Unisinos - doi: 10.4013/edu.2023.271.16

Propostas de ensino sobre registros avaliativos em treze cursos de formação de professores em Educação Física na América Latina*

Teaching proposals on evaluative records in thirteen physical education teacher training courses in Latin America

Ronildo Stieg¹ Universidade Federal do Espírito Santo ronildo.stieg@yahoo.com.br

Wagner dos Santos² Universidade Federal do Espírito Santo <u>wagnercefd@gmail.com</u>

Resumo: O artigo objetiva analisar e discutir as prescrições para o ensino de registros avaliativos nos planos de disciplinas de 13 cursos de formação de professores em Educação Física de sete países da América Latina de língua espanhola. Caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de natureza exploratória, fundamentada na análise crítico-documental e no método comparativo para identificar semelhanças e diferenças nas prescrições dos planos. Os resultados indicam o uso variado de conceitos remetendo às práticas avaliativas e a forma como eles foram prescritos pelas diferentes disciplinas, reforçando a confusão semântica que os conceitos podem gerar na vida dos estudantes dos cursos e, consequentemente, a dificuldade de colocar em prática cada um deles segundo sua finalidade. Conclui que o estudo das prescrições de registros avaliativos ajuda a fomentar discussões no âmbito acadêmico trazendo contribuições para avançar no campo teórico (conceitual) da avaliação.

Palavras-chaves: Registros avaliativos; formação de professores em Educação Física; América Latina.

^{*} A pesquisa possui financiamento do Edital Universal CNPq nº 28/2018, sob o Processo nº 435.310/2018-6; Edital Fapes nº 04/2021 - Taxa de Pesquisa, sob o Processo nº 285/2021; e Edital doutorado sanduíche Edital nº 19/2020 Processo nº 88881.622972/2021-01.

¹ Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo, Brasil.

² Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo, Brasil.

Abstract: This article analyzes and discuss the requirements for teaching evaluative records in the discipline plans of 13 Physical Education teacher training courses in seven Spanish-speaking Latin American countries. It is characterized as a qualitative research of an exploratory nature, based on critical-documentary analysis and on the comparative method to identify similarities and differences in the prescriptions of the plans. The results indicate the varied use of concepts referring to evaluative practices and the way they were prescribed by different disciplines, reinforcing the semantic confusion that concepts can generate in the lives of students of the courses and, consequently, the difficulty of putting each one of them into practice according to its purpose. It concludes that the study of prescriptions for evaluative records helps to foster discussions in the academic sphere, bringing contributions to advance in the theoretical (conceptual) field of evaluation.

Keywords: Evaluative records; teacher training in physical education; Latin America.

Introdução

A proposta deste estudo consiste em analisar e discutir a importância da prescrição e o ensino sobre *registros avaliativos* em contexto da formação inicial docente em 13 cursos de Educação Física de sete países da América Latina de língua espanhola. Buscamos evidenciar, ainda, em que medida essas prescrições estão alinhadas a uma determinada concepção de avaliação que lhes oferece suporte.

Cabe destacar que, na produção acadêmica, diferentes pesquisadores têm se preocupado em estabelecer uma delimitação conceitual para as formas de materialização das práticas avaliativas por meio de registros. Nesse caso, há aqueles que: a) assumem as possibilidades de registros avaliativos a partir do conceito de *instrumentos* e nele englobam a observação direta do aluno ou de grupos, fazendo a autoavaliação, revisão do trabalho pessoal e/ou a coavaliação (ROTGER, 1990; SALINAS, 2002; CASTEJÓN et al., 2009; BUSCÀ et al., 2010); b) entendem que os registros de avaliação se constituem por *metodologias* de coleta e análise de dados (CASANOVA, 1998); c) indicam *métodos* de avaliação, dentre eles as listas de competências, projetos, estudos de caso, cadernos reflexivos, incidentes críticos, portfólios e relatórios (BROWN; GLASNER, 2003); d) defendem o conceito de *ferramentas* avaliativas, referindo-se a testes diagnósticos, projetos, apresentações, contratos de aprendizagem, simulações ou questionários orais (RHODES; TALLANTYRE, 2003); e) propõem *técnicas* de avaliação, como testes objetivos, exames, diários de aula, exposições e entrevistas (ÁLVAREZ, 2003; BONSÓN; BENITO, 2005).

