



## AValiação DA APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: CONCEPÇÕES DE ALUNOS E PROFESSORES<sup>1</sup>

Marcos Rescarolli<sup>2</sup>; Marlon Felipe May<sup>3</sup>; Patrícia Neto Fontes<sup>4</sup>

### RESUMO

*Este trabalho discute a avaliação da aprendizagem na formação inicial de professores a partir de uma pesquisa realizada com alunos e professores de um curso de Licenciatura em Educação Física de uma Universidade em Santa Catarina. O objetivo foi investigar as concepções de alunos e professores sobre a avaliação da aprendizagem. Para a realização do estudo optamos por uma metodologia de pesquisa qualitativa, que se configura como estudo de caso e utilizamos um questionário aberto. Destacamos que apesar das intenções de uma avaliação formativa, não se avança de uma proposta de avaliação classificatória e certificadora só informando o aluno do resultado de sua avaliação.*

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Física; Licenciatura; Avaliação da Aprendizagem.

### ABSTRACT

*This research discusses the evaluation of the learning practice in the initial formation of Physical Education teachers from a survey of students and teachers with a Bachelor's Degree in Physical Education from a University of Santa Catarina. The main goal was to investigate the students and teachers point of view regarding the evaluation of the teaching practice. We chose a qualitative research methodology, a case study method with an open*

<sup>1</sup> Projeto de Iniciação Científica do Edital PROPEX N° 021/2015 – PIBIC – Apoio a projetos de pesquisa de Iniciação Científica.

<sup>2</sup> Acadêmico do curso de Bacharelado em Educação Física da Universidade Regional de Blumenau e Bolsista de Iniciação Científica.

<sup>3</sup> Acadêmico do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Regional de Blumenau e Bolsista de Iniciação Científica.

<sup>4</sup> Mestre em Educação Física e Professora do quadro permanente da Universidade Regional de Blumenau.



*questionnaire. We found that despite the needs and intentions of a formative evaluation, there is only a regulation teaching and a lack of proposals for the classification and certification of a formative teaching practice.*

**KEYWORDS:** PE; Graduation; Learning Assessment.

## RESUMEN

*Este artículo presenta la evaluación del aprendizaje en la formación inicial del profesorado de una encuesta de estudiantes y profesores con una Licenciatura en Educación Física de la Universidad de Santa Catarina . El objetivo fue investigar los puntos de vista de los estudiantes y profesores en la evaluación del aprendizaje . Para el estudio se optó por una metodología de investigación cualitativa , que se configura como un estudio de casos y el uso de un cuestionario abierto . Hacemos hincapié en que a pesar de las intenciones de una evaluación formativa , no transmite una propuesta de clasificación y evaluación de certificación sólo informar al estudiante de los resultados de la revisión .*

**PALABRAS CLAVE:** Educación Física ; Licenciatura ; Evaluación del Aprendizaje .

## CONTEXTUALIZANDO O TRABALHO

Este trabalho discute a avaliação da aprendizagem na formação inicial de professores de Educação Física a partir de uma pesquisa realizada com alunos e professores de um curso de Licenciatura em Educação Física de uma Universidade em Santa Catarina. O curso em questão se encontra em processo de implementação do Projeto Pedagógico de curso, pois sua primeira turma foi formada no 2º semestre de 2015. Como este processo requer acompanhamento e avaliação, através do Núcleo Docente Estruturante (NDE) e também Colegiado de curso, acreditamos que a realização desta pesquisa possa contribuir neste sentido. Os sujeitos da pesquisa foram os alunos e professores que se dispuseram a participar da pesquisa, após tomarem conhecimento dos objetivos da pesquisa através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.



A necessidade de superação da avaliação da aprendizagem que tradicionalmente se orienta pela busca excessiva da objetividade - como se avaliar fosse somente medir e classificar o aluno com base em reprodução de respostas memorizadas, que culminam na nota ou média, que apontam se houve ou não aprendizagem, que disciplina e pune – vem sendo ressaltada por estudiosos no âmbito da educação. Luckesi (2005) afirma que apesar da denominação de avaliação da aprendizagem escolar, o que se pratica são exames escolares, pois apresentam características como: julgar, aprovando ou reprovando os estudantes; são pontuais; são classificatórios; são seletivos; são estáticos; são antidemocráticos; dão fundamento a uma prática pedagógica autoritária. Para Zaballa (1998) a avaliação é considerada habitualmente como um instrumento sancionador e qualificador, em que o sujeito da avaliação é o aluno e somente o aluno, e o objeto da avaliação são as aprendizagens realizadas segundo certos objetivos mínimos para todos. Fernandes e Strieder (2010) fazem ligação do fracasso escolar à forma de avaliação instituída nas escolas, ligado a ideologia julgadora e selecionadora dos mais aptos, e afirmam que as formas avaliativas “são enganosas e desestimulam, geram sentimentos de autculpa e não potencializam o processo de aprendizagem. [...] julgam, e, transformadas em práticas de exame, são formas perversas de avaliar. Classificam quem deveria ser considerado igual”. (FERNANDES e STRIEDER, 2010. p. 124)

Se nos ativermos aos cursos de formação de professores, veremos que apesar de serem responsáveis pelo ensino e discussão de práticas avaliativas, os mesmos parecem ainda reproduzir a mesma lógica avaliativa encontrada em todo o sistema educacional.

