



IV Congresso Sudeste de Ciências do Esporte  
XII Congresso Espírito-Santense de Educação Física



Vitória, ES - 18 a 21 de setembro de 2012

**EDUCAÇÃO FÍSICA, IDENTIDADES E CAMPOS DE ATUAÇÃO.**

**ISSN 2179-8141**

**ESTRATÉGIAS AVALIATIVAS NO ENSINO SUPERIOR: A EXPERIÊNCIA  
DO CEFD/UFES**

Marcelo Adolfo Duque

**Resumo:** Este artigo objetiva analisar a constituição das práticas avaliativas dos docentes de Educação Física do curso de licenciatura da UFES. Entendendo que este é, ainda, um tema pouco explorado no ensino superior. Para tal, utilizamos dos conceitos de avaliação formativa e somativa. Concluindo da necessidade de tencionar os dados levantados com discursos dos discentes.

**Introdução**

Nós últimos anos, várias foram às publicações sobre o tema da avaliação envolvendo os professores das escolas de educação básica. Dentre elas, situam-se aquelas que analisaram os processos avaliativos dos professores de educação física (SANTOS, 2005, é um exemplo). Poucas, todavia, foram as reflexões que tiveram como foco o processo de avaliação que acontece na formação do ensino superior em educação física. Segundo Villas Boas (1996, p. 23), “Quase nada se conhece, de maneira sistematizada, sobre o tratamento dado ao tema ‘avaliação’ nos cursos de formação de profissionais de educação, o que exige a realização de pesquisas sobre o tema”. Ainda segundo essa autora (apud Cunha, 2009, p. 4), seria preciso “[...] analisar o tratamento dado à avaliação nos cursos de formação de profissionais da educação, pois [...] o que os futuros professores vivenciam durante sua formação será marcante para a sua atuação docente posterior”. Este trabalho, portanto, visa cobrir parcialmente esta lacuna, ao realizar uma investigação sobre os processos avaliativos dos professores do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (CEFD/UFES). Quais são os critérios que utilizam para avaliar seus alunos? Como eles os desenvolvem? Quais métodos avaliativos mais utilizados? Esses são alguns questionamentos balizadores da investigação realizada.

A investigação realizada tem um caráter qualitativo. Segundo Godoy (1995), as pesquisas qualitativas se caracterizam por ter o pesquisador um contato direto e duradouro com o ambiente e a circunstância pesquisada, ser descritiva e prevalecer o enfoque indutivo na análise de dados. A coleta das informações no campo, durante o ano de 2010, foi feita por meio de entrevistas semiestruturadas com 10 docentes do CEFD/UFES. Seis desses professores ministram disciplinas mais voltadas para as “humanidades” em educação física e os quatro restantes trabalham com matérias das ciências da saúde. Os professores foram selecionados pois tinham, no CEFD/UFES, suas práticas avaliativas destacadas pelos(as) alunos(as). A opção por entrevistar professores que atuam em áreas distintas foi feita com o propósito de verificar esse



## IV Congresso Sudeste de Ciências do Esporte XII Congresso Espírito-Santense de Educação Física



Vitória, ES - 18 a 21 de setembro de 2012

### EDUCAÇÃO FÍSICA, IDENTIDADES E CAMPOS DE ATUAÇÃO.

ISSN 2179-8141

pertencimento poderia influenciar suas práticas avaliativas. Desta forma, buscamos oferecer um panorama geral sobre suas visões de Educação, Universidade, suas trajetórias e experiências enquanto discentes e, após conhecer esses aspectos, discutir as práticas avaliativas adotadas por tais profissionais. Encerramos o artigo com uma síntese do trabalho realizado.

