativa associada ao paradigma da medida (FREITAS, 2019), baseado na aplicação de determinado conteúdo, o que nos ajuda a compreender as concepções em circulação na região Norte.

A segunda categoria de análise discutiu como os discentes percebem a avaliação como instrumento de medida, progressão e mérito, pouco relacionando seus aspectos *para* aprendizagem. Nesse caminho, houve narrativas que reproduziam discursos que não apresentam amparo legal, evidenciando que aquilo que é produzido fora do contexto universitário impacta na formação inicial, fazendo com que os discentes já apresentem pré-conceitos sobre o papel da avaliação em educação física escolar.

Na terceira categoria, os discentes indicam que os programas institucionais e as disciplinas de estágios supervisionados ampliaram a compressão sobre as práticas avaliativas, construindo saberes teórico-práticos (SANTOS, *et al.*, 2018c) para projetarem o ato de avaliar com o contexto de atuação na educação básica. Essas possibilidades de materialização das práticas avaliativas nos cursos de formação de professores corroboram para criação de *habitus docente* (NÓVOA, 2009), pois suas vivências nesses programas e estágios fizeram-lhes refletir sobre o profissional que queriam ser, de pensar em inserir novas *maneiras de* avaliar quando serem professores na educação básica.

Como pesquisas futuras, sinalizamos a necessidade de estudos que deem visibilidade às perspectivas das universidades sobre a avaliação para aprendizagem relacionada ao perfil do profissional que se pretende formar e as concepções de avaliação presentes nas disciplinas curriculares e específicas, inclusive dialogar com os docentes dos cursos de licenciatura em educação física das universidades públicas da região Norte, a fim de compreender quais os sentidos atribuem à avaliação para aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo central desta dissertação foi compreender de que forma a avaliação tem se configurado nos cursos de formação de professores em educação física na região Norte do Brasil, a partir das produções no campo científico, do modo como a avaliação é disposta nos currículos e sentidos discentes atribuídos à avaliação na formação inicial.

Para conhecer o campo científico sobre o nosso objeto de pesquisa, produzimos um mapeamento (capítulo I desta dissertação) dos últimos 20 anos (2001-2021) de produção, utilizando a bibliometria (MUGNAINI, 2003) como pressuposto de organização de análise dos dados.

Identificamos que o aumento de pesquisas é tencionado pela presença de um grupo de pesquisa da região Sudeste que tem discutido a avaliação em diferentes interfaces, nacionalmente e se expandindo nos últimos anos para América Latina.

Também, percebemos que há poucos estudos sobre a avaliação para aprendizagem nas regiões Nordeste e Centro-oeste, apesar de possuírem um número significativo de programa de pós-graduação em educação e educação física.

Outro ponto de destaque foi a relação entre orientador e orientando, que contribui para a sistematização e consolidação do conhecimento científico (VIANA; VEIGA, 2010) em rede, fortalecendo a presença de pesquisas interinstitucionais na formação de professores no Brasil, em especial na região Norte.

Com isso, a relação entre as instituições educacionais é fortalecida, contribuindo para a expansão do debate acadêmico sobre a avaliação. Além disso, nossos dados evidenciaram 4 categorias de análise, que estão fundamentadas em diferentes discussões sobre a avaliação com foco: a partir da documentação pedagógica; a partir de narrativas discentes e docentes; em disciplinas curriculares de cursos de formação inicial em educação física; a relação entre o fazer avaliativo na formação inicial e os estágios curriculares supervisionados.

No segundo capítulo, analisamos os projetos pedagógicos de curso (PPC's) e as ementas curriculares de dez Universidades públicas da região Norte e seus respectivos polos que ofertam o curso de formação de professores em educação física. Dentre eles, podemos evidenciar que o debate sobre a avaliação é disposto de maneira diluída nas disciplinas que compõem os currículos, com exceção da Ufpa - polo Belém e Castanhal, que possuem uma disciplina específica de avaliação educacional.

Nesse viés, ao analisarmos as bibliografias que compõem as disciplinas em que a avaliação se apresenta, identificamos que a ênfase está para as obras na área da educação como

orientação para materialização das práticas avaliativas, sendo a avaliação formativa a concepção com maior recorrência nas obras analisadas. Ora, percebemos, sim, bibliografias específicas da área da educação física, que discutem a avaliação com concepção direcionada para área da saúde, evidenciando a lógica formativa presente na região, onde o debate sobre a saúde e/ou promoção da saúde encontra-se enraizado nas propostas pedagógicas.

Já no terceiro capítulo desta dissertação, dedicamos nossa análise às entrevistas narrativas de 10 discentes dos cursos de licenciatura em educação física de Universidades Públicas da região Norte, com a intenção de compreender como os discentes incorporam os saberes em relação à avaliação em seu processo formativo inicial, através das quais agrupamos 3 categorias de análise.

O debate apresentado nos possibilitou a compreensão dos sentidos atribuídos pelos discentes a avaliação em sua formação. Nesse sentido, percebemos que há lacunas formativas sobre avaliação na educação física escolar. Há ausência nas narrativas de concepções avaliativas e práticas, sendo verificado a frequência de narrativas que destacam o paradigma da medida e da aptidão física como principais preceitos em mobilização nas IES da região Norte.

Também, percebemos a importância dos programas institucionais e dos estágios curriculares na formação inicial. Diferentes narrativas apontaram que esses espaços foram fundamentais para a compreensão sobre o que precisavam avaliar, mas, ainda assim, percebemos ausência nas narrativas sobre as práticas que poderiam ser mobilizadas nos diferentes espaços formativos da educação física escolar.

A produção dos três capítulos leva-nos a compreender a necessidade de fortalecer a Pós-Graduação na região Norte do Brasil, a fim de garantir a permanência de pesquisadores na referida região, onde se concentra grande parte da riqueza patrimonial do Brasil para investimento científico (MARTINS ROMÊO; MARTINS ROMÊO; LOMBARDO JORGE, 2004).

O fortalecimento na Pós-Graduação refletirá no cotidiano escolar, pois se investirá na qualificação de quadros para atuação na região Amazônica, garantindo a diversidade de povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos e do campo, também, nos cursos de formação de professores e, conseqüentemente, estabelecendo um olhar preciso para a especificidade dos municípios e distritos da região.

Assim, acenamos para a necessidade de estudos futuros que viabilizem o modo como os docentes dos cursos de licenciatura em educação física de Universidades públicas da região Norte do Brasil, que dispõem a avaliação nas disciplinas gerais, compreendem a avaliação para aprendizagem e quais concepções atribuem s práticas avaliativas. E, ainda, é necessário discutir,

com os docentes dos programas institucionais, os sentidos e intencionalidades com que projetam à avaliação para aprendizagem na relação contexto universitário e cotidiano escolar, pensando na correlação pesquisa-ensino-extensão, na educação e educação física.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Thiago Borges de; FERREIRA, Luciana Haddad. Paradigma Indiciário: abordagem narrativa de investigação no contexto da formação docente. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, n. 74451, p. 1-22, set. 2021.