A avaliação da aprendizagem é uma prática que alunos e professores vivenciam ao longo da educação escolar. Os alunos são sistematicamente submetidos a processos avaliativos e os professores, por sua vez, que agora responsáveis por estes, também já foram alunos. Muitas vezes, dependendo da qualidade do processo de formação, a experiência acumulada com as avaliações durante sua vida escolar se constituirão muito mais como exemplo a ser seguido na prática pedagógica dos futuros professores, do que a própria aprendizagem de como avaliar, adquirida no curso de formação de professores.



Os candidatos que chegam as instituições de formação inicial de professores não são recipientes vazios. Nas suas investigações, Lortie (1975) afirma que as milhares de horas de observação enquanto estudantes contribuem para a configuração de um sistema de crenças acerca do ensino, por parte dos aspirantes a professores, e, por outro lado, ajuda os a interpretar as suas experiências na formação. Por vezes, estas crenças estão tão enraizadas que a formação inicial é incapaz de provocar uma transformação profunda nessas mesmas crenças (PAJARES, 1992; RICHARDSON & PLACIER, 2001 apud MARCELO, 2009, p.13).

Os estudantes da licenciatura não poderão aprender discurso inovador sobre avaliação se convivem com um formador de professores que, dentre outras atitudes, não discute a metodologia avaliativa, faz unicamente provas para avaliar os conteúdos de forma segmentada e apresenta a nota como único resultado válido de todo um processo de aprendizado.

De acordo com Fernandes e Strieder (2010) é de grande importância que os educadores em formação, e também os já formados, tenham a oportunidade de refletir sobre as formas avaliativas, e que, nessa reflexão, possam compreender do quanto é prejudicial a prática de exames que excluem e desmotivam.

No campo da Educação Física, trabalhos que discutam a avaliação na formação inicial são praticamente inexistentes. Santos (2002) e Macedo (2011) ao analisarem periódicos e produções de congressos científicos no período de 1932 a 2010, evidenciam a existência de apenas 06 (seis) artigos que tem o foco de estudo na formação inicial. Destes, três se caracterizam como pesquisa de campo (ROMBALDI; CANFIELD, 1999; BRATIFISCHE, 2003; MENDES; NASCIMENTO; MENDES, 2007). Santos e Maximiniano (2013), ao analisarem estes estudos, comentam que fundamentados na perspectiva crítica, Rombaldi e Canfield (1999), Bratifische (2003), Mendes, Nascimento e Mendes (2007) defendem uma visão avaliativa pautada na necessidade de transformação social, cujo papel é provocar uma formação/atuação autônoma e crítica. Esses trabalhos discutem em que medida o processo de formação inicial tem produzido experiências, no campo da avaliação, que ajudem os futuros professores no exercício da docência. Comentam ainda, que os resultados apresentados têm demonstrado a importância da formação inicial na significação dos saberes e práticas avaliativas. De acordo com os



autores, as avaliações do processo ensino-aprendizagem pautadas na aptidão física vivenciadas nas disciplinas práticas do curso de graduação do futuro professor têm marcado e orientado o modo de avaliar quando eles se encontram na docência (SANTOS, MAXIMINIANO, 2013, p.81).

Diante deste cenário, estudos com foco na avaliação da aprendizagem dos cursos de formação de professores, e especificamente no campo da Educação Física, podem contribuir tanto para a reflexão/transformação da prática de professores dos cursos de formação, quanto para os alunos em formação. Neste sentido, esta pesquisa objetiva investigar as concepções de alunos e professores sobre a avaliação da aprendizagem, em um curso de Licenciatura em Educação Física de uma Universidade em Santa Catarina.

Apresentaremos uma breve revisão da literatura sobre as teorias da avaliação, os caminhos metodológicos adotados para a realização da pesquisa, a análise dos dados, finalizando com as considerações sobre o contexto investigado.

## METODOLOGIA

Nossa intenção é descrever as concepções de alunos e professores sobre as práticas de avaliação da aprendizagem em um curso de Licenciatura em Educação Física. O curso em questão se encontra em processo de implementação do Projeto Pedagógico, pois sua primeira turma foi formada no 2º semestre de 2015. Como este processo requer acompanhamento e avaliação, através do Núcleo Docente Estruturante e também colegiado de curso, acreditamos que a realização desta pesquisa possa contribuir com dados sobre as concepções de avaliação da aprendizagem.