Identificamos, ainda, estudos que realizam uma distinção entre um e outro conceito. É o caso de autores como: Buscà et al. (2010), que fazem uma diferenciação entre *procedimentos* e *instrumentos* de avaliação formativa; de Tejada (2010), que utiliza os conceitos de *dispositivos* e *instrumentos* como sinônimos para falar de uma avaliação de competências em contextos não formais; de Brown e Pikcford (2013), que assumem os termos *métodos* e *abordagens* e, nesse caso, incluem as mesmas possibilidades de registros nos dois conceitos.

Diante da diversidade conceitual envolvendo a materialização da avaliação, corroboramos a assertiva de Hamodi, López-Pastor e López-Pastor (2014, p. 154) quando afirmam que

[...] hemos podido comprobar cómo actualmente es dificil encontrar diferenciaciones claras sobre los conceptos de 'medios', 'técnicas' e 'instrumentos' de evaluación, y cómo, hasta el momento, se habla de una manera un tanto caótica, utilizando de manera casi sinónima los siguientes términos: instrumentos, herramientas, técnicas, recursos, métodos, enfoques, dispositivos y procedimientos de evaluación. Se enumeran entremezclados, confundiendo unos con otros, llamando de manera diferente a cosas iguales y viceversa, sin seguir una clasificación única, lo que supone muy poca rigurosidad y conlleva una considerable confusión terminológica.

Nesse sentido, Rodríguez e Ibarra (2011) estabeleceram uma classificação com base na categoria procedimentos de avaliação, subdivida em: meios, técnicas e instrumentos. Para os autores, os meios de avaliação correspondem às evidências, produtos ou ações realizadas pelos alunos e que, portanto, informam sobre os resultados da aprendizagem que o avaliador utiliza para realizar as avaliações correspondentes. As técnicas de avaliação são representadas pelas estratégias que o avaliador utiliza para coletar informações sobre o objeto avaliado e os instrumentos de avaliação constituem-se como as ferramentas utilizadas por quem avalia para sistematizar as suas avaliações sobre os diferentes aspectos de aprendizagem (RODRÍGUEZ; IBARRA, 2011). Entendemos, desse modo, que uma forma de avançar na discussão do tema reside na tentativa de assumir a materialização das práticas avaliativas a partir do conceito de registros avaliativos, situando-o no contexto dos cursos de formação de professores em Educação Física em países da América Latina de língua espanhola.

Com base nas diferentes formas de pensar a materialização das práticas avaliativas mobilizadas nos cursos de formação em Educação Física em universidades brasileiras, Stieg et al. (2018, 2020) destacam a relevância de investigar como os cursos de outros países mobilizam o ensino sobre *registros avaliativos* a partir das prescrições de seus planos de disciplinas. Para os autores, o conceito de *registros avaliativos* compreende todas as maneiras de fazer (CERTEAU, 1994) as avaliações capazes de expressar uma memória dos processos de ensino e de aprendizagem que resultam em uma forma de materialização (STIEG et al., 2020).

Ao percebermos uma reduzida discussão no âmbito acadêmico que assume como delimitação conceitual a ideia de *registros avaliativos*, como expressão daquilo que dá materialidade às práticas avaliativas, e considerando que os países latino-americanos são constituídos por especificidades nos seus aspectos históricos e culturais, vimos a necessidade de estabelecer este estudo. Ao mesmo tempo, assumimos como parâmetro de comparação as prescrições para o ensino da avaliação em disciplinas específicas sobre o tema nos cursos de formação de professores em Educação Física. Para isso, levantamos como questionamentos de investigação: o que prescrevem os cursos sobre *registros avaliativos*? Quais conceitos são mobilizados para pensar a materialidade das práticas avaliativas? É possível identificar aproximações entre as disciplinas no que se refere à utilização de conceitos que remetem ao ensino sobre registros avaliativos?

Diante desse cenário, indicamos este estudo com o intuito de trazer contribuições para compreender os conceitos que são mobilizados nos cursos de formação docente em Educação Física em sete países da América Latina, evidenciando como se prescreve o ensino dos *registros avaliativos*.

Teoria e método

A pesquisa se caracteriza como qualitativa de natureza exploratória (CRESWELL; PLANO CLARK, 2013), fundamentada na análise crítico-documental (BLOCH, 2001) e no método comparativo

(BLOCH, 1998), com o intuito de identificar semelhanças e/ou diferenças nas prescrições de *registros* avaliativos nos planos de disciplinas dos cursos de formação de professores em Educação Física de sete países da América Latina.