ALAVARSE, Ocimar Munhoz; CHAPPAZ, Raíssa de Oliveira; FREITAS, Pâmela Feliz. Avaliações da aprendizagem externas em larga escala e gestores escolares: características, controvérsias e alternativas. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 28, n. 1, 2021, p.224-250.

ALVES, Nilda *et al.*, Imagens, sons e narrativas: criar conhecimentos e formar docentes. **Educação em foco**, 25(1), 167–183, 2020.

ALVES, Vânia Maria; ESPINDOLA, Isabel Cristina Pitz; BIANCHETTI Lúcido. A relação orientador-orientando na Pós-graduação stricto sensu no Brasil: a autonomia dos discentes em discussão. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 43, n. 29, p. 135-156, maio/ago. 2012.

ARAÚJO, José Maria. **Avaliação da aprendizagem**: um estudo qualitativo com perspectiva emancipatória na formação do profissional de educação física da UEPA. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Universidade Gama Filho. 1995.

ARAÚJO, Carlos Alberto. Bibliometria: evolução histórica e questões atuais. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 11-32, jan./jun. 2006.

BAGNARA, Ivan Carlos; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. O desafio didático da educação física escolar: o tempo e o lugar da didática na formação inicial. **Revista Cocar**, Belém, v. 14, n. 29, p. 565-583, maio 2020.

BAIRD, Jo - Anne *et al.*, **Assessment and learning**: state of the field review. Oxford: Knowledge Center for Education, 2014.

BARBOSA, Flávia Renata Pinto. **Avaliação da aprendizagem na formação de professores**: teoria e prática em questão. 124f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2011.

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.

BATISTA, Marcos Antônio Medeiros. Avaliação: um intervirm sobre a produção do conhecimento. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 3, p. 65–71, 2006.

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. 2018a.

BRASIL, Ministério da educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF. 2018b.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Cadernos Cedes**, ano XIX, n. 48, ago 1999.

BODART, Cristiano das Neves; SOUZA, Ewerton Diego. Configurações do ensino de sociologia como um subcampo de pesquisa: análise dos dossiês publicados em periódicos acadêmicos. **Revista Ciência Sociais Unisinos**. v. 53 n. 3. p. 543-557, 2017.

BONETTO, Pedro Xavier Russo; NEIRA, Marcos Garcia. A escrita – currículo da perspectiva cultural da educação física: por que os professores fazem o que fazem? **Revista Educação**. Santa Maria. V.44. p.1-23, 2019.

BOTIGLIERI, Pamela Cristina; BORGES, Regilson Maciel; ROTHEN, José Carlos. Avaliação Institucional: mapeamento e análise das concepções de qualidade e melhoria nas produções da revista estudos em avaliação educacional (1990-2013). **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, São Paulo, v. 22, n. 3, p. 633-657, dez. 2017.

BLOCH, Marc Leopold Beijamim. **Apologia da história**, ou, o ofício do historiador. Prefácio Jacques Le Goff. Apresentação a edição Brasília, Lilia Moritz Schwarcz. Tradução, André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, p.160. 2001.

CAMARGO, Brígido Vizeu. Estratégias de pesquisa pluri-metodológicas. In: MOREIRA, Antônia Silva Paredes *et al.*, (Orgs.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: Universitária – UFPB, 2005b. p. 19-24. (Coleção Pensando O Cotidiano).

CARDOSO, Allana Alexandre *et al.*, Ambiente de ensino-aprendizagem na formação inicial Universitária de educação física. **SciELO Preprints**. São Paulo. p. 1-19. 2020.

CARBINATTO, Michele Viviene *et al.*, Avaliação em Dança: o caso dos festivais universitários da educação física. **Pro-Posições**, [S.L.], v. 27, n. 3, p. 57-80, dez. 2016.

CARNEIRO, Kleber Tuxen *et al.*, O que revela o decênio (2008-2018) de produção científica sobre avaliação na educação física escolar? **Comunicações**, Piracicaba, v. 27, n. 2, p. 233-252. 31 ago. 2020.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 3ª edição, 1998. 352p.

COELHO, Fabio da Penha *et al.*, A constituição do processo avaliativo na formação inicial em educação física – UNEMAT – CÁCERES/MT. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, Cáceres/Mt, v. 12, n. 3, p. 17-26, jul. 2013.

COLL, César. As competências na educação escolar: pouco mais que uma moda e bem menos que um remédio. In: CAVALCANTI, Zélia. **30 Olhares para o futuro**. São Paulo: Escola da Vila - Centro de Formação, p. 99-105, 2010.

COUTINHO, Eliana. As armadilhas da lei de Bradford. **Revista de Biblioteconomia de Brasília**, v. 16, n. 2, p. 217-255, 1988.

COSTA, Joyce Ramos; ALCÂNTARA, Ronaldo Luiz de; LANO, Marciel Barcelos. 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, 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**, v. 8, n. Especial, p. 30-43, 3 nov. 2021.

CUNHA, Larissa Alves. Práticas avaliativas no ensino superior: um olhar dos graduandos dos cursos de licenciaturas. IN: **Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas: tensões e perspectivas na relação com currículo e avaliação / organização**: Antônio Flavio B. Moreira; Claudia Fernandes; Débora Barreiros; Maria Inês Marcondes; Rosanne Evangelista Dias; Vânia Leite. - 1. ed. - Rio de Janeiro/Petrópolis: Faperj; CNPq; Capes; Endipe /DP et Alii, 2020. 2520 p.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria / trad. Bruno Magne. – Porto Alegre: artes Médicas Sul, 2000.

DALBEN, Adilson; ALMEIDA, Luana Costa. Para uma avaliação de larga escala multidimensional. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 26, n. 61, p. 12-28, jan./abr. 2015.

DE-LA-TORRE-UGARTE-GUANILO, Mônica Cecília; TAKAHASHI, Renata Ferreira; BERTOLOZZI, Maria Rita. Revisão sistemática: noções gerais. **Revista da Escola de Enfermagem da Usp**, [S.L.], v. 45, n. 5, p. 1260-1266, out. 2011.

DIAS, Leon Ramyssés Vieira *et al.*, Formação Superior em Educação Física no Brasil: um estudo de caso. **Educación Física y Ciencia**, [S.L.], v. 21, n. 4, p. 1-19, 20 dez. 2019.

DROESCHER, Fernanda Dias; SILVA, Edna Lucia da. O pesquisador e a produção científica. **Perspectivas em Ciência da Informação**, [S.L.], v. 19, n. 1, p. 170-189, mar. 2014.

DUARTE, Patrícia Alexandra Mendes. **As necessidades educativas especiais e a avaliação em educação física**. 2013. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação Física e Desporto nos ensinos Básico e Secundário), Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa, 2013.

DUTRA, Késia Alves Moreira; GAMA, Jean. Carlos. Freitas; SANTOS, Wagner. Âmbitos da prescrição do ensino da avaliação: um estudo em três universidades Sul-Americanas. **Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional**, Fortaleza, v. 2, n. 3, p. e021025, 2021.