#### **Entre a avaliação formativa e a somativa: descrevendo as práticas avaliativas dos(as) docentes no CEFD/UFES**

Parece-nos pertinente começar a análise expondo a visão de Educação e de Universidade fornecida pelos entrevistados. Compreendíamos que era saber de “onde” cada docente entrevistado fala no que tange o seu entendimento sobre a área em que atua e a instituição da qual faz parte. Para todos os professores pesquisados, a educação tem a função de “humanizar o ser humano”, para, então, preparando-o para um convívio, de maneira autônoma, em sociedade. Traçando um discurso análogo, Pimenta e Anastasiou (2010, p. 81) entendem “[...] que a educação é um processo de humanização, que ocorre sociedade humana com a finalidade explícita de tornar os indivíduos em participantes do processo civilizatório e responsáveis por levá-la a diante”. Essa concepção é ilustrada no relato dos docentes D2 e D4, respectivamente:

[...] a função da educação é essa é humanizar, certo, a gente se humaniza. O único modo da gente se tornar humano é através da relação com outro ser humano, ou seja, eu já falei isso algumas vezes lá na disciplina que eu ministrei para vocês, que o fato da gente nascer humano não garante que a gente seja humano, a gente nasce na espécie humana, mas isso não é garantia que a gente seja humano, é só nesse processo de socialização, de sociabilização, de nos tornamos seres sociais é que nos faz seres humanos. Então a educação sempre tende, seja ela informal, ela tem sempre intencional, ela tem sempre uma intenção, mesmo ela sendo informal ela tem sempre uma intenção tem algo por trás, no sentido, que você consuma, no sentido que você obedeça [...].

A educação, eu diria que tem uma função humanizadora. Para mim a função principal é formar o cidadão, mas não formar no sentido de: “Eu vou preparar aquela pessoa”, mas trabalhar de forma que ele compreenda o que ele esta fazendo no mundo, qual a sua função qual o seu papel e também pensar o que ele faz o que os outros fazem, o que a sociedade é [...].

Vale observar, ainda conforme Pimenta e Anastasiou (2010, p. 163), que a educação é responsável por “[...] consolidar a condição humana, contribuindo para sua integração no universo do trabalho, da sociabilidade e dos símbolos, é atravessada por uma intencionalidade teórica, sendo praticada simultaneamente técnica, ética e política”.

Em relação à Universidade, eles acreditam que ela deve não somente formar profissionais, mas, também, potencializar o a formação cultural daqueles que gozam da



**IV Congresso Sudeste de Ciências do Esporte**  
**XII Congresso Espírito-Santense de Educação Física**



**Vitória, ES - 18 a 21 de setembro de 2012**

**EDUCAÇÃO FÍSICA, IDENTIDADES E CAMPOS DE ATUAÇÃO.**

**ISSN 2179-8141**

oportunidade de nela estudarem, podendo, assim, “produzir e promover conhecimento extensivo e intensivo”, como elucida a docente D9. Nesse sentido, o relato da docente D8 é revelador;

[...] a meu ver a universidade teria uma função de formação profissional e formação cultural ampla no sentido de ter uma formação política, ética, estética uma formação em que agente pudesse, além de possibilitar ao aluno ter um contato aprofundado com um determinado campo de exercício profissional que ele também concomitante pudesse ter uma inserção cultural também ampla nessa bagagem de manifestações culturais elaboradas que o ser humano já produziu seja no campo da filosofia, seja no campo das ciências, da política e da ética e o campo das artes. [...].

E, para a docente D5, a função da universidade é:

[...] muito mais ampla do que formar apenas dentro daquele curso [...] é de mostrar a amplitude que existe no mundo acadêmico, então essa capacidade de integração com outros cursos, quais os serviços que se tem dentro da própria universidade, discussões que são proporcionadas, faz com que além da formação específica a universidade realmente atue numa formação de valores em uma formação coletiva [...].

As visões a respeito do papel da educação e da Universidade têm repercussão no modo como cada um(a) deles(as) desencadeia seus processos avaliativos, expressando, de modo (in)direto, aquelas concepções. Pois, “o conhecimento não existe por si mesmo, pelo contrário, está sempre permeado por interesses que orientam e o constituem (HABERMAS, 1982, apud ALVES, 2005, p.2). Não surpreende, para todos os(as) entrevistados(as), a avaliação considerar aquilo que escapa ao saber profissional, englobando outros elementos que compõem o mosaico de uma formação concebida de forma mais ampla. Nesse sentido, pode-se dizer que a posição dos(as) docentes está na mesma direção do que encontramos na produção acadêmica acerca do tema, pois, Vasconcellos, Berbel e Oliveira (2006, p. 445), “[...] já há algum tempo, a literatura sobre avaliação vem apontando na direção de transformação das práticas de avaliação, deixando para trás a avaliação tradicional rumo a paradigmas emergentes que enfatizam a avaliação, sobretudo, em seus aspectos diagnóstico e formativo”. Para Alves (2005) não se deve deixar de lado os conhecimentos específicos de uma área, mas compreender que eles estão relacionados com um contexto social mais amplo. Essa concepção de avaliação é adjetivada de formativa, em que