As fontes foram compostas por 14 planos de disciplinas específicos de avaliação, compreendidos aqui como currículos prescritos (SACRISTÁN, 2000). Inicialmente, utilizou-se o banco de dados construído na Universidade Federal do Espírito Santo, por meio do projeto *Avaliação educacional na formação de professores em Educação Física na América Latina: diálogos com os alunos*, Edital Universal CNPq nº 28/2018, sob o Processo nº 435.310/2018-6, que estabeleceu quatro critérios para seleção das fontes: a) ser uma instituição localizada em país da América Latina de língua espanhola; b) ter a oferta de um curso de formação de professores em Educação Física; c) constar em seu currículo uma disciplina específica sobre avaliação educacional; d) ter acesso aberto ao plano de disciplina de avaliação e/ou demonstrar interesse em participar da pesquisa disponibilizando o plano por *e-mail*. Especificamente para esta pesquisa, foram considerados os cursos/disciplinas que atenderam ao critério *d* (Tabela 1).

Tabela 1 – Países, instituições e disciplinas que atenderam a todos os critérios de seleção das fontes

| Critério a | Critério <i>b</i> | Critério c | Critério d |
|------------|-----------------------------|------------------------------|---------------------|
| Países | Número de instituições que | Número de cursos de Educação | Número de planos de |
| | oferecem cursos de Educação | Física que oferecem uma | disciplinas obtidos |
| | Física | disciplina de avaliação | |
| Argentina | 71 | 4 | 2 |
| Chile | 24 | 17 | 5 |
| Colômbia | 24 | 6 | 2 |
| México | 16 | 2 | 1 |
| Peru | 5 | 2 | 0 |
| Equador | 8 | 1 | 1 |
| Uruguai | 2 | 2 | 1 |
| Venezuela | 6 | 4 | 2 |
| Total | 156 | 38 | 14 |

Fonte: Elaborado pelos autores.

Com base nesses critérios, efetuamos um levantamento das grades curriculares nos *websites* das instituições. Após identificação das disciplinas, redigimos um oficio convidando as Instituições de Ensino Superior (IES) para participar da pesquisa, explicando os objetivos e, ao mesmo tempo, solicitando os planos de disciplinas por *e-mail*. Para aquelas IES que não enviaram resposta, fizemos contato telefônico com os coordenadores dos cursos de Educação Física. Todo esse processo foi realizado em três momentos: janeiro de 2017, agosto de 2018 e maio de 2019. Dentre os 18 países da América Latina, sete atenderam aos critérios, correspondendo a 13 instituições/cursos e 14 disciplinas conforme a Tabela 2.

Tabela 2 – Países, instituições, siglas, disciplinas e ano dos documentos

| Países | Universidades/ Instituições | Disciplinas | Ano do documento |
|-----------|--------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|------------------|
| Argentina | Instituto Superior de Educación Física Federico Williams Dickens ISEFFD/ARG | Evaluación aplicada | 2010 |
| | Universidad Maimónides UM/ARG | Metodología de la evaluación y estadistica aplicada | 2017 |
| Chile | Universidad de Concepción UDEC/CHL | Evaluación de aprendizajes | 2013 |

| | Universidad de Atacama UDAI/CHL | Metodología y evaluación de la Educación Física | 2016 |
|-----------|---------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|------|
| | Universidad de Atacama UDAII/CHL | Evaluación educacional | 2016 |
| | Universidad Andrés Bello UNAB/CHL | Currículum y Evaluación | 2009 |
| | Universidad Adventista de Chile UNACH/CHL | Evaluación educacional | 2016 |
| Colômbia | Universidad Católica de Oriente UCO/COL | Teoría de la evaluación escolar | 2008 |
| | Institución Universitaria IUCESMAG/COL | Evaluación educativa | 2015 |
| Equador | Universidad Nacional de Loja UNL/ECU | Evaluación curricular | 2016 |
| México | Universidad Autónoma de Baja California | Evaluación de la actividad física y | 2012 |
| | UABC/MEX | deporte | 2012 |
| Uruguai | Universidad de la República UDELAR/URY | Evaluación | 2004 |
| Venezuela | Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora UNELLEZ/VEN | Evaluación del aprendizaje | 2007 |
| | Universidad Nacional Experimental de Guayana UNEG/VEN | Evaluación de los aprendizajes | 2014 |

Fonte: Elaborado pelos autores.