ESTEBAN, Maria Teresa. **A avaliação no cotidiano escolar**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FAGUNDES, Simone Brandolt. **O estágio supervisionado e sua contribuição na formação inicial do professor**. 2015. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista/SP. Presidente Prudente, 2015.

FARIAS, Isabel Maria Sabino; JARDILINO, José Rubens Lima; SILVESTRE, Magali Aparecida. Pesquisa em rede e a formação do pesquisador em educação: uma experiência do Observatório da Educação (Obeduc) UECE/UFOP/UNIFESP. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 9, n. 16, p. 109-122, 30 jun. 2017.

FELIX, Neudiane Moreira; MARTINS, Evaneide Dourado. 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, maio-ago. 2017.

FERREIRA, Marcos Santos. Aptidão física e saúde na educação física escolar: ampliando o enfoque. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 22, n. 2, p. 41-54, jan. 2001.

FERREIRA, Rita Cláudia Batista. **O esporte como prática hegemônica na educação física**. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2006.

FERREIRA, Carlos Alberto. 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.

FERNANDES, Domingos. Vinte e cinco anos de avaliação das Aprendizagens: uma síntese interpretativa de livros publicados em Portugal. **Revista portuguesa de pedagogia**. ano 40-3, p-289-348, 2006.

FUZII, Fabio Tomio. **Formação de professores de educação física e avaliação: investigando a reestruturação curricular dos cursos de licenciatura**. 2010. 197 f. Dissertação (Mestrado em Pedagogia da Motricidade Humana) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2010.

FUZII, Fabio Tomio; SOUZA NETO, Samuel; BENITES, Larissa Cerignoni. Teoria da Formação e Avaliação no currículo de Educação Física. **Motriz-revista de Educação Física**. Rio Claro: Univ Estadual Paulista-unesp, Inst Biociências, v. 15, n. 1, p. 13-24, 2009.

FREITAS, Nayane Moia de Freitas *et al.*, A resolução CNE Nº 06/2018 em debate: impactos nas práticas avaliativas no contexto da formação inicial em educação física. **Revista Humanidades e Inovação** - v.9, n.03. p.175-191, Palmas – TO, 2022.

FREITAS, Pâmela Felix. **Formação docente em avaliação educacional: lacunas, consequências e desafios**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

FREITAS, Mônica Cavalcante; FREITAS, Bruno Miranda; ALMEIDA, Danusa Mendes. Residência pedagógica e sua contribuição na formação docente. **Ensino em Perspectivas**, v. 1, nº 2, p. 1-12, 2020.

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.

FROSSARD, Matheus Lima *et al.*, Apropriações das práticas avaliativas para o exercício da docência de estudantes de licenciatura em Educação Física. **Journal of Physical Education**, v. 29, n. 1, p. e-2970, 24 Sep. 2018.

FROSSARD, Matheus Lima *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, 2020.

FROSSARD Matheus Lima; STIEG, Ronildo; SANTOS, Wagner. Práticas avaliativas em tres cursos de educación física en Sudamérica. **Alteridad**, 16(2), 211-222. (2021).

FROSSARD, Matheus Lima *et al.*, avaliação na formação de professores: análise das redes de colaboração (1942-2018). **Revista Humanidades e Inovação**. Palmas - TO - v.9, n.03, 2022.

GALVÃO, Maria Cristiane Babosa; RICARTE, Ivan Luiz Marques. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. **Logeion: Filosofia da Informação**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 57–73, 2019.

GATTI, Bernadete A. O professor e a avaliação em sala de aula. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 27, p. 97–114, 2003. DOI: 10.18222/ae02720032179.

GORINI, Maria Augusta Gebara; SOUZA, Nádia Aparecida. Avaliação da Aprendizagem: a construção de uma proposta em Educação Física. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 36, p. 181–193, 2007.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In \_\_\_\_\_. **Mitos, Emblemas e Sinais**. São Paulo: Cia. das Letras, 1989, p.143-275.

HARLEN, Wynne. **Assessment & inquiry-based Science education: issues in policy and practice**. Editora: Global Network of Science Academies. 2013. p. 1-90.

HÚNGARO, Vitor. **Pós-modernidade, Revista Movimento e a produção do conhecimento na educação física**. 2012. 149 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

LANO, Marciel Barcelos. **Práticas cotidianas da educação física na transição da educação infantil ao ensino fundamental**. 2015. 108f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

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

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. Coleção: Experiência e Sentido.

LAZZAROTTI FILHO, Ari *et al.*, Modus operandi da produção científica da educação física: uma análise dos periódicos e suas publicações. **Revista de Educação Física**, v. 23, n. 1, pág. 1-14, 1º de abril de 2012.

LEITE, Denise *et al.*, Inovação na universidade: a pesquisa em parceria. **Interface - comunicação, saúde, educação**, v3. n4, p. 41-52, 1999.

LECHNER, Caroline Fabiane. **A reconfiguração do sentido da educação física de uma comunidade escolar: uma experiência de planejamento curricular colaborativo**. 2020, 258f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF à Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Ijuí, 2020.

LIRA, André Augusto Diniz; PASSEGGI, Maria da Conceição. Aprendizagens do “tornar-se”, das experiências formadoras e da visibilidade: aproximações entre autobiografias e educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, n. 75688, p. 1-19, set. 2021.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições** / Cipriano Carlos Luckesi. - 9. ed. - São Paulo: Cortez, 1999. p.272.

MACHADO, Raildo de Sousa; ZAFALON, Zaira Regina. Resource Description and Access (RDA): mapeamento sistemático de literatura. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 16, p. 1-19, fev. 2020.

MACHADO, Ailton Cavalcante *et al.*, Avaliação da aprendizagem no Ensino Superior. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, [S. l.], v. 10, n. 6, pág. e24410615618, 2021.

MARINO, Cleiton Antônio; ANTUNES, Tiago Ponciano; MENDES, Marcele Tavares. A Avaliação Formativa e sua Função Reguladora: um Estudo. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**. Londrina, v. 19, n.1, p. 82-88, 2018.

MARTINS ROMÊO, José Raymundo; MARTINS ROMÊO, Christiane Itabaiana; LOMBARDO JORGE, Vladimir. Estudos de pós-graduação no Brasil. **Instituto Internacional da UNESCO para a Educação Superior na América Latina e no Caribe**, Rio de Janeiro, p.75, 2004.

MAXIMIANO, Franciane Lima. **Avaliação dos processos de ensino e aprendizagem na formação inicial em educação física: implicações para a docência**. 2015, 86 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2015.

MEDEIROS, Gabriella de Almeida Raschke; NICKEL, Daniela Alba; CALVO, Maria Cristina Marino. Usos dos resultados da avaliação: revisão integrativa de artigos publicados no período de 2012 a 2016. **Revista Meta: Avaliação**, [S.L.], v. 12, n. 34, p. 59-87, 26 mar. 2020.

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

MENDES, Evandra Hein; NASCIMENTO, Juarez Vieira; MENDES José Carlos. Metamorfoses na avaliação em educação física: da formação inicial à prática pedagógica escolar. **Movimento** 2007; 13(1):13-37. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.3546>.