A pesquisa se configura como estudo de caso, conforme Yin apud Santos e Moretti-Pires (2012, p. 145) “o caso estudado em profundidade tem que ser representativo, algo que justifique uma busca aprofundada sobre determinada característica que associada a outros casos similares possam servir de base para formação de questionamentos ou desenvolvimento de novas teorias”.

Para conhecermos as concepções de avaliação utilizamos um questionário, instrumento que contém uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por



escrito e sem a presença do pesquisador (MARCONI e LAKATOS, 2010). Os questionários foram aplicados à alunos e professores de todas as fases do curso de Licenciatura em Educação Física, que se dispuseram a participar da pesquisa. Os questionários aplicados são do tipo aberto, para dar ao sujeito pesquisado maior autonomia em fornecer os dados e também para propiciar maior riqueza de considerações sobre o tema em questão. Esta característica do instrumento é ressaltada por Oliveira (2008), quando discute sobre a liberdade do informante em formular suas respostas no questionário aberto. Para a aplicação dos questionários fizemos contato com os docentes e discentes para solicitar a contribuição dos mesmos enquanto informantes da pesquisa. O objetivo do estudo de caso não é generalizar os resultados encontrados, nem fazer inferências a uma população, conseqüentemente, não necessita de uma amostra significativa do ponto de vista estatístico. “Neste tipo de estudo, busca-se qualificar as características encontradas como forma de conhecimento para tentar entender um fenômeno específico, pouco conhecido em um contexto articulado com a vida- real”. (YIN, 2009 apud SANTOS E MORETTI-PIRES, 2012, p. 143)

Todos os envolvidos tiveram conhecimento dos objetivos da pesquisa através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido concordando e autorizando a utilização dos dados<sup>5</sup>.

### AValiação DA APRENDIZAGEM: UMA REVISÃO

Ressaltamos de início os limites da revisão aqui realizada em função do grande número de estudos científicos realizados e produções teóricas sobre a avaliação da aprendizagem. Fernandes (2008, p.349) ao discutir a construção teórica da avaliação da aprendizagem ressalta que “pode ser desencorajador para um investigador ter que enfrentar tantos edifícios teóricos e, após um enorme esforço de investigação, discernimento e de integração, vir eventualmente a constatar que, entretanto, surgiram mais contributos teóricos que não foram considerados”.

<sup>5</sup> Pesquisa submetida ao Comitê de Ética. Protocolo: 44498915.0.0000.5370/2015



Buscaremos nesta revisão tratar da Avaliação Formativa, entendendo-a como “uma avaliação interativa, centrada nos processos cognitivos dos alunos e associada aos processos de feedback, de regulação, de autoavaliação e de autorregulação das aprendizagens (FERNANDES, 2006, p. 23). Este autor ressalta, que esta avaliação é mais complexa, mais sofisticada ou mais rica, do ponto de vista teórico, do que a avaliação formativa entendida nos anos 60 e 70 do século XX, em que se tinha um visão mais restritiva e possuía como características: estar centrada em objetivos comportamentais e nos resultados obtidos pelos alunos, pouco interativa e ser realizada após um dado período de ensino e aprendizagem.

Para Hadji (2001, p. 20) “é a intenção dominante do avaliador que torna a avaliação formativa”. O autor apresenta três características para a avaliação formativa: é informativa na medida que se inscreve em um projeto educativo específico, o de favorecer o desenvolvimento daquele que aprende, deixando de lado qualquer outra preocupação; informa os dois principais atores do processo, o professor, que poderá regular sua ação a partir da informação dos efeitos reais do seu trabalho pedagógico, e o aluno, que poderá saber onde anda e tomar consciência das dificuldades encontradas, podendo tornar-se capaz de reconhecer e corrigir seus próprios erros; sua função corretiva, devido a regulação voltada para o professor e aluno (HADJI, 2001).

A avaliação formativa compõe algumas classificações encontradas na literatura (Quadro 1). Optamos por apresentar estas classificações a partir de um quadro por acreditarmos ficar mais explicativo, em função do espaço para esta revisão.

Quadro 1 – Resumo de revisões realizadas sobre Paradigmas e Modelos de avaliação.

Quinquer (2003) – Modelos e Enfoques sobre avaliação	
Modelo Psicométrico	- Medir os resultados da aprendizagem; - Avaliar (teste): técnico, preciso, objetivo, científico, quantificável.
Avaliação formativa: o modelo sistêmico	- Regular e adaptar a programação às necessidades e dificuldades dos alunos. - Métodos qualitativos destinados a detectar as dificuldades e solucionar problemas
Modelo comunicativo ou	- Avaliação como instrumento que permite melhorar a comunicação e facilitar a aprendizagem. - Apropriação progressiva dos estudantes dos instrumentos e critérios de