Para tabulação dos dados, fizemos seu tratamento manualmente no *Microsoft Excel*. Nele inserimos os trechos dos 14 planos de disciplinas em que estava prescrito o ensino dos *registros avaliativos* (ementa, objetivos, conteúdos e avaliação). Os resultados desse arquivo permitiram organizar este estudo de modo a discutir como cada disciplina prescreve o ensino sobre *registros avaliativos*, revelando uma diversificação conceitual e a necessidade de sua compreensão em um curso de formação de professores.

Na medida em que as análises deste estudo partem das prescrições das disciplinas específicas de avaliação, reforçamos que "[...] o ensino das disciplinas não pode ser verticalizado, devendo integrar-se, horizontalmente, em temáticas de convergência" (NÓVOA, 2017, p. 1116). Por essa razão, prescrever o ensino dos usos de *registros avaliativos* é necessário, pois se constitui como parte de um conhecimento que permeia a prática pedagógica dos professores.

Resultados e discussão

A partir da análise das fontes, foram evidenciados distanciamentos e aproximações entre as disciplinas/cursos em relação ao que elas prescrevem sobre o ensino de *registros avaliativos*. Para discutir esses aspectos, estruturamos o presente estudo que analisa e discute o modo como as 14 disciplinas prescrevem o ensino sobre *registros avaliativos* em suas ementas e objetivos.

Prescrições para o ensino de registros avaliativos nos planos de disciplinas

Dentre as delimitações conceituais prescritas nas disciplinas, são identificadas pelo menos sete maneiras diferentes no que se refere ao modo de abordá-las, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 – Prescrição das disciplinas sobre registros avaliativos

| <u> </u> | | |
|------------------------------|--------------------------------|--|
| Conceito prescrito | Disciplina | |
| Critérios | ISEFFD/ARG e UM/ARG | |
| Procedimentos | UDAI/CHL, UDAII/CHL e UCO/COL | |
| Instrumentos | UDELAR/URY e UNEG/VEN | |
| Procedimentos e instrumentos | UDEC/CHL, UNACH/CHL e UABC/MEX | |

| Técnicas e instrumentos | IUCESMAG/COL e UNL/ECU | |
|-----------------------------------------|------------------------|--|
| Critérios, procedimentos e instrumentos | UNAB/CHL | |
| Técnicas, instrumentos e recursos | UNELLEZ/VEN | |

Fonte: Elaborado pelos autores.

Conforme o Quadro 35, as prescrições sobre registros avaliativos partem do entendimento de que o aluno em formação deve fundamentar a materialização das suas atividades avaliativas a partir de *critérios* (ISEFFD/ARG e UM/ARG), que se traduzem na forma de testes e/ou atividades. A ISEFFD/ARG, por exemplo, prescreve que os *critérios* de avaliação que o aluno irá desenvolver no curso envolvem

Propiedades de los tests: confiabilidad, objetividad y validez [...]. Testeos masivos: Concepto y aplicación de Baterías De Pruebas para la evaluación de la aptitud física. Baterías más usadas; AAHPERD, Plan Nacional de Evaluación (Argentina), EUROFIT, Plan de Evaluación del GCBA (ISEFFD/ARG, 2010, p. 2).

Essa maneira de compreender e propor *registros avaliativos* está associada à própria concepção de avaliação que fundamenta o curso. Ao se apoiar na ideia de critérios, delimitam-se os registros que têm como finalidade gerar um valor sobre algo. Por isso a necessidade de utilizar os testes, pois o que se espera é que eles garantam a confiabilidade, objetividade e validade dos resultados. Com base nisso, uma formação em Educação Física que prioriza os aspectos biológicos (PARENTI, 2013) irá valorizar essa maneira de conceber as práticas avaliativas.

Algo semelhante se observa na disciplina da UM/ARG, ao prescrever como objetivo que seus alunos, ao realizarem a avaliação com base nos critérios fisiológicos, sejam capazes de "[...] seleccionar e implementar evaluaciones adecuadas para cada tipo de actividad y momento dados, ya sea en el campo o en el laboratorio" (UM/ARG, 2017, p. 1).