[...] Os professores analisam, de maneira freqüente e interativa, os processos dos alunos, para identifiquem o que eles aprenderam e o que ainda não aprenderam, para que venha a aprender e para que reorganizem o trabalho pedagógico [...]. (VILLAS BOAS, 2006, p. 78???)

Isso pode ser visto na fala da professora D9:



**IV Congresso Sudeste de Ciências do Esporte**  
**XII Congresso Espírito-Santense de Educação Física**



**Vitória, ES - 18 a 21 de setembro de 2012**

**EDUCAÇÃO FÍSICA, IDENTIDADES E CAMPOS DE ATUAÇÃO.**

**ISSN 2179-8141**

[...] gosto de pensar avaliação como uma estratégia de formação, portanto eu não acredito que nós possamos formar professores só esperando deles o produto, aí, nós estaríamos em uma perspectiva super tradicional de ensino, quer dizer, a universidade alimentaria vocês com conhecimentos novos de formas expositivas, descritivas até dialogada. No final desse processo caberia a gente checar o que ficou em vocês em termo de produto. Eu não acredito nesse produto, porque todo o produto é consequência de um processo [...].

Há, também, essa concepção processual de avaliação no discurso dos docentes, respectivamente, D1, D5 e D6, estes dois últimos professores com disciplinas das ciências da vida:

[...] hoje nas ciências humanas e ciências da educação, na educação física o que a gente prima hoje é pelo processo de avaliação qualitativa do sujeito, é tentar avaliar o sujeito em varias dimensões ao longo do processo e não no fim, a ênfase esta no processo, a ênfase não esta na nota [...].

[...] Avaliação é uma checagem [...] então eu tenho ainda introjetado muito isso dentro de mim embora eu tenha essa percepção de que a avaliação tem uma importância muito grande como feedback, a avaliação do processo [...].

[...] é um processo que não é só do professor ou só de quem tem a responsabilidade para fechar, vamos dizer assim, o processo, porque avaliação é composta de mensurações de medidas [...] Mas eu vejo, assim, a avaliação deve te permitir dar o retorno o feedback não só para o aluno, mas o professor também procede o processo de avaliação como feedback, porque quanto estou avaliando eu também estou fazendo a avaliação do que estou me propondo, por exemplo, a ensinar. [...].

Assim, podemos concluir que a avaliação, utilizada como instrumento formativo no decorrer do processo pedagógico, não está necessariamente ligada com a área de formação e atuação do professor, uma vez que os docentes de ambas as áreas apresentaram a preocupação com a avaliação processual, ou seja, em estar constantemente analisando o nível de desenvolvimento de seus alunos para, desta maneira, melhor compreender as suas dificuldades de aprendizado e estar mais embasado para adotar outra estratégia de ensino com o objetivo de superar essa barreira do desenvolvimento do trabalho e, deste modo, ter uma maior noção dos avanços apresentados por cada discente durante o processo. E, dessa maneira, “por meio da avaliação formativa, pode-se atingir os objetivos da aprendizagem permanentes, quais sejam: promoção de desempenho de alto nível; a adoção de tratamento equânime dos resultados da avaliação dos alunos; a construção de habilidades para o aprender a aprender.” (VILLAS BOAS, 2006, p. 79). Assim como nos apresenta Hadji (apud CUNHA, 2009, p. 8):

[...] avaliação formativa deverá ter uma função “informativa” e “corretiva”. Deverá informar o professor os efeitos reais de seu trabalho pedagógico e ao aluno onde ele se encontra em seu processo de aprendizagem e quais são suas dificuldades. O professor, de posse das informações, deve modificar suas



## IV Congresso Sudeste de Ciências do Esporte XII Congresso Espírito-Santense de Educação Física

Vitória, ES - 18 a 21 de setembro de 2012



### EDUCAÇÃO FÍSICA, IDENTIDADES E CAMPOS DE ATUAÇÃO.

ISSN 2179-8141

práticas pedagógicas, priorizando o desenvolvimento daquele que aprende. O aluno, por sua vez, deverá ser capaz de não apenas reconhecer seus erros, mas também de corrigi-los.