psicossocial	avaliação de quem ensina. - Não se estabelece limites precisos entre as atividades de avaliação e as de aprendizagem.
Lemos (2012) – Paradigmas de avaliação	
Paradigma objetivista	- As metas a atingir traduzidas no desempenho observável dos alunos no final da aprendizagem, justificando todo o seu investimento neste processo. - Instrumentos geralmente são técnicas normalizadoras alheias aos contextos e características dos formandos. - Avaliação certificadora que busca o verbo medir como principal objetivo, contribuindo para a permanência dos valores instituídos e transferindo para o docente a responsabilidade no processo de ensino aprendizagem.
Paradigma subjetivista	- A avaliação tende a ser formativa, tendo como objeto avaliar os processos de aprendizagem. As funções da avaliação são: A metacognitiva (análise de tarefas e atividades, correção dos erros) e a reguladora, que permite o ajuste de métodos e a alteração de ritmos. - Regular o processo de ensino aprendizagem, quer da parte do professor, apontando fragilidades no seu trabalho, quer na atividade do aluno, permitindo a tomada de consciência das suas dificuldades, a fim de permitir a remediação dos seus erros.
Paradigma crítico	- A autoavaliação tem destaque nesta visão crítica da avaliação, devendo existir uma apropriação dos critérios de avaliação e dos objetivos do professor. - O professor deve induzir o aluno a um retrocesso refletido sobre as suas estratégias a fim de analisar as razões do êxito ou do seu fracasso. - A avaliação tem uma função interpretativa, que emite juízos de valor e autorreguladora, que invoca a apropriação dos critérios de avaliação pelos alunos.
Lemos (2012) – Modalidades e Funções	
Sumativa	- Realizada geralmente no final de um curso ou módulo, momento em que é aferido o conhecimento adquirido pelos alunos, mediante os objetivos de aprendizagem, previamente definidos, e traduz-se numa classificação que permite situar o aluno em relação aos seus pares. - Sendo o professor detentor do controle desta avaliação, determinando os instrumentos a utilizar e a classificação final dos alunos.
Formativa	Caracteriza-se pela avaliação dos processos de aprendizagem tendo por finalidade o apoio à aprendizagem e a correção de erros, e a função reguladora em que através do reconhecimento das falhas se ajustam os métodos de ensino com vista à obtenção do êxito por parte dos alunos.
Formadora	O processo de ensino aprendizagem centra-se totalmente no aluno, sendo da responsabilidade deste a apropriação dos métodos de avaliação (instrumentos e critérios) e o total domínio da planificação do percurso formativo. Como objetivo último, a avaliação formadora incide sobre os processos de formação e as principais funções são a interpretativa, pois afeta as percepções, juízos de valor, e a autorreguladora, materializando-se na autoavaliação, com a apropriação de critérios pelos alunos. O professor, enquanto responsável por pensar e implementar as estratégias avaliativas, deve estimular os alunos, através de um processo de avaliação estruturado, a agir de forma a atingirem uma emancipação, que lhes permita





	compreender e intervir no mundo que os rodeia.
	Silva (2006)
Avaliação Formativa Reguladora	- Centrada na Aprendizagem significativa a avaliação é concebida como processo/instrumento de coleta de informações, sistematização e interpretação das informações, julgamentos de valor do objeto avaliado através das informações tratadas e decifradas, e, por fim, tomada de decisão (como intervir para promover o desenvolvimento das aprendizagens significativas). Características: Democrática, constante, diversificada e contínua, sistemática e intencional.

Além dos modelos e enfoques, paradigmas, funções e modalidades apresentadas acima, destacamos também duas fortes tradições teóricas e investigativas no domínio da avaliação formativa analisadas por Fernandes (2006), a tradição francófona e a tradição anglo-saxônica<sup>6</sup>.

Segundo Fernandes (2006), na tradição francófona a avaliação formativa é vista como uma fonte de regulação de processos de aprendizagem, sendo talvez a regulação o conceito chave desta tradição teórica.

Os investigadores francófonos têm desenvolvido uma perspectiva teórica em que se destacam processos cognitivos e metacognitivos que, por natureza, são *internos* ao aluno, tais como o auto-controlo, a auto-avaliação ou a auto-regulação, e o desenvolvimento de modelos de ensino e de aprendizagem sofisticados e sistêmicos. Assim, nesta perspectiva, interessa sobretudo estudar como é que os alunos aprendem, a partir das teorias que se conhecem, para que se utilize uma avaliação formativa que os ajude a regular, por si sós, a aprendizagem. (FERNANDES, 2006, P.27)

Parece que os alunos tem um papel central e autônomo, funcionando a avaliação formativa quase como um processo de autoavaliação em que o professor interfere o mínimo. Cabem aos professores promover uma regulação interativa que transfira para os alunos a responsabilidade por suas aprendizagens. Fernandes (2006) cita Perrenoud (1998) que afirma que os alunos utilizando adequadamente a autoavaliação, só pontual e esporadicamente precisam da colaboração dos professores, pois são capazes de regular suas aprendizagens. Entretanto, Perrenoud (1998b) apud Fernandes (2006, p. 28) afirma

<sup>6</sup> O autor ressalta que apesar da inegável predominância destas duas tradições na literatura internacional, não se deve ignorar outras visões.