Compreendemos, fundamentados nas prescrições das duas disciplinas da Argentina, que os critérios de avaliação são determinantes dos tipos de registros avaliativos a serem utilizados, concentrando-se nos usos dos testes físicos, sobretudo aqueles relacionados com a área da saúde, revelando aquilo que diferentes autores têm indicado ser uma característica dos cursos de formação em Educação Física nesse país (CRISÓRIO et al., 2015; EMILIOZZI et al., 2017; STIEG; SANTOS, 2021). Além disso, reforçam a existência de uma determinada concepção de avaliação como ato de medida, com destaque para a antropometria (STIEG; SANTOS, 2021). Por outro lado, não são identificadas alternativas que possibilitem aos estudantes em formação entender de que maneira será possível utilizar esses mesmos critérios avaliativos em distintos contextos de atuação profissional (escolar e/ou não escolar).

Esses resultados demonstram uma limitação das duas disciplinas da Argentina em levar seus estudantes a compreender os desdobramentos que estão contidos nos *registros avaliativos* que têm como centralidade os processos de aprendizagem dos discentes. Ou seja, ao prescrever o ensino sobre *critérios de avaliação*, essas disciplinas limitam a discussão a uma possibilidade interpretativa que não leva em consideração outros fatores que envolvem as práticas avaliativas, sobretudo aquelas realizadas em contexto escolar e que vão desde o planejamento, à execução e à análise dos dados. Para que esses processos estejam articulados, deve-se considerar que o *critério* é uma parte que constitui o conjunto de ações dentro da dinâmica avaliativa, faltando com isso indicar possibilidades concretas de registros das práticas de avaliação (HAMODI; LÓPEZ-PASTOR; LÓPEZ-PASTOR, 2014; STIEG, 2022).

Ainda com base no Quadro 1, identificamos três disciplinas (UCO/COL, UDAI/CHL e UDAII/CHL) que prescrevem o ensino sobre *registros avaliativos* utilizando o conceito de *procedimentos de avaliação*. A UCO/COL (2008, p. 3) indica que o objetivo é levar os estudantes a conhecer "*procedimientos básicos de evaluación*" e seus possíveis desdobramentos na forma de registros de seus resultados.

A disciplina da UDAI/CHL também se preocupa em possibilitar que seus alunos conheçam procedimentos de avaliação a partir da própria área da Educação Física e, ao mesmo tempo, indica como objetivo proporcionar momentos para que os estudantes possam "Crear y aplicar procedimientos de evaluación a situaciones reales de enseñanza aprendizaje de la Educación Física" (UDAI/CHL, 2016, p. 1). Também identificamos o interesse da disciplina em disponibilizar espaços em que esses procedimentos possam ser experimentados/vivenciados em "[...] situaciones de evaluación considerando la intervención didáctica utilizada para el tratamiento de los contenidos" (UDAI/CHL, 2016, p. 4).

Diante desses elementos, compreendemos que as três disciplinas que prescrevem o ensino de procedimentos direcionado ao modo de conduzir a avaliação ainda não alcançam a materialidade em si do tipo de registros avaliativos que podem ser mobilizados. O entendimento do conceito de procedimentos de avaliação é importante, na medida em que evidencia os passos que conduzirão a prática avaliativa, ao mesmo tempo em que indica a necessidade de assumir outros elementos que permitam a conclusão desse processo avaliativo. Por isso não pode ser entendido como sinônimo de instrumentos de avaliação (BUSCÀ et al., 2010). Não se trata, nesse caso, de um uso equivocado do conceito dentro das disciplinas, mas sim de algo que carece de outros elementos que complementam a avaliação e permitam, assim, alcançar a sua materialidade (na forma de registros avaliativos).

Conforme o Quadro 1, duas disciplinas compreendem as práticas avaliativas apoiando-se no conceito de *instrumentos* (UDELAR/URY e UNEG/VEN). A primeira disciplina oferece pistas de que isso não ocorrerá mediante apresentação de *instrumentos* avaliativos, porém a partir de uma proposta em que os próprios estudantes em formação produzirão suas formas de *registro*, inclusive, para diferentes contextos de atuação profissional da Educação Física, escolar e não escolar "Construcción de instrumentos de evaluación en diferentes ámbitos de Educación Física" (UDELAR/URY, 2004, p. 2).