MUGNAINI, Rogério. **Indicadores bibliométricos da base de dados Pascal como fonte de informação científica e tecnológica do Brasil**. 2003. 133 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Biblioteconomia em Ciência da Informação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2003.

NASCIMENTO, Jaqueline Dourado. **Uma análise do processo de avaliação do Projeto de Economia Solidária e Educação de Jovens e Adultos**. 179 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2013.

NASCIMENTO, Claudenice Maria Vêras. **As políticas públicas de avaliação do ensino superior e o trabalho docente no Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito**

**Santo:** sinais da ditadura ou a ditadura do SINAES. 2016. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2016.

NEIRA, Marcos Garcia. O Currículo Cultural da Educação Física: pressupostos, princípios e orientações didáticas. **Revista E-Curriculum**, [S.L.], v. 16, n. 1, p. 4-26 1.abr2018.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.13-33.

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

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

NUNES, Kezia Rodrigues; NEIRA, Marcos Garcia. Currículo e avaliação discente na educação infantil: prática cartográfica dos registros cotidianos. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 21, n. 2, p. 856-883, maio/ago. 2021.

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

OLIVEIRA, Esdras Tavares de; GUEDES, Olegna de Souza. U-multirank à brasileira: notas críticas acerca da avaliação multidimensional da capes. **Humanidades e Inovação**, Palmas - To, v. 9, n. 3, p. 192-205, 06 jun. 2022.

OLIVEIRA, Anelise Martinelli Borges; NASCIMENTO, Mari Clair Moro. Memórias de alunos universitários acerca das práticas avaliativas na educação básica. **Revista entreideias**, Salvador, v. 9, n. 2, p. 11-130, maio/ago 2020.

PAULA, Sayonara *et al.*, Avaliação da educação física na educação básica diálogos com alunos de sete educação: educação. **Revista de Educação Física**, v. 29, n. 1, pág. e-2957, 21 de junho de 2018.

PAULA, Sayonara, Cunha *et al.*, Ensino da avaliação nos cursos de educação física da América Latina. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 29, n. 72, p. 802-830, set. 2018a.

PAULA, Sayonara, Cunha *et al.*, Avaliação educacional: currículos de formação de professores em educação física na América Latina. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. V. 42, p. 1-10. 2018b.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Reflexividade narrativa e poder auto(trans)formador. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 44, p. 93-113, 2021.

PEREIRA, Diana Ribeiro; FLORES, Maria Assunção. Percepções dos estudantes universitários sobre a avaliação das aprendizagens: um estudo exploratório. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba Sp, v. 2, n. 17, p. 529-556, abr. 2012.

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

PERRENOUD, Phillipe. **Avaliação**: da excelência á regularização das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre, Artemed, 1998.

PINTO, Adilson Luiz; IGAMI, Mery P. Zamudio; BRESSIANI, José Carlos. Visibilidade e monitoramento científico na área nuclear e ciências relacionadas: uma perspectiva a partir da produtividade do IPEN-CNEN/SP. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v.15, n.2, p. 198-218, maio/ago.2010.

POLETO, Fábيا Maria Boleri. **Avaliação educacional e a formação de professores em educação física**: uma análise nas instituições privadas de ensino superior. 134f. Dissertação (Mestrado em educação) Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2020.

POLETO, Fábيا Maria Boreli; FROSSARD, Matheus. Lima; SANTOS, Wagner. dos. As prescrições de avaliação dos cursos de formação de professores em educação física. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 16, n. 43, p. 542-568, 2020.

POLTRONIERI, Heloísa; CALDERÓN, Adolfo Ignacio. Avaliação na educação básica: a revista estudos em avaliação educacional. **Estudos Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 23, n. 53, p. 82-103, out./nov. 2012.

POLTRONIERI, Heloísa; CALDERÓN, Adolfo Ignacio. Avaliação da aprendizagem na Educação Básica: as pesquisas do estado da arte em questão (1980-2007). **Revista Diálogo Educacional**, [S.L.], v. 13, n. 457, p. 873-893, 2013. Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR.

POLTRONIERI, Heloísa; CALDERÓN, Adolfo Ignacio. Avaliação da aprendizagem na educação superior: a produção científica da revista estudos em avaliação educacional em questão. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, Sorocaba, Sp, v. 20, n. 2, p. 467-487, jul. 2015.

ROJAS, Hugo de Los Santos. Formação de professor do ensino básico e a avaliação educacional. **Estudos em avaliação educacional**, v.18, n. 37, p. 7-40, mai/ago. 2007.

SACRISTÁN, Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática: trad. Ernani F. da F. Rosa - 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAMPAIO, Rf; MANCINI, Mc. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, fev. 2007.

SANTANA, Wesquisley Vidal; OSÓRIO, Neila Barbosa; ROCHA, José Damião Trindade. Uma revisão sobre a formação de professores na Amazônia. **IOSR Journal of Humanities and Social Science (IOSR-JHSS)**, 28(3), pp. 56-61. 2023.

SANTOS, Wagner dos. **Avaliação na educação física escolar**: análise de periódicos do século XX. 2002. 138 f. Monografia (Licenciatura em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2002.

SANTOS, Wagner dos. **Avaliação na educação física escolar**: do mergulho à intervenção. 2005. 249f. Dissertação (Mestrado em educação) Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2005.

SANTOS, Wagner dos *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, José Almir Brito. **Instituição e expansão da pós-graduação stricto sensu na Universidade Federal do Amapá (2006-2017)**. 143 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Amapá, Programa de Pós-Graduação em Educação. Macapá, 2019.

SANTOS, Wagner dos; MAXIMIANO, Francine de Lima; FROSSARD, Matheus Lima. Narrativas docentes sobre avaliação do ensino-aprendizagem: da formação inicial ao contexto de atuação profissional. **Movimento (Esefid/Ufrgs)**, Porto Alegre, v. 22, n. 3, p. 739-752, 15 ago. 2016.

SANTOS, Wagner; PAULA, Sayonara de Cunha; STIEG, Ronildo. Avaliações institucionais e de sistemas na formação de professores em Educação Física na América Latina. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 26, n. 1, p. 99 - 116, 13 dez. 2018.

SANTOS, Wagner dos *et al.*, Avaliação em Educação Física Escolar: trajetória da produção acadêmica em periódicos (1932-2014). **Revista Movimento (Esefid/Ufrgs)**, [S.L.], v. 24, n. 1, p. 09, 29 mar. 2018a.

SANTOS, Wagner dos *et al.*, Avaliação na educação física escolar: analisando as experiências das crianças em três anos de escolarização. **Movimento (Esefid/Ufrgs)**, Porto Alegre, v. 25, p. 01-17, 13 ago. 2019.

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

SANTOS, Wagner dos *et al.*, Avaliação do ensino e da aprendizagem na formação inicial de professores: O que dizem os periódicos da educação? IN: SANTOS, Wagner dos Santos. **Avaliação na educação física: diálogos com a formação inicial do Brasil, Colômbia, Uruguai e Espanha**. 1 ed.- Curitiba: Appris, 2018b. 301 p.