“que, nos contextos que se vivem nos sistemas educativos, é quase impossível criar condições que permitam a concretização do trabalho pedagógico e organizativo que facilite a regulação. Seria necessário outro sistema, com novas escolas e outras lógicas”.

Na tradição anglo-saxónica, os investigadores abordam as questões da avaliação formativa com base no apoio que os professores podem prestar aos alunos na resolução de tarefas e nas aprendizagens previstas no currículo. O feedback é um conceito central na avaliação formativa, que é vista como um processo eminentemente pedagógico, muito orientado e controlado pelos professores, destinado a melhorar as aprendizagens dos alunos. É através do feedback que os professores comunicam aos alunos o seu estado em relação às aprendizagens e as orientações que, supostamente, os ajudarão a ultrapassar eventuais dificuldades. Tendo os professores um maior protagonismo, as coisas parecem estar mais dependentes dos seus pensamentos e ações do que dos pensamentos e ações dos alunos. “Por exemplo, a autoavaliação, apesar de ser um processo do aluno, aparece bastante associada às orientações e apoios que os professores proporcionam durante as aulas”. (FERNANDES, 2008, p.353)

Fernandes (2006, p.24) destaca que a partir dos anos 90 do século XX,

A expressão avaliação alternativa tem sido largamente utilizada na literatura como uma espécie de guarda-chuva sob o qual se abriga todo e qualquer processo de avaliação destinado a regular e a melhorar as aprendizagens, focado nos processos, mas sem ignorar os produtos, participado, transparente, que não seja essencialmente baseado em testes de papel e lápis e integrado nos processos de ensino e de aprendizagem [...].

O autor acrescenta que independente das características particulares ou das designações, todas são alternativas a avaliações que dão ênfase à classificação, à seleção e à certificação, aos resultados obtidos pelos alunos, à utilização sumativa dos resultados dos testes ou à prestação de contas. Fernandes (2008) ressalta que temos uma variedade de avaliações alternativas que, no essencial, partilham a sua natureza formativa. Sugere assim,

A designação avaliação formativa alternativa para que fique claro que estamos a falar de uma avaliação realmente formativa, alternativa quer à avaliação formativa de matriz psicométrica, behaviourista e algo técnica,



quer a todo o tipo de avaliações ditas formativas mas que, na verdade, não passam de avaliações de *intenção* ou de *vontade* [grifo do autor] formativa (FERNANDES, 2008, p. 365).

Fernandes (2006) acrescenta que a avaliação de *intenção* ou de *vontade* formativa reflete crenças e vontades de muitos professores que afirmam desenvolver práticas de avaliação formativa quando, de fato, nunca o chegam a fazer, ou apenas o fazem pontualmente.

A Avaliação Formativa Alternativa representa uma tentativa de integrar perspectivas teóricas distintas, ou seja, conseguir compreender como é que, na prática, o conceito francófono de regulação e o conceito anglo-saxónico de *feedback* se articulam e fortalecem a principal função da avaliação formativa: melhorar as aprendizagens dos alunos. (FERNANDES, 2008)

De acordo com Fernandes (2008) a construção de uma teoria da avaliação formativa progressivamente mais consistente deve se assentar numa sólida base de investigação empírica, juntamente com reflexões de natureza teórica, para que ajude na compreensão de questões como as relações entre as aprendizagens dos alunos e as tarefas que lhes são propostas, as relações entre o *feedback* e a regulação das aprendizagens por parte dos alunos ou as relações entre os conhecimentos científicos e pedagógicos dos professores e as formas como organizam e integram a avaliação nos processos de ensino e aprendizagem.

## AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: CONCEPÇÃO DE ALUNOS E PROFESSORES

Ao escreverem sobre o que entendem por avaliação da aprendizagem, os alunos a caracterizam a partir de um modelo psicométrico, como percebemos nas respostas destacadas dentre tantas outras,

*“Forma que avalia-se o aluno sobre o assunto que está sendo aplicado”.* (aluno 1º semestre)

*“Para testar os conhecimentos dos alunos”.* (aluno do 2º semestre)

*“Para que se possa ver se os alunos estão absorvendo o ensino passado pelo professor”.* (aluno do 4º semestre)

*“Avaliação que “testa” o conhecimento dos alunos algo que “mede” o que eles aprenderam”.* (aluno 6º semestre)



Neste modelo, medir os resultados obtidos durante o processo de ensino é o fator mais importante. As respostas ilustram a afirmação de Ballester (2003), que a certificação das aprendizagens realizadas e a seleção dos estudantes são mais relevantes que a função pedagógica de análise dos processos e, superação dos problemas de aprendizagem. Zabala (1998) destaca que professores, administradores, pais e os próprios alunos, veem a avaliação como um instrumento para medir o grau de alcance dos alunos, em relação a determinados objetivos previstos nos diversos níveis escolares.