Cabe ressaltar que adotar uma avaliação formativa não é sinônimo de abandono da avaliação somativa, certificativa, e que, segundo Villas Boas (2006, p. 78), é “[...] empregada para “medir” o que foi aprendido ao final de um período [...]”. Isso aparece na fala da professora D4: “[...] eu negocio, mas eu tenho limites, por exemplo, uma coisa que eu não abro mão são das duas provas. A não ser quanto eu vejo que turma rendeu muito”. A avaliação somativa pode ser utilizada para “certificar” uma possível avaliação formativa. Assim, a prova entra durante o processo como um instrumento formador, como observa o docente D7:

[...] é uma coisa que eu não abro mão. Inclusive eu faço avaliação formal mesmo. Mas eu sempre coloco é mais no sentido de, até mesmo dos alunos, de auto-formação, ou seja, deles próprios tentarem não é medir o seu próprio conhecimento, mas vê ou verificar a forma que eles entraram e da forma que eles saíram da disciplina, porque algum tipo de aprendizado há e para medir esse tipo de aprendizado é a avaliação.

É relevante destacar o fato de todos os professores, independentes de suas áreas de atuação, se mostraram muito abertos ao uso da prova, alguns se assumindo, nesse sentido, muito “conservadores”, conforme relata a professora D8: “E nesse aspecto eu não tenho medo nenhum deles me verem como uma pessoa, assim, que em tese seria tradicional, autoritária”. Dessa maneira, podemos afirmar que como é apontado por Moreto, citado por Cunha (2009, p. 20), não se faz necessário extinguir os instrumentos clássicos de avaliação (Provas orais ou escritas, seminários, entre outros) a fim de termos uma mudança no paradigma avaliativo. Mas, entendemos ser necessário redimensioná-los em outro plano que não o da mera quantificação. É preciso, assim, transformar tais ferramentas em estratégias formativas nas quais não somente o desenvolvimento do(a) aluno(a) fosse avaliado, mas também todo o processo ensino-aprendizagem

Além da prova, os docentes se utilizam de outras estratégias avaliativas, como seminários, análise de artigos, estudos dirigidos, tendo a preocupação de fazer uso, ao longo da disciplina, de momentos avaliativos individuais e outros em grupos, procurando alterná-los no decorrer do processo. Segundo Berbel, Vasconcelos e Oliveira (2006, p. 146), quanto mais amplas forem as oportunidades de provocar e acompanhar o aluno “[...] em sua interação com o objeto de estudo, e agir sobre ele ou a partir de agentes culturais mediadores, maior será o conhecimento das formas de aprendizagem desenvolvidas e dos conceitos de que ele se apropria” Uma justificativa para a escolha dessa metodologia esta presente na fala do professor D3: “[...] eu escolho avaliações escritas e seminários porque aí a pessoa que alega: “Eu tenho dificuldade em falar” “Então esta bom, então escreva”, “Tem dificuldade de escrever? Esta bem, então



**IV Congresso Sudeste de Ciências do Esporte**  
**XII Congresso Espírito-Santense de Educação Física**



**Vitória, ES - 18 a 21 de setembro de 2012**

**EDUCAÇÃO FÍSICA, IDENTIDADES E CAMPOS DE ATUAÇÃO.**

**ISSN 2179-8141**

“você vai ter um seminário para expressar isso.” O docente D5 também narra essa escolha metodológica:

[...] eu tento trabalhar outra avaliação fora a avaliação de prova, mas eu confesso que eu ainda não consegui achar e nem sei eu se preciso achar uma estratégia em que eu consiga fazer uma avaliação mais individual de conteúdo que é quando eu quero também saber se o aluno leu e conseguiu interpretar bem aquela leitura aquele assunto. Então eu tenho trabalhado assim eu tenho mesclado um pouco de avaliação coletiva com envolvimento do aluno, avaliações que não estão relacionadas com certificação que aí esse acompanhamento de momento em que você está junto com o aluno em sala de aula acompanhado um trabalho em grupo, um trabalho de pesquisa momentos de uma aula prática em que você questiona o aluno a trazer resposta, a trazer aquele feedback, quem fez quem é que está te acompanhado, quem é que está te respondendo, quem ainda não está [...].