SANTOS, Wagner dos *et al.*, A constituição de um *corpus* de saberes teóricos e práticos para o ensino da avaliação. IN: SANTOS, Wagner dos Santos. **Avaliação na educação física: diálogos com a formação inicial do Brasil, Colômbia, Uruguai e Espanha**. 1 ed.- Curitiba: Appris, 2018c. 301 p.

SANTOS, Wagner dos; MAXIMIANO, Francine Lima. Memórias discentes em Educação Física na educação básica: práticas avaliativas. **Movimento**, v. 19, n. 02, p. 79-101, 2013.

SANTOS, Rafaela Gomes SOUZA, Adriano Lopes de; BARBOSA, Franck Nei Monteiro. Estágio supervisionado I: o desafio da avaliação nas aulas de educação física escolar. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 320-618, 2013.

SANTOS, Wagner; MAXIMIANO, Francine Lima; VIEIRA, Aline Oliveira. Memórias discentes em educação física na educação básica: práticas avaliativas. In: SANTOS, Wagner. (Org.). **Avaliação na educação física: diálogos com a formação inicial do Brasil, Colômbia, Uruguai e Espanha**. 1ed.Curitiba: Appris, 2018, v. 1, p. 139-148

SANTOS, Elzanir; LIMA, Idelsuite de Sousa. “Marcas do que se foi”: experiências de licenciandos/as em avaliação da aprendizagem. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 7, n. 21, p. 445-463, 4 nov. 2022.

SIDONE, Otávio José Guerci; HADDAD, Eduardo Amaral; MENA-CHALCO, Jesús Pascual. A ciência nas regiões brasileiras: evolução da produção e das redes de colaboração científica. **Transinformação**. Campinas, v. 28, n. 1, p. 15-32, abr. 2016.

SOARES, Magda. **Metamemória-Memórias**: travessia de uma educadora. São Paulo: Cortez, 2001.

SOBRINHO, José Dias. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 703-725, Especial - Out. 2004.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si**: narrativas do itinerário escolar e formação de professores. 2004, 344 f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador 2004.

SOUZA, Eliseu Clementino. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão – narrar a vida. **Educação**, 34(2), 2011.

SOUZA, Sinaria Pereira; NASCIMENTO, Paulo Rogério Barbosa; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Atuação docente em Educação Física escolar: entre investimento e desinvestimento pedagógico. **Motrivivência**, v. 30, n. 54, p. 143-159, 2018.

SCHÜTZ, Gustavo Ricardo; SANT'ANA, Antônio Sérgio Santos; SANTOS, Saray Geovana. Política de periódicos nacionais em Educação Física para estudos de revisão sistemática. **Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano**, Florianópolis, v. 13, n. 4, p. 313-319, 2011.

STIEG, Ronildo. **Formação inicial em educação física nas universidades federais brasileiras**: fundamentos teóricos das disciplinas de avaliação e práticas de leitura. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

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

STIEG, Ronildo *et al.*, Formação inicial em educação física e avaliação: contribuições das biografias da educação. IN: SANTOS, Wagner dos Santos. **Avaliação na educação física**: diálogos com a formação inicial do Brasil, Colômbia, Uruguai e Espanha. 1 ed.- Curitiba: Appris, 2018b. 301 p.

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

STIEG, Ronildo *et al.*, A prescrição para o ensino das tipologias de avaliação na formação de professores em educação física na América Latina. **Currículo Sem Fronteiras**, [S.L.], v. 22, p. 1-33, 2022.

STIEG, Ronildo; FERREIRA NETO, Amarílio.; SANTOS, Wagner. Avaliação educacional e formação em educação física: análise dos currículos de treze IES latino-americanas. **Revista Espaço do Currículo**, v. 15, n. 3, p. 1-25, 2022.

STEINHILLER, Jorge. Avaliação do Ensino Superior – O Caso da Educação Física. **Motriz**, São Paulo, v. 1, n. 7, (*Supl.*), p. 85-91, jan. 2001.

TAFFAREL, Celi Zulke *et al.*, Formação de professores de educação física para a cidade e o campo. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 9, n. 2, p. 153-180, 2006.

TAFFAREL, Celi Zulke. SANTA, Matheus Lima. LUZ, Sidneia Flores. Formação de professores de educação física: a disputa nos rumos da formação. **Revista Fluminense de Educação Física**, Edição Comemorativa, vol 02, ano 02, p. 1- 19, junho 2021.

TURNES, Luiza. **Políticas públicas para grupos de pesquisa: redes interinstitucionais e internacionalização da pesquisa**. Estudo de caso junto à UFSC. 209f. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2021.

VARGAS, Cláudio Pellini. Avaliação na educação física escolar: tensões para além das epistemologias. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, (São Paulo) Out-Dez;31(4):819-34, 2017.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Pesquisa interinstitucional em parceira: um espaço de possibilidades formativas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 47-59, 2009.

VIANA, Cleide Maria. A relação orientador-orientando na pós-graduação stricto sensu. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 26, p. 93-110, 2010.

VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá; VEIGA, Ilma Passos Alencastro. O diálogo acadêmico entre orientadores e orientandos. **Educação**, v. 33, n. 3, p.222-226. 19 dez. 2010.

VIANNA, Heraldo Marelim. Contribuições de Heraldo Vianna para a avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, 25 (60), 14-234, 2014.

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.

VILLAS BOAS, Benigna. O lugar da avaliação em cursos de formação inicial de professores. IN: **Avaliação interações com o trabalho pedagógico**. Org. Benigna Villas Boas. Ed – Papyrus editora. 2017. 262p.

VINHA, Janaina Francisca Souza Campos. Pesquisa e a universidade no Brasil: organização e institucionalização dos grupos de pesquisa em Geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 5, n. 9, p. 29-55, jan./jun., 2015.



ZULUAGA, Carlos Federico Ayala. Avaliação do Estágio Supervisionado (ES) em Educação Física: colômbia, brasil, argentina e chile. **Lúdica Pedagógica**, [S.L.], v. 2, n. 22, p. 59-67, 24 mar. 2015. Universidad Pedagógica Nacional.

ZUKOWSKY TAVARES, Cristina. **Formação em Avaliação**: A formação de docentes no enfrentamento de um processo de avaliação a serviço da aprendizagem (Tese) Doutorado em educação Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, São Paulo, 2008. 246p.

## APÊNDICE A

**Universidade Federal do Tocantins  
Câmpus Palmas  
Programa de Pós-Graduação em Educação**

Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)

“O TCLE respeita a pessoa e sua autonomia, permitindo ao indivíduo decidir se quer e como quer participar da pesquisa”.

Prezado(a) senhor(a):

A professora Nayane Moia de Freitas, mestranda no programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins – UFT, solicita sua colaboração para participar da pesquisa em nível de pós-graduação. Junto a este convite para sua participação voluntária estão explicados, a seguir, todos os detalhes sobre o trabalho para que você entenda sem dificuldades e dúvidas do que se trata.

**TÍTULO:** AVALIAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO COM DISCENTES DA REGIÃO NORTE

**PESQUISADORA:** Nayane Moia de Freitas

**O objetivo da pesquisa** é compreender de que forma a avaliação tem se configurado nos cursos de formação de professores de educação física na região norte.