Para os professores, a avaliação deve entre outras coisas, ser utilizada como uma ferramenta que favorece o desenvolvimento da aprendizagem do aluno no processo pedagógico, como afirma o professor 3, “[...] *Junto com currículo e a didática (como dar aula) a avaliação pode e deve promover a aprendizagem significativa*”.

Além disso, a avaliação se caracteriza como um importante instrumento de coleta de informações para professores e alunos, em que o professor poderá utilizar as informações para readequar sua prática de ensino e o aluno poderá reconhecer suas dificuldades. Estes dois pontos são destacados pelo professor 5, “*Entendo por uma fundamental ferramenta para reorientação do processo de ensino-aprendizagem. Sendo, então, um processo sistemático e não apenas um resultado*”.

A função corretiva, também é destacada pelos professores 4 e 7, pois permite tanto para o professor, quanto para o aluno a reorganização de suas metas.

*“A avaliação tem um propósito que não pode ser punitivo, e sim sinalizar ao professor que mudanças\alterações devem ser realizadas para melhorar a qualidade da aprendizagem”.* (Professor 4)

*“[...]É uma maneira para que o próprio aluno, inclusive tome consciência do que e como aprendeu”.* (Professor 7)

Os professores sinalizam que a avaliação deve servir como um instrumento de regulação do processo de ensino-aprendizagem.

Na visão dos alunos o melhor momento para realizar uma avaliação é ao final de um período ou assunto, assim como podemos perceber nas respostas dos alunos do 1º, 2º e 4º semestres, ressaltando assim, características de uma avaliação sumativa. (LEMOS, 2012)



*“Na minha opinião deve ser realizado no meio do ano e no fim”. (aluno do 1º semestre)*

*“Quando o assunto é finalizado ou quando se quer testar se os alunos estão acompanhando o desenvolvimento”. (2º semestre)*

*“A cada término do assunto”. (4º semestre)*

Outra característica descrita pelos alunos demonstra que o professor é o único responsável por definir o momento da avaliação, isto é ressaltado pelo aluno do 6º semestre *“O tempo deve ser determinado pelo professor”*. Sobre este tipo de avaliação, Ballester (2003) afirma que, em vez de ajustar e realimentar o processo de ensino, esse modelo tende a converter a avaliação em um fato terminal, que acontece assim que um conteúdo, ou uma etapa do ensino é concluído.

Para os professores a avaliação deve acontecer em todos os momentos, servindo para diagnosticar as dificuldades dos alunos.

*“[...] Deve ocorrer durante todo o processo de ensino. Se a intenção da avaliação for diagnóstica ou formativa, ela deve ser realizada em vários momentos”. (Professor 04)*

*“Em todas as aulas, com feedback constante perante as dinâmicas sugeridas”. (Professor 08)*

Além de ressaltar que a avaliação deve ser contínua, o professor 08 destacou a importância do *feedback* constante. É através dele que o professor deve comunicar ao aluno o seu estado em relação às aprendizagens e orientam sobre as mudanças necessárias para atingir seus objetivos. Fernandes (2006) destaca que em uma concepção de avaliação formativa alternativa, o *feedback* deve acompanhar todo o processo de aprendizagem, pois ele proporciona o melhor desenvolvimento nos processos cognitivos e metacognitivos dos alunos e estabelece uma ponte entre o que o professor considera importante na aprendizagem do aluno e o que este já sabe.

Ao serem questionados, sobre o porquê avaliar a aprendizagem escolar, os alunos descreveram a avaliação como um instrumento utilizado para coleta de dados e que permite ao professor observar se os objetivos foram alcançados.

*“Por que só assim saberemos se o aluno conseguiu aprender o necessário sobre o assunto que foi passado”. (aluno 2º semestre)*

*“Para que se possa ver se os alunos estão absorvendo o ensino passado pelo professor”. (aluno 4º semestre)*



Na visão do aluno do 1º semestre - *“Para ter uma noção de como está o ensino além de reconhecer as partes fortes e fracas, para otimizar as fortes e trabalhar as fracas”* - a avaliação pode ser utilizada para avaliar o ensino.

Além disso, a eficiência da metodologia utilizada pelo professor, também pode ser identificada através das avaliações, conforme as afirmações:

*“É importante a avaliação para ver se o método de ensino está funcionando, se o aluno está aprendendo, para quais são os pontos positivos e os falhos do ensino”*. (aluno do 1º semestre)

*“[...] O professor saberá se conseguiu passar aos alunos aquilo que ele explicou, pelas avaliações ele verá se os alunos conseguiram atingir os objetivos”*. (aluno do 2º semestre)

A avaliação aqui descrita se insere em um paradigma subjetivista, com função formativa, conforme Lemos (2012), ou seja, regular o processo de ensino, apontando fragilidades no trabalho do professor, que a partir do reconhecimento das falhas ajusta os métodos de ensino.