A escolha dessa metodologia de alternância, na qual o desenvolvimento discente, ora avaliado individualmente, ora junto a outros alunos, e a análise/incentivo do seu engajamento ao longo do processo é, em parte explicado, também, pelas experiências dos(as) docentes, ainda como alunos do curso de graduação. Há professores que, ao relatarem os momentos avaliativos ao qual foram submetidos, indicam como aquilo foi significativo para ele e o seu processo de formação, como expõe à docente D1:

[...] tiveram uma importância tão significativa na minha formação, do ponto de vista de ter uma contribuição, assim, que me marcou, de me deixar uma marca, no meu processo de formação que por admirar esse professores e por perceber que aquilo foi prática bacana, e aí não só para minha que foi significativa para os colegas. Em particular três professores ao longo da minha formação que eu acabei por incorporar essas práticas de avaliação e elas têm funcionado. [...].

Na mesma direção, o professor D10 relata:

[...] Na minha condição de aluno eu percebia que tinha momentos que eu não tinha um bom fluxo de caminhada e a forma que o professor me avaliou permitiu que eu desse um salto de qualidade. De um mês para o outro que eu consegui esse estalo e avançar se ele tivesse me dado uma prova dessas tradicionais, convencionais com certeza eu teria tirado uma nota ruim, teria desistido da disciplina ou teria que alcançar isso de uma outra forma, então eu tive bons exemplos de avaliação [...].

Há, também, relatos da forma como a prática avaliativa foi uma experiência a marcar a formação deles de forma contraproducente, tal como descreve o docente D6:

[...] sempre nas avaliações práticas eu sempre me sentia injustiçado, porque eu achava que o meu desempenho [...] era melhor do que o professor me dava e, às vezes, eu ficava meio triste com isso, porque eu não sabia até que ponto o professor estava vendo que eu estava tentando melhorar [...].



## IV Congresso Sudeste de Ciências do Esporte XII Congresso Espírito-Santense de Educação Física



Vitória, ES - 18 a 21 de setembro de 2012

### EDUCAÇÃO FÍSICA, IDENTIDADES E CAMPOS DE ATUAÇÃO.

ISSN 2179-8141

Tentando superar essa marca negativa, eles procuram não se utilizar daquela concepção avaliativa, tentando se distanciar ao máximo dela. O docente D8, ao relembrar um momento avaliativo de sua graduação, relata: “Ah, eu não quero trabalhar avaliação assim”, “era um momento em que a disciplina era basquete e a minha nota seria quantas cestas eu fizesse”. O docente D2 tem uma fala muito semelhante: “É lógico que influenciou, mas não influenciou do modo positivo no sentido de eu pensar: “Ah é assim que eu quero avaliar”; foi ao contrário. E o docente D4 menciona que essa experiência “a influenciou para não fazer. Teve muita coisa que eu olhava e falava:” “Meu Deus, eu não quero fazer isso quando eu for professora” [...] “aqui dentro eu tive péssimas, péssimos exemplos de avaliação”. E, em outro momento da entrevista, no qual o mesmo docente, ao concluir um relato sobre a prática avaliativa que sofrera quando ainda era aluna, narra:

Essa avaliação para mim foi traumática, eu não aprendi nada naquela época de biologia. Por quê? Porque era desse jeito. Você decorava também, porque se não respondesse do jeito que ela tinha falado na aula anterior, ela não dava a nota, então muita gente ficava reprovado em biologia. Anatomia eu aprendi muito porque eu fui monitora de anatomia, mas a prova era horrorosa.

O reflexo dessas vivências para a atuação professoral é ilustrado por Vasconcellos, Berbel e Oliveira (2006), quando afirmam que as experiências avaliativas negativas vivenciadas pelos docentes podem inspirar boas práticas, pois se tornam exemplos a não serem repetidos com os seus alunos.