Para a coleta de dados, após obtermos o seu consentimento, você será convidado a participar de um grupo focal seguindo um roteiro composto por 11 questões: 1 questão interativa sobre o curso de licenciatura em educação física, 4 acerca das reflexões sobre as experiências avaliativas na educação superior, 4 sobre as considerações sobre avaliação de modo geral, 2 sobre compartilhe suas experiências sobre a avaliação na educação básica. A entrevista individual ou coletiva será realizada remotamente, por meio do *Google Meet*, e terá duração máxima de 90 minutos.

**Fase da pesquisa:** A sua participação na pesquisa é facultativa e é garantido total anonimato da sua identidade. Para além disso, a coleta de dados será realizada via plataforma virtual *Google Meet*, e você contará com meu apoio para quaisquer necessidades no momento em que estiver participando. Se desejar, eu, Nayane Moia de Freitas, responsável pela pesquisa

excluirei você da mesma sem qualquer prejuízo à sua pessoa. Também, é garantido plena liberdade para você retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma; como citado anteriormente, também é garantido a preservação da sua identidade, o sigilo e o respeito a sua individualidade, bem como a divulgação e o amplo acesso aos resultados da pesquisa a qualquer momento e temporalidade. Eu enquanto pesquisadora sinalizo que cronograma de execução da pesquisa só iniciará mediante a aprovação do CEP, dessa forma o mesmo apresenta-se como uma possibilidade, sendo ajustado de acordo com a demanda. A entrevista individual ou coletiva será realizada via *Google Meet* e será custeado com fins próprios.

- O convite para participação na pesquisa não será feito por meio da utilização de listas que permitam a identificação dos convidados nem a visualização dos seus dados de contato (e-mail, telefone etc.) por terceiros, de modo que qualquer convite individual enviado por e-mail só poderá ter um remetente e um destinatário, ou ser enviado na forma de lista oculta; - Pontuamos a necessidade e a importância do participante de pesquisa guardar em seus arquivos uma cópia do documento eletrônico; Não tem perguntas obrigatórias, assim você participante da pesquisa tem o direito de não responder qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa para tal; Nos casos em que não for possível a identificação do questionário do participante, será esclarecido ao participante a impossibilidade de exclusão dos dados da pesquisa durante o processo de registro / consentimento.

**Risco e desconforto:** Destaco que, caso você se sinta constrangido, insatisfeito ou sofra qualquer risco, em função da contrariedade pela participação via plataforma *Google Meet*, pela exposição de suas concepções, atitudes e posturas, pela perda de conexão, pela dificuldade de manusear os recursos tecnológicos a sua participação na **pesquisa será suspensa imediatamente**. De maneira complementar, caso deseje, o(a) Sr.(a) tem total autonomia e poderá se recusar a responder a qualquer pergunta ou se retirar da pesquisa sem nenhum constrangimento, sendo assim, sua participação não será exposta.

Caso ocorram estes ou quaisquer outros riscos a você em função da participação da pesquisa, me comprometo a providenciar, imediatamente, atendimento especializado. E, também, destaco que você tem o direito e a liberdade de recusar a participar da pesquisa, bem como de retirar seu consentimento, a qualquer momento da pesquisa, independentemente do motivo, sem nenhum prejuízo ou exigências de qualquer natureza.

**Benefícios:** Sua participação permitirá a identificação das concepções avaliativas em circulação nos cursos de educação física na região norte.

**Resultados da pesquisa:** Garantimos que os resultados do estudo serão divulgados, previamente, para que tenha ciência do andamento da pesquisa.

**Ressarcimento de despesas com a participação da pesquisa:** Todas as despesas da pesquisa são de responsabilidade do pesquisador. Em caso de possíveis despesas dos participantes da pesquisa e seus acompanhantes, haverá ressarcimento por parte do pesquisador com acomodação, alimentação, locomoção e vestuário, decorrentes da pesquisa.

**Indenização:** Em caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa e quebra de acordo por parte do pesquisador, será assegurado, ao participante, o direito a buscar indenização.

Enquanto durar a pesquisa, e sempre que necessário, você será esclarecido sobre cada uma das etapas do estudo por meio dos canais de comunicação disponibilizados por vossa senhoria ou, se desejar saber mais e basta-me contactar no e-mail [nayane.moia@mail.uft.edu.br](mailto:nayane.moia@mail.uft.edu.br) ou telefone celular: (91)991934411. Também, será permitido que o (a) senhor (a) desista da sua participação na pesquisa a qualquer momento, sendo necessário apenas o aviso prévio por meio dos canais de comunicação disponibilizados por mim anteriormente.


Em caso de dúvida sobre a ética dessa pesquisa, o(a) senhor(a) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFT. O mesmo é composto por um grupo de pesquisadores que trabalham para garantir seus direitos como participante da pesquisa. O CEP tem obrigação de avaliar se a pesquisa atende aos preceitos éticos e se está sendo executada dentro da legalidade. Caso o (a) senhor (a) ache/suspeite/imagine que está sendo prejudicado de alguma forma, você poderá entrar em contato com o CEP no telefone: (63) 3229-4023, pelo e-mail: [cep\\_uft@uft.edu.br](mailto:cep_uft@uft.edu.br) ou indo até o seguinte endereço: Quadra 109 Norte, av, NS 15, Prédio Almoarifado, C.E. P: 77001-090 – Palmas/TO de 14 às 17horas na segunda e na terça e de 9 às 12 na quarta e quinta.

Fica claro que as informações produzidas por meio de sua participação poderão contribuir para a elaboração de: Relatórios de Iniciação Científica, Trabalhos de Conclusão de Curso, Artigos Científicos, Capítulos de livro e Resumos publicados em congressos da área da Educação no período de 2022-2025, que é o tempo de término dessa pesquisa. Nesse sentido, garantimos o sigilo de seus dados (endereço, local de trabalho, nome, idade, características físicas entre outras informações que possam identificá-lo (a) e total privacidade não importando qual dos

trabalhos supracitados mobilizarão as informações fornecidas por você. Também, utilizaremos nomes fictícios que inviabilizarão a identificação de vossa senhoria nas pesquisas produzidas por mim ou sob minha supervisão.

Reforço que será compartilhado com vossa senhoria os resultados dessa pesquisa a qualquer tempo e momento e, também que sua participação é voluntária podendo desistir da mesma a qualquer tempo e momento. Também destaco que sua participação nessa pesquisa não envolverá remuneração de nenhuma espécie, tampouco pagamento de custeio para eventuais deslocamentos.

Esperamos tê-lo informado de forma clara, rubricamos todas as páginas do presente documento que será impresso em duas vias, ficando uma cópia com você e outra comigo.

Documento assinado digitalmente  
 NAYANE MOIA DE FREITAS  
Data: 06/01/2023 17:17:58-0300  
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Nayane Moia de Freitas

Mestrando em Educação - PPGE

---

Participante

Tel: ( ) \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE B

### ROTEIRO GRUPO FOCAL

- **MOMENTO INICIAL: INTERAÇÃO COM O GRUPO**

a) O curso de educação física foi sua primeira opção?