Por outro lado, a disciplina da UNEG/VEN apresenta uma preocupação de que o aluno em processo de formação tenha condições de utilizar a terminologia adequada na avaliação da aprendizagem, para reflexão e desenvolvimento de competências organizacionais a partir das várias abordagens educativas, "[...] los cuales permitirán seleccionar las mejores herramientas y diseñar instrumentos validos para procesar la información del desempeño académico" (UNEG/VEN, 2014, p. 2).

A maneira de compreender o conceito de *instrumentos* avaliativos e seu impacto na prática profissional dos professores de Educação Física, prescrito tanto na disciplina do Uruguai (UDELAR/URY) como na da Venezuela (UNEG/VEN), reforça a importância de proporcionar momentos formativos sobre avaliação que se traduzem na forma de *registros*. Embora sejam disciplinas ofertadas em contextos diferentes (países), as aproximações entre ambas residem no fato de que as duas valorizam a própria área de formação em Educação Física. Isso reforça a necessidade de os professores selecionarem e/ou criarem *instrumentos* avaliativos que deem conta de abordar questões específicas da própria Educação Física e, ao mesmo tempo, sejam capazes de informar sobre o desempenho acadêmico

dos estudantes que são submetidos a esses *registros avaliativos* (ROTGER, 1990; SALINAS, 2002; CASTEJÓN et al., 2009; BUSCÀ et al., 2010).

Contudo, entendemos que as duas disciplinas que partem do conceito de *instrumentos avaliativos* deveriam associar ao seu ensino outros fatores que constituem as práticas de avaliação, por exemplo, a definição/diferenciação de *meios* e *técnicas*. Os *meios* ajudam a delimitar a característica que a avaliação vai assumir (escrita, oral ou prática) e as técnicas que definem o grau de participação e interação dos alunos nas práticas avaliativas (RODRÍGUEZ; IBARRA, 2011).

Segundo o Quadro 1, três disciplinas prescrevem as possibilidades de materialização dos processos avaliativos, fundamentadas nos conceitos de *procedimentos* e *instrumentos* (UABC/MEX; UDEC/CHL; UNACH/CHL). No caso da disciplina da UABC/MEX (2012, p. 2), a prescrição do ensino desses conceitos se dá "[...] con el propósito de fundamentar la toma de decisiones e implementar procesos de mejora continua en los centros educativos". O objetivo de prescrever o ensino de procedimentos e instrumentos avaliativos consiste, ainda, em levar os estudantes do curso a adquirir conhecimentos sobre a forma de mobilizar esses conceitos nos processos de avaliação nas aulas de Educação Física. Ao mesmo tempo, a disciplina destaca que isso permitirá aos alunos, "[...] contar con información confiable, pertinente y oportuna de la realidad que guarda el desarrollo del proceso educativo en todos los niveles respecto a la práctica docente" (UABC/MEX, 2012, p. 2), dentre eles implementar melhorias contínuas nos centros educacionais.

A disciplina da UDEC/CHL, por sua vez, objetiva que seus estudantes identifiquem e elaborarem procedimentos e instrumentos de avaliação escrita, oral e de produção que permitam avaliar diferentes dimensões da aprendizagem de sua especialidade, neste caso, Educação Física. De acordo com o plano, considera-se importante ofertar o ensino sobre procedimentos e instrumentos de avaliação de modo que os alunos possam desenvolver uma postura crítica perante esse processo. Assim, espera-se que eles sejam capazes de "Defender frente a sus pares procedimientos e instrumentos de evaluación construidos integrando en su justificación requisitos técnicos de diseño, coherencia con el proceso de aprendizaje y momento curricular (progresión)" (UDEC/CHL, 2013, p. 2).

Na UNACH/CHL o ensino sobre os *registros avaliativos* está na proposta de levar seus estudantes

a

Describir los procedimientos e instrumentos de evaluación; Diseñar y construir instrumentos evaluativos adecuados, para la evaluación de los aprendizajes de los alumnos y alumnas; Construir evaluaciones de acuerdo a la complejidad de las distintas necesidades educativas especiales. Diferenciar entre procedimiento e instrumento de evaluación (UNACH/CHL, 2016, p. 9).