Ainda no campo das experiências como alunos, porém, agora não mais na graduação e, sim, em uma pós-graduação “*stricto sensu*” (Mestrado ou Doutorado), há professores(as) que tiveram sua concepção avaliativa modificada em função de poder refletir acerca do tema, influenciados(as) por um professor, por uma disciplina ou, ainda, pelas competências cognitivas adquiridas no decorrer da sua formação. Essa é, por exemplo, a posição de Figueiredo (2010), ao apontar que as experiências formativas (ou o ato de revisitar a sua própria história de vida) são elementos-chave na constituição identitária do professor, uma vez que a identidade tem uma relação imbricada, e ao mesmo tempo relativa, com as experiências. Também Pimenta e Anastasiou (2010, p. 79) destacam essa característica, ao dizer que

Os professores que chegam à docência na universidade trazem consigo inúmeras *experiências* do que é ser professor. Experiências adquiridas como alunos de diferentes professores ao longo de sua vida escolar. Experiências que lhes possibilita dizer quais eram bons professores, quais era bons em conteúdo, mas não em *didática*, isto é, não sabiam ensinar. Formaram modelos “positivos” e “negativos”, nos quais se espelham para reproduzir ou negar. Quais professores foram significativos para em suas vidas, isto é, que contribuíram para sua formação pessoal e profissional.



IV Congresso Sudeste de Ciências do Esporte  
XII Congresso Espírito-Santense de Educação Física



Vitória, ES - 18 a 21 de setembro de 2012

**EDUCAÇÃO FÍSICA, IDENTIDADES E CAMPOS DE ATUAÇÃO.**

**ISSN 2179-8141**

No nosso estudo, esse é o caso da professora D1: “[...] Sim, influenciou [...] o mestrado deu condições de possibilidades de pensar avaliação, o que é avaliação, a importância da avaliação, mas também como ela é construída a partir do contexto da escola [...]”. Ou como relatam os docentes D6 e D7, respectivamente:

[...] O mestrado foi, talvez, um divisor de água nesse sentido, mas eu tive a oportunidade de ter aula com um professor de didática que foi o Alfredo Faria Júnior que ele mais do que propunha nos livros ele sempre foi um bom avaliador e, eu acho que, ele me influenciou bastante [...].

[...] Durante o meu curso de mestrado eu fiz uma disciplina muito interessante sobre avaliação e eu acho que essa disciplina foi fundamental para a minha acadêmica enquanto docente em nível de terceiro grau. Inclusive foi um das disciplinas de mestrado que mais me marcou, porque hoje, graças a Deus, eu enxergo a avaliação de uma forma mais aberta. E vários cursos a nível de pós-graduação não possuem disciplinas que tratam sobre questões de avaliação; a maioria deles não tem. E eu tive a grata satisfação de participar disso aí, participar de uma disciplina que eu não posso dizer que foi a mais importante, mas que complementou a minha formação como professor, ou seja, sem essa disciplina faltaria alguma coisa na minha atividade enquanto professor universitário. Uma disciplina bem específica sobre avaliação como avaliar alunos especialmente alunos em nível de graduação. Em vários cursos foi mais geral a questão [...].

A situação relatada pelo docente D6, contudo, não representa a realidade da maioria dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, em educação física, espalhados pelo País, pois predomina neles a ausência de disciplinas que abordam a temática da avaliação. Em tais cursos, de acordo com Pachane (2005) e Ferenc e Saraiva (2010), desvaloriza-se uma formação de caráter pedagógico em favor de saberes específicos, com forte caráter disciplinar. Quando muito, o tema da avaliação é tratado em disciplinas isoladas, como “Metodologia do Ensino Superior” ou “Didática do Ensino Superior”. É o que podemos identificar no relato do docente D5:

[...] Não no mestrado e no doutorado era estudar mecanismos, estudar fisiologia, estudos elegantes como análises em nível molecular, em fim, então quanto mais complicado mais elegante os estudos, o conhecimento, a dificuldade para adquirir aquele conhecimento isso é que era valorizado então o quanto que você sabia disso é que era importante eu não tinha uma disciplina com essa formação para atuar no ensino superior tinha aquele estágio, eu não sei o nome que se dá aqui, mas era aquele estágio de atuação docente que o aluno do mestrado, então dava algumas aulas para o professor dentro da disciplina, mas não tinha uma disciplina com esse tipo de discussão [...].