Quanto aos professores, identificamos três intenções relacionadas ao objetivo da avaliação: a primeira, avaliar como o aluno está acompanhando o desenvolvimento da disciplina. Podemos destacar esta intenção na fala do professor 1, *“Para avaliar se o aluno (Educando) teve seu repertório ampliado com a disciplina, se está dominando minimamente os conteúdos que vão permitir que ele avance ainda mais na obtenção desses e de outros conhecimentos”*; a segunda, avaliar se processo de ensino foi adequado, permitindo ao professor identificar se metodologia utilizada permitiu aos alunos alcançarem os objetivos. Essa característica é destacada na fala do professor 5: *“Para reorientação contínua do processo ensino-aprendizagem e verificar se os objetivos estão sendo alcançados”*; e do professor 8, *“Por duas razões, para saber se o ensino está sendo eficiente, pois é muito fácil jogar a culpa nos alunos e segundo para perceber o quanto os alunos estão progredindo de acordo com o planejado”*; a terceira, utilizada como uma ferramenta, que além de identificar o nível de aprendizado do aluno, vai servir de indicativo para a tomada de decisões relacionadas a metodologia de ensino. Esta característica é destacada pelo professor 4, *“Se não houver avaliação não conseguirei ter*



*indicativos que a educação\aprendizagem está sendo alcançada\atingida, e ao mesmo tempo não consigo replanejar as ações para que a aprendizagem aconteça”.*

Para Ballester (2003) o acompanhamento da evolução dos alunos refere-se à necessidade do professor comprovar se estão progredindo segundo o previsto e tem como objetivo introduzir as modificações necessárias no processo educativo previsto de uma atividade.

Em relação aos instrumentos mais adequados para a avaliação da aprendizagem, os alunos deram mais ênfase a provas teóricas, provas práticas, seminários, debates, resenhas e relatórios, caracterizando uma diversidade de instrumentos.

Alguns alunos destacaram que os instrumentos de avaliação devem ser utilizados com caráter processual, servindo para acompanhar a produtividade, o interesse, a participação, a observação e o *feedback*. Podemos citar como exemplo o aluno do 1º semestre, *“Acompanhar a produtividade do aluno nas aulas [...]”* e o aluno do 5º semestre, *“Feedback após o término das aulas, observação dos alunos no decorrer das aulas, vendo o desenvolvimento para o alcance dos objetivos [...]”*.

Silva (2006) ressalta que o esforço de diversificar e sistematizar o processo avaliativo deve ser realizado com o intuito de fornecer dados sobre o objeto avaliado, permitindo um diagnóstico e uma intervenção apropriada e não simplesmente selecionando e excluindo. Sem dúvida quando os instrumentos estão limitados a provas práticas e teóricas a concepção que prevalece esta ligada ao objetivismo, pois serve apenas para medir o resultado da aprendizagem e classificar o aluno em relação a seus pares.

Os professores de forma unânime apontaram a necessidade de diversificação dos instrumentos, ressaltando que esses devem estar de acordo com os conteúdos e objetivos da disciplina. Como podemos ver, o professor 4 diz que, *“Os instrumentos devem estar relacionados com os objetivos da disciplina e com a metodologia [...]. Posso utilizar uma prova desde que este instrumento esteja adequado e coerente com o projeto pedagógico da escola e objetivos e metodologias da disciplina[...]”*.



Silva (2006) diz que a diversidade dos instrumentos avaliativos não pode ser jogada aleatoriamente durante o processo, deve ser algo sistematizado para se adequar ao objeto avaliado. Com essa diversificação no ato avaliativo, a intenção desse processo é obter uma melhor aprendizagem do aluno e não classificá-lo, diagnosticar e intervir e não selecionar e excluir.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre os alunos predomina a concepção de que o sujeito da avaliação é o aluno, e sendo este avaliado pelos professores quanto ao seu nível de conhecimento segundo certos objetivos mínimos para todos, com caráter sumativo, pois deve ser realizada ao final do período ou assunto. Entretanto de forma sutil, foi ressaltado que a avaliação pode servir para o professor adequar seu método de ensino. Esta concepção se traduz por uma avaliação formativa que predominava nos anos 60 e 70 do século XX, que tinha como características estar centrada em objetivos comportamentais e nos resultados obtidos pelos alunos, pouco interativa e ser realizada após um dado período de ensino-aprendizagem (FERNANDES, 2006).

A concepção dos professores aponta para uma avaliação de intenção ou de vontade formativa (FERNANDES, 2006), pois destacam de forma muito clara as funções de regulação do processo de ensino-aprendizagem e seu caráter processual. Entretanto, sobre as três características ressaltadas por Hadji (2001) para uma avaliação formativa, somente duas foram descritas de forma mais marcante, informar os dois principais atores do processo e sua função corretiva. A regulação por parte do aluno, conhecendo e corrigindo seus próprios erros, o que favorece o desenvolvimento daquele que aprende deixando de lado qualquer preocupação, não foi destacada. Desta forma, parece que o processo de regulação é mais direcionado ao professor, que poderá regular sua ação a partir da informação dos efeitos reais do seu trabalho pedagógico.