- Como foi seu curso, de maneira geral.

- **CONSIDERAÇÕES SOBRE AVALIAÇÃO DE MODO GERAL**

b) Qual seu entendimento sobre avaliação de modo geral?

c) E avaliação na educação física escolar?

d) E o que você acha que a avaliação na educação física deve avaliar?

- Você se sente preparado para avaliar quando chegar na escola?

- **REFLEXÕES SOBRE AS EXPERIÊNCIAS AVALIATIVAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

e) Teve alguma disciplina específica sobre avaliação educacional ou avaliação voltada para a educação física ou se eles veem esse conteúdo em outra disciplina? (meninos UFPA Belém e Castanhal).

- Lembra-se de algum autor que leu, que fale sobre avaliação?

f) Foi evidenciada na formação o modo como avaliar, por que avaliar e quais os instrumentos avaliativos a serem usados quando estiverem atuando na escola?

g) O que você aprendeu na educação superior, no que se refere à avaliação na educação física escolar, que vão utilizar na educação básica?

h) Quais momentos avaliativos foram marcantes em sua formação?

i) Tem sugestões de mudanças e inserções em relação à forma como foi avaliado durante o curso?

- **COMPARTILHE SUAS EXPERIÊNCIAS SOBRE A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

j) Sobre avaliação na educação física quando vocês eram alunos da educação básica, como era?

Quais as práticas, os instrumentos avaliativos eram usados para avaliar os alunos?

## ANEXO A

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO TOCANTINS



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** AVALIAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO COM DISCENTES DA REGIÃO NORTE (provisório)

**Pesquisador:** NAYANE MOIA DE FREITAS

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 57934922.0.0000.5519

**Instituição Proponente:** Universidade Federal do Tocantis

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 5.465.484

**Apresentação do Projeto:**

Parecer avaliado de acordo com Resolução do Conselho Nacional de Saúde de nº 466 de 12/12/12 e suas complementares.

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa", "Avaliação dos Riscos e Benefícios", Comentários e considerações sobre a pesquisa foram copiadas dos arquivos PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_1918705.pdf de 01/06/2022, Projeto\_detalhado.docx de 01/06/2022, ROTEIRO\_GRUPO\_FOCAL.docx de 04/04/2022, TCLE\_NAYANE\_MOIA.docx de 04/04/2022 e Folha\_de\_rosto\_assinada.pdf de 04/04/2022.

- Projeto de Pesquisa apresentado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE).
- Trata-se de uma pesquisa que tem como hipótese ouvir os alunos com formação em educação física sobre a avaliação, espera-se compreender quais as teorias que circulam na região Norte sobre avaliação e especificamente sobre educação física e tentar traçar um paralelo se essas perspectivas avaliativas dialogam com o contexto atual da educação física e da educação brasileira.
- O delineamento é qualitativo e a pesquisa tem caráter plurimetodológico, estruturado em três sessões: pesquisa Bibliométrica; crítico-documental e; pesquisa narrativa.
- O universo/amostra alunos do 7º e 8º período do curso de formação de professores em Educação Física das instituições públicas de ensino superior da Região Norte estimado em 22

**Endereço:** Avenida NS 15, 109 Norte Prédio da Reitoria, 2º Andar, Sala 16.

**Bairro:** Plano Diretor Norte

**CEP:** 77.001-090

**UF:** TO

**Município:** PALMAS

**Telefone:** (63)3229-4023

**E-mail:** cep\_uft@uft.edu.br



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO TOCANTINS



Continuação do Parecer: 5.465.484

participantes.

- Os locais de pesquisa será via google meet, os participantes serão alunos matriculados no 7º e 8º período das Universidades públicas Estaduais e Federais da região Norte, que ofereçam o curso de licenciatura em educação física, estas são: Universidade Federal do Acre (UFAC); Fundação Universidade Federal do Amapá (UNIFAP); Universidade do Estado do Amazonas (UEA); Universidade Federal do Amazonas (UFAM); Universidade do Estado do Pará (UEPA); Universidade Federal do Pará (UFPA); Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR); Universidade Estadual de Roraima (UERR); Universidade Federal do Tocantins (UFT). Sinalizamos que, não é obrigatório a participação de todas as instituições, de modo que faremos o convite aos alunos e se não aceitarem não haverá implicações na pesquisa.
- Período conforme cronograma será do segundo semestre de 2022.
- Os Critérios de Inclusão: Estudantes matriculados no 7º e 8º período do curso de licenciatura em educação física de instituições públicas da região norte; Estudantes que manifestarem interesse na pesquisa
- Os Critérios de Exclusão: Estudantes matriculados em outros semestres do curso de licenciatura em educação física de instituições públicas da região norte; Estudantes com matrícula trancada ou de licença; Estudos que não responderem o questionário ou que não retornarem o contato; Estudantes de instituições privadas;
- Os instrumentos roteiro de pesquisa previamente construídos pelos pesquisadores.
- As variáveis não descritas.
- O procedimento para a coleta de dados será realizada via plataforma google meet, sendo os dados da sessão analisados através das narrativas obtidas por meio do grupo focal com um roteiro de pesquisa previamente estabelecido.
- O plano para análise de dados descreve da sessão três onde serão analisados através das narrativas obtidas por meio do grupo focal com um roteiro de pesquisa previamente estabelecido.

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Geral

De que forma a avaliação tem se configurado nos cursos de formação de professores de educação física na região norte.

Objetivos Específicos

Compreender como os discentes incorporam os saberes, em relação à avaliação em seu processo

**Endereço:** Avenida NS 15, 109 Norte Prédio da Reitoria, 2º Andar, Sala 16.

**Bairro:** Plano Diretor Norte

**CEP:** 77.001-090

**UF:** TO

**Município:** PALMAS

**Telefone:** (63)3229-4023

**E-mail:** cep\_uft@uft.edu.br

Continuação do Parecer: 5.465.484

formativo inicial.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

- Riscos: descritos pelos autores “Destacamos que, caso o participante sinta-se constrangido, insatisfeito ou sofra qualquer risco, em função da contrariedade pela participação via plataforma Google meet, pela exposição de suas concepções, atitudes e posturas, pela perda de conexão, pela dificuldade de manusear os recursos tecnológicos a sua participação na pesquisa será suspensa imediatamente. De maneira complementar, Caso o participante deseje tem total autonomia e poderá se recusar a responder a qualquer pergunta ou se retirar da pesquisa sem nenhum constrangimento, sendo assim, sua participação não será exposta. Caso ocorram estes ou quaisquer outros riscos a você em função da participação da pesquisa, me comprometo a providenciar, imediatamente, atendimento especializado. E, também, destacamos que os participantes tem o direito e a liberdade de recusar a participar da pesquisa, bem como de retirar seu consentimento, a qualquer momento da pesquisa, independentemente do motivo, sem nenhum prejuízo ou exigências de qualquer natureza.”

- Benefícios: “A pesquisa permitirá a identificação das concepções avaliativas em circulação nos cursos de educação física na região norte. Para tanto, nosso intuito é fortalecer esse debate, oferecendo visibilidade local e regional sobre o tema, subsidiando a produção acadêmica sobre aquilo que ocorre na referida região.”