É preciso ainda dizer que os professores destacaram que os processos avaliativos devem valer, também, para eles próprios, pois, segundo o docente D1, “é importante que os professores também se coloquem em processo de avaliação, porque se não o discurso se torna contraditório. Não é o aluno que deve ser avaliado é o processo de ensino-aprendizagem, porque ele é sempre dialógico”. O docente D10, ao falar de sua auto-



## IV Congresso Sudeste de Ciências do Esporte XII Congresso Espírito-Santense de Educação Física

Vitória, ES - 18 a 21 de setembro de 2012



### EDUCAÇÃO FÍSICA, IDENTIDADES E CAMPOS DE ATUAÇÃO.

ISSN 2179-8141

avaliação, revela que a faz [...] “o tempo todo. A cada final de disciplina, porque a avaliação não é só para o aluno a avaliação é também para o professor, então a condição com a qual aluno chega no final do período também reflete o que eu preparei para ele, então é uma coisa que eu faço sempre”. Já o docente D9 narra como processa a sua avaliação e de que forma ela está ligada a sua autoavaliação e a relação com os discentes. Segue:

[...] Eu estou convencida de que hoje se eu tenho alguma chance de influenciar os meus alunos no processo de formação isso está muito mais pelas coisas que eu pratico e não pelas coisas que eu digo, portanto eu posso falar para você aqui duas horas sobre avaliação, se você não cursar com aquilo que você me viu fazendo em sala de aula você vai dizer assim: “É só blá blá blá” e nós professores somos reis do blá blá blá por isso que a postura tem que ser avaliativa no sentido amplo do termo é agente sempre colocar em xeque se o que nós estamos praticando está de acordo com o que nós estamos dizendo, porque a fala prescritiva ela é traiçoeira.

Ter essa postura reflexiva, na Universidade, é muito importante, pois, como destacam Pimenta e Anastasiou (2001, p. 37),

[...] ensinar na Universidade exigem uma ação docente diferenciada da tradicionalmente praticada. **Na docência, como profissional** (grifo do autor) que realiza um serviço à sociedade, o professor universitário precisa atuar como profissional reflexivo, crítico e competente no âmbito de sua disciplina, além de capacitado a exercer a docência e realizar atividades de investigação.[...].

#### Considerações Finais

Como pode ser evidenciado ao longo do texto, a concepção avaliativa dos professores é constituída dos valores éticos, estéticos e políticos. Estes são orientadores da concepção de educação e Universidade e entender o olhar dos docentes para tais conceitos se fez importante a fim de podermos nos situar de “onde” cada um deles fala, em que “pé” estão fundamentados os seus valores. Suas práticas avaliativas são construídas, também, pelas experiências vividas em sua formação inicial e continuada. Moldando modelos positivos a serem perpetuados ou negativos a serem superados. Assim, é preciso ficar atento às práticas avaliativas que têm vez no ensino superior, pois estas poderão vir a se tornar referências aos alunos a elas submetidos. E, também, porque, em última instância, é por meio da avaliação que ocorre a definição dos discentes aptos a receber sua certificação de conclusão universitária.

É importante ressaltar que uma avaliação em uma perspectiva formativa deve ser forjada por cada um de seus participantes dentro de um aspecto cooperativo. É o que advoga Hadji (2001) ao expor que, em última análise, é a vontade de ajudar que aloja uma prática avaliativa dentro de um aspecto formativo. E, por não se tratar de um modelo científico, não há a atribuição de regras imediatamente aplicadas, pois trata-se



IV Congresso Sudeste de Ciências do Esporte  
XII Congresso Espírito-Santense de Educação Física



Vitória, ES - 18 a 21 de setembro de 2012

**EDUCAÇÃO FÍSICA, IDENTIDADES E CAMPOS DE ATUAÇÃO.**

**ISSN 2179-8141**

de um modelo regulador, de uma utopia promissora, que indica o objetivo, não o caminho.