Em uma análise das aproximações entre essas três disciplinas, além da delimitação conceitual (procedimentos e instrumentos), inclui-se a proposta de ensinar sobre suas projeções para o contexto de atuação profissional específico da área de Educação Física escolar. Identificamos que o alinhamento conceitual entre procedimento, que tem seus desdobramentos em instrumento, está mais claro nas prescrições das disciplinas UABC/MEX e UNACH/CHL. No entanto, ao partirmos da classificação indicada por Hamodi, López-Pastor e López-Pastor (2014), observamos que a disciplina da UDEC/CHL assume as avaliações escritas, orais e de produção como instrumentos avaliativos, enquanto, segundo esses autores, essas formas de avaliação se caracterizam muito mais como meios. Evidencia-se, assim, a necessidade de essa disciplina rever tal aspecto para que não sejam geradas confusões conceituais que

atribuem os mesmos sentidos a conceitos distintos (BLOCH, 1998) e, nesse caso, entre *meios* e *instrumentos* de avaliação.

Os conceitos de técnicas e instrumentos, como elementos distintos, foram identificados nas prescrições de duas disciplinas (IUCESMAG/COL e UNL/ECU). Entendemos, então, que o processo de ensino desses conceitos consiste em proporcionar aos estudantes a oportunidade de "Investigar otros instrumentos para evaluar resultados de aprendizaje relacionados con habilidades deportivas, habilidades motrices, actividades rítmicas" (UNL/ECU, 2016, p. 6). Tudo isso tendo em vista desenvolver nos alunos a capacidade de construir técnicas e instrumentos para avaliar "[...] los diferentes bloques en cada uno de los años de educación básica y de bachillerato de acuerdo a la microplanificación estructurada para el área de educación física" (UNL/ECU, 2016, p. 15).

A disciplina da IUCESMAG/COL pretende auxiliar o aluno de maneira que ele seja capaz de definir as *técnicas* e *instrumentos* de avaliação que utilizará na sua prática pedagógica a partir de uma postura conceitual atualizada. Considera, ainda, que isso permitirá que esse estudante tenha condições de estabelecer os objetivos e características que determinam suas práticas avaliativas. Percebemos que a proposta da disciplina consiste em levar o estudante a exercer uma atitude contextualizada em frente à realidade de sua área de formação e ambiente de trabalho de acordo com determinado nível educacional. Com base no ensino sistematizado desses dois conceitos, o estudante em formação poderá distingui-los e

Comparar a partir de referentes teóricos los fundamentos conceptuales, procedimentales y actitudinales establecidos para cada técnica e instrumento de evaluación, generando para sí, una perspectiva clara sobre su razón de ser y el objeto de su establecimiento en los contextos educativos y sociales, con el fin de mostrarse como un profesional de alta calidad (IUCESMAG/COL, 2015, p. 6).

De acordo com as prescrições dessas duas disciplinas (IUCESMAG/COL; UNL/ECU), percebemos que o ensino das *técnicas* e *instrumentos* avaliativos está assentado em uma concepção de avaliação por competências dentro de uma base teórica construtivista (STIEG, 2022). Avaliar na Educação Física, no caso da IUCESMAG/COL, consiste em privilegiar *técnicas* e *instrumentos* que consideram os conhecimentos que se materializem por meio de avaliações escritas, práticas e orais. Na UNL/ECU, as avaliações, por estarem centradas no fazer corporal (habilidades esportivas, motoras e atividades rítmicas), demonstram um deslocamento para *instrumentos* avaliativos que indiciam constituir-se basicamente de *técnicas*, faltando, com isso, a delimitação de como elas irão se materializar na forma de *registros*.

Os conceitos de *critérios*, *procedimentos* e *instrumentos* foram identificados nas prescrições da disciplina UNAB/CHL, que objetiva levar seus estudantes em formação a conhecer, construir e aplicálos no processo de ensino-aprendizagem. Por esse motivo, é importante levar os alunos a "*Conocer y aplicar los criterios técnicos para la construcción de procedimientos, los propósitos de la evaluación y los instrumentos evaluativos presentes en el proceso enseñanza aprendizaje" (UNAB/CHL, 2009, p. 2).*

Apesar de a delimitação conceitual ser mais abrangente, o plano não apresenta elementos suficientes que têm possibilitado compreender de que maneira esse ensino será desenvolvido ao longo da disciplina, tampouco o que entende por *critérios*, *procedimentos* e *instrumentos*. Se comparados com a proposição conceitual de Hamodi, López-Pastor e López-Pastor (2014), é possível perceber aproximações entre "meios e critérios", "técnicas e procedimentos" e instrumentos como um conceito comum.

Observamos, com base nessa exemplificação, que o modo de conceber as práticas avaliativas apresenta-se dentro de uma dinâmica polissêmica que, muda os conceitos a depender do contexto em que são ofertadas as disciplinas. Ou seja, a proposta conceitual feita pela disciplina da UNAB/CHL no Chile é diferente da que propõem Hamodi, López-Pastor e López-Pastor (2014) na Espanha, que pode ser explicada a partir dos contextos socioculturais distintos (Chile e Espanha respectivamente). Por conseguinte, nos dois casos, o modo de conceber os *registros avaliativos* se fundamenta em conceitos diferentes (à exceção de *instrumento* que é comum para ambos). Isso não significa que os sentidos atribuídos a eles sejam específicos. Nesse caso, o que ocorre é a mudança de palavras, porém mantendo/assumindo significados iguais e/ou similares.

Foi identificada, na UNELLEZ/VEN a prescrição dos conceitos de *técnicas*, *instrumentos* e *recursos*, referindo-se ao ensino de possibilidades de materialização de *registros avaliativos*. A disciplina prescreve que possibilitará

Inducción de teorías sobre técnicas, instrumentos y recursos para la evaluación del aprendizaje. Demostración de los estudiantes sobre el uso de las técnicas y los recursos para la evaluación del aprendizaje; Construcción de instrumentos de evaluación; Análisis de resultados de las demostraciones (UNELLEZ/VEN, 2007, p. 5).

Percebemos, com base nessa prescrição, que se dará importância ao estudo das teorias sobre *técnicas*, *instrumentos* e *recursos* para a avaliação da aprendizagem, conforme indicado no Quadro 1 e, ao mesmo tempo, esses conceitos devem ser traduzidos em experiências práticas dentro do próprio curso. Há, nesse caso, um deslocamento do ensino teórico sobre determinados conceitos para seu uso na prática pré-profissional que se encerra na análise de resultados.

Fica evidente que, dentre as 14 disciplinas que prescrevem o ensino sobre possibilidades de *registros avaliativos*, a UNELLEZ/VEN é a que consegue articular os diferentes desdobramentos que incidem nas práticas avaliativas. Ou seja, as ações que se constituem a partir de diferentes processos e culminam na emissão de um resultado final (valoração e/ou qualificação), que pode ser utilizado tanto para emitir um juízo de valor, retroalimentação, como para estabelecer tomadas de decisão.

Cabe destacar que, embora a prescrição da UNELLEZ/VEN indique os conceitos de *técnicas*, *instrumentos* e *recursos*, estes, por sua vez, apresentam certa similaridade com a proposição de Hamodi, López-Pastor e López-Pastor (2014), principalmente no que se refere aos conceitos de *técnicas* e *instrumentos*. Porém, o que a disciplina entende por *recursos* assume o mesmo significado de *meios* defendido por esses autores (HAMODI; LÓPEZ-PASTOR; LÓPEZ-PASTOR, 2014).

A diversidade de conceitos que envolvem as formas de produzir *registros avaliativos* e o modo como foram prescritos pelas diferentes disciplinas reforçam a confusão semântica que eles podem gerar nos cursos de formação de professores e, consequentemente, a dificuldade de colocar em prática cada um deles segundo sua finalidade. Com base nisso, compreendemos que o estudo das prescrições de possibilidades de *registros avaliativos* não reside apenas no fato de fomentar discussões no âmbito acadêmico de modo geral e/ou na formação inicial de professores, no que se refere às práticas avaliativas e às maneiras de realizá-las no contexto de atuação profissional, mas também traz contribuições para o campo teórico (conceitual).

Nesse sentido, Malagón-Plata (2005, p. 85) manifesta que "[...] cuando existe una intencionalidad, cuando se piensa, cuando se construyen ideas, concepciones, estructuras, comienzan aparecer los signos de una teoría, una disciplina". Isso reforça que as ações de caráter pedagógico

devem ser realizadas de forma permanente e integradas ao currículo como um processo de orientação em função das finalidades formativas. É possível que os professores que ministram as disciplinas utilizem estratégias que reforçam as concepções de avaliação que são prescritas para seu ensino, de