- Em relação aos RISCOS descritos na Resolução CNS 466/12 no III.1, alínea b, bem como a Norma Operacional CONEP 001/2013 item 12 os pesquisadores ponderam riscos e benefícios envolvidos na execução da pesquisa. Os pesquisadores avaliaram a gradação dos riscos e descreveram as medidas para sua minimização e proteção do participante da pesquisa, as medidas para assegurar os necessários cuidados, no caso de danos aos indivíduos e os possíveis benefícios, diretos ou indiretos, para a população estudada e a sociedade.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

- Projeto de extrema relevância considerando, como os próprias pesquisadores apresentam há “lacunas presentes na área da educação sobre avaliação e (...) inexistência de textos de pesquisadores que debatem a construção de uma visão crítico-transformadora, o distanciamento das discussões de caráter político ideológico (...) Poltronieri; Calderón (2015) evidenciam a ausência de textos provenientes da região Norte do país.”

- O protocolo, em geral, apresenta de modo organizado. Como se trata de um projeto de pesquisa do pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), entende-se que o protocolo atende a Resolução 466/12 estando adequado para ser desenvolvido.

**Endereço:** Avenida NS 15, 109 Norte Prédio da Reitoria, 2º Andar, Sala 16.

**Bairro:** Plano Diretor Norte

**CEP:** 77.001-090

**UF:** TO

**Município:** PALMAS

**Telefone:** (63)3229-4023

**E-mail:** cep\_uft@uft.edu.br

Continuação do Parecer: 5.465.484

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

- Folha de Rosto - todos os campos foram preenchidos, datados e assinados, com identificação dos signatários. As informações prestadas são compatíveis com as do protocolo. A identificação das assinaturas contém, com clareza, o nome completo e a função de quem assinou, bem como está indicada por carimbo.
- Orçamento financeiro - detalha os recursos e destinação, apresentado em moeda nacional e explicita no projeto quem custeará a pesquisa.
- Cronograma - descreve a duração total e as diferentes etapas da pesquisa.
- TCLE: Elaborado em forma de convite, inclui informações quanto à justificativa, os objetivos e os procedimentos; explicitação dos possíveis desconfortos e riscos decorrentes da participação na pesquisa, além dos benefícios esperados dessa participação e apresentação das providências e cautelas a serem empregadas para evitar e/ou reduzir efeitos e condições adversas que possam causar dano, considerando características e contexto do participante da pesquisa; esclarecimento sobre a forma de acompanhamento e assistência a que terão direito os participantes da pesquisa; garantia de plena liberdade ao participante da pesquisa, de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma; garantia de manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa durante todas as fases da pesquisa; garantia de que o participante da pesquisa receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; explicitação da garantia de ressarcimento e como serão cobertas as despesas tidas pelos participantes da pesquisa e dela decorrentes; explicitação da garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa. Refere ser elaborado em duas vias, garantiu espaços em todas as páginas para colher assinaturas do convidado a participar da pesquisa, ou por seu representante legal, bem como do pesquisador responsável, ou pela (s) pessoa (s) por ele delegada (s), com identificação do endereço e contato telefônico dos responsáveis pela pesquisa e do CEP local. Cumpriu as exigências éticas expressas na CNS nº 466/12.
- Declaração de Compromisso do Pesquisador Responsável – contemplada na folha de rosto em pesquisador responsável.
- Documento da Instituição Campo Autorizando o Estudo – emitido pela Universidade Federal do Pará (assinado pela Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação – MARIA IRACILDA DA CUNHA SAMPAIO) e pela Universidade Federal do Amazonas (assinado eletronicamente pelo Reitor - SYLVIO MÁRIO PUGA FERREIRA).
- Projeto de pesquisa - anexado de forma correta.
- Instrumentos de coleta – construídos em conformidade com os objetivos da pesquisa.

**Endereço:** Avenida NS 15, 109 Norte Prédio da Reitoria, 2º Andar, Sala 16.

**Bairro:** Plano Diretor Norte

**CEP:** 77.001-090

**UF:** TO **Município:** PALMAS

**Telefone:** (63)3229-4023

**E-mail:** cep\_uff@uft.edu.br

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO TOCANTINS



Continuação do Parecer: 5.465.484

- Os currículos das pesquisadoras atendem as exigências para esta pesquisa.

**Recomendações:**

- Conforme item XI (DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL) na Resolução CONEP 466/12, destacamos apenas como lembrete:

XI.2 - Cabe ao pesquisador:

- c) desenvolver o projeto conforme delineado;
- d) elaborar e apresentar os relatórios parciais e/ou finais;
- f) manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa;
- g) encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto;
- h) justificar fundamentadamente, perante o CEP ou a CONEP, interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

- Não foram observados óbices éticos.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Reitera-se que, conforme Resolução CNS 466/2012, itens X.1.- 3.b. e XI.2.d, e Resolução CNS 510/2016, Art. 28, inc. V, os pesquisadores responsáveis deverão apresentar relatórios parcial semestral e final do projeto de pesquisa, contados a partir da data de aprovação do protocolo de pesquisa.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1918705.pdf	01/06/2022 00:03:24		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_NAYANE_MOIA.docx	01/06/2022 00:02:39	NAYANE MOIA DE FREITAS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado.docx	01/06/2022 00:01:41	NAYANE MOIA DE FREITAS	Aceito
Outros	Termo_de_autorizacao_UFAM.pdf	31/05/2022 23:59:55	NAYANE MOIA DE FREITAS	Aceito
Outros	Termo_de_Autorizacao_da_Instituica	31/05/2022	NAYANE MOIA DE	Aceito

**Endereço:** Avenida NS 15, 109 Norte Prédio da Reitoria, 2º Andar, Sala 16.

**Bairro:** Plano Diretor Norte

**CEP:** 77.001-090

**UF:** TO

**Município:** PALMAS

**Telefone:** (63)3229-4023

**E-mail:** cep\_uft@uft.edu.br

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO TOCANTINS



Continuação do Parecer: 5.465.484

Outros	o_UFPA.pdf	23:59:02	FREITAS	Aceito
Outros	CARTA_DE_RESPOSTA_AO_PARECER_DO_CEP.docx	31/05/2022 23:56:46	NAYANE MOIA DE FREITAS	Aceito
Outros	ROTEIRO_GRUPO_FOCAL.docx	04/04/2022 18:19:19	NAYANE MOIA DE FREITAS	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_assinada.pdf	04/04/2022 18:16:17	NAYANE MOIA DE FREITAS	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

PALMAS, 13 de Junho de 2022

---

**Assinado por:**  
**PEDRO YSMAEL CORNEJO MUJICA**  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Avenida NS 15, 109 Norte Prédio da Reitoria, 2º Andar, Sala 16.

**Bairro:** Plano Diretor Norte

**CEP:** 77.001-090

**UF:** TO

**Município:** PALMAS

**Telefone:** (63)3229-4023

**E-mail:** cep\_uft@uft.edu.br