A partir da pesquisa realizada, destacamos a importância de se refletir sobre as concepções de professores, pois apesar das intenções de uma avaliação formativa, não se





avança de uma proposta de avaliação classificatória e certificadora só informando o aluno do resultado de sua avaliação. Biggs (1998) apud Fernandes (2006, p.31) afirma que,

Só poderemos dizer que uma avaliação é realmente formativa se os alunos, através dela, se consciencializarem das eventuais diferenças entre o seu estado presente relativamente às aprendizagens e o estado que se pretende alcançar, assim como o que estarão dispostos a fazer para as reduzir ou mesmo eliminar.

Se os futuros professores não vivenciarem em sua formação práticas de avaliação formativa, alternativa a avaliações que dão ênfase a classificação, a seleção e a certificação, aos resultados obtidos pelos alunos, a utilização sumativa dos resultados dos testes ou a prestação de contas, dificilmente conseguirão transformar sua concepção de avaliação, que pode ser resultado, em muitos casos, do processo de avaliação a que foram submetidos ao longo da vida escolar.

Acreditamos que a contribuição desta pesquisa seja a de apresentar dados ao NDE e Colegiado do curso em questão, assim como à comunidade acadêmica, para que possam juntos ao coletivo de professores que atuam na formação inicial de professores de Educação Física, pensar em estratégias que realmente efetivem uma avaliação formativa progressivamente mais consistente, através de reflexões de natureza teórica e investigações empíricas, favorecendo uma melhor compreensão das aprendizagens dos alunos e as tarefas que lhes são propostas e, as relações entre feedback e as regulações das aprendizagens por parte dos alunos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALLESTER, M. et al. *Avaliação como apoio à aprendizagem*. Porto Alegre : ArTmed, 2003.

BRATIFISCHE, S. A. Avaliação em educação física: um desafio. *Revista da Educação Física/UEM* Maringá, v. 14, n. 2, p. 21-31, 2. sem. 2003.

FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista portuguesa de educação*, 2006, 19(2), pp. 21-50. CIEd – Universidade do Minho.

FERNANDES, D. *Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens*. v. 19, n. 41, set./dez. 2008.



FERNANDES, R. STRIEDER, R. Avaliação: Revendo Ações e Conceitos. *Unoesc & Ciência ACHS*, Joaçaba, v. 1 n.2, p. 121-130, jul/dez. 2010.

HADJI, C. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

LEMOS, A. *Ensino, aprendizagem e avaliação no ensino superior: perspectivas dos estudantes*. 2012. 131 f. Dissertação (Mestrado) Ciências da Educação, Universidade do Minho. Portugal. 2012.

LUCKESI, C. *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática*. 2. ed. Salvador : Malabares Comunicação e Eventos, 2005.

MACEDO, L. R. *Avaliação na Educação Física escolar nas séries iniciais do ensino fundamental: práticas e saberes*. Vitória, 2011. Relatório parcial do Programa de Iniciação Científica da Universidade Federal do Espírito Santo.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, pp. 7-22, 2009.

MENDES, E. H.; NASCIMENTO, J. V. do; MENDES, J. C. Metamorfozes na avaliação em educação física: da formação inicial à prática pedagógica escolar. *Movimento*, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p.13-37, jan./abr. 2007.

MARCONI, M.; LAKATOS, E.M. *Fundamentos de metodologia científica*. 7. ed. São Paulo : Atlas, 2010.

OLIVEIRA, M. de. *Como fazer pesquisa qualitativa*. 2ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

QUINQUER, D. *Modelos e enfoques sobre a avaliação: o modelo comunicativo*. In: BALLESTER, M. (org.). *Avaliação como apoio à aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ROMBALDI, R. de M.; CANFIELD, M. de S. A formação profissional em educação física e o ensino da avaliação. *Revista Kinesis*, Santa Maria, n. 21, p.31-36, 1999.

SANTOS, S. G. dos; MORETTI-PIRES, R. O. *Métodos e técnicas de pesquisa qualitativa aplicada a educação física*. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2012.

SANTOS, W. *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, W. dos.; MAXIMINIANO, F. de L. Memórias discentes em Educação Física na educação básica: práticas avaliativas *Movimento*. Porto Alegre, v. 19, n. 02, p. 79-101, abr/jun de 2013.

SILVA, J. F. da. *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo*. 4. ed. São Paulo : Mediação, 2006.

ZABALA, A. *A prática educativa como ensinar*. Tradução Ernani F. da F. Rosa – Porto Alegre: Artmed, 1998.