Acreditamos, também, se fazer necessário, além de reforçar tal conceito avaliativo, apontar seus limites. Assim, recorremos às palavras de Afonso, citado por Santos (2005, p. 95), que “[...] nos alerta para possíveis contradições presentes nessa modalidade de avaliação e afirma que a avaliação formativa por meio da avaliação contínua, pode atuar como um dispositivo permanente de controle sobre os alunos”. Santos (2005, p. 95) ainda explica que, dentro dessa perspectiva, centra-se não no desenvolvimento do discente, mas em sua aprendizagem e assim:

[...] utiliza-se da presença ou ausência de alguns conhecimentos previamente definidos como desejáveis para avaliar se o aluno atingiu os objetivos propostos no início do processo. Dessa forma, a avaliação formativa também serve para o fracasso escolar, já que se fundamenta na regulação da aprendizagem e em sua posterior avaliação.

Este estudo é somente uma aproximação inicial ao tema; há, ainda, outras possibilidades de incursão no mesmo. Destacamos, por exemplo, a necessidade de se adicionar os discentes, a fim de termos uma leitura mais ampla da problemática, pensar uma articulação entre os dados levantados até então neste artigo com a proposta curricular implementada em 2006. Pensamos, também, que um longo e detalhado estudo etnográfico contribuiria muito para uma melhor compreensão dos mecanismos que estruturam as práticas avaliativas no CEFDF/UFES a fim de refinarmos mais um dos elementos da formação dos professores graduados por esta Instituição.

**Referências:**

- ALVES, W. F. Docência universitária e avaliação: desafios para a Educação Física. *Linhas Críticas (UnB)*, v. 11, p. 229-239, 2005.
- BERBEL, N. A. N.; VASCONCELLOS, M. M. M.; OLIVEIRA, C. C. Práticas avaliativas consideradas positivas por alunos do ensino superior: aspectos didático-pedagógicos. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo - SP, v. 17, n. 35, p. 135-158, 2006.
- CUNHA, E. M. L. Avaliação formativa no ensino superior: um estudo exploratório a partir da perspectiva dos professores. *Revista Facitec*, v.3, n.1, p.92-121, dezembro 2009.
- FERENC, A. V. F; SARAIVA, A. C. L. C. **Os professores universitários, sua formação pedagógica e suas necessidades formativas**. In: DALBEN, A.; PEREIRA, J. D.; SANTOS, L. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, v. 3. p. 573-590.
- FIGUEIREDO, Z. C. C. Experiências profissionais, identidades e formação docente em Educação Física. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 23, p. 153-172, 2010.
- GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, p. 57-63, 1995.



IV Congresso Sudeste de Ciências do Esporte  
XII Congresso Espírito-Santense de Educação Física



Vitória, ES - 18 a 21 de setembro de 2012

**EDUCAÇÃO FÍSICA, IDENTIDADES E CAMPOS DE ATUAÇÃO.**

**ISSN 2179-8141**

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PACHANE, G. G. Políticas de formação pedagógica do professor universitário: reflexões a partir de uma experiência. **Ícone**, Uberlândia, v. 11, p. 17-30, 2005.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no Ensino Superior**. 4a. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010. 280 p.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. ; CAVALLET, V. J. . Docência no ensino superior: construindo caminhos. **Educação & Linguagem**, São Paulo, v. 4, n. 5, p. 33-49, 2001.

SANTOS, W. **Currículo e avaliação na Educação Física: do mergulho à intervenção**. 1. ed. Vitória: Proteoria, 2005.

VASCONCELLOS, M. M. M.; OLIVEIRA, Claudia Chueire de ; BERBEL, Neusi Aparecida Navas . O professor e a boa prática avaliativa no ensino superior na perspectiva dos alunos. **Interface. Comunicação, Saúde e Educação**, Botucatu, v. 10, n. 20, p. 443-456, 2006.

\_\_\_\_\_. Reflexões sobre a avaliação e a formação de profissionais da educação. **Linhas Críticas** (UnB), Universidade de Brasília, v. 1, p. 23-30, 1996.

VILLAS BOAS, B. M. F. Avaliação formativa e formação de professores: ainda um desafio. **Linhas Críticas** (UnB), v. 12, p. 75-90, 2006.

\_\_\_\_\_. Reflexões sobre a avaliação e a formação de profissionais da educação. **Linhas Críticas** (UnB), Universidade de Brasília, v. 1, p. 23-30, 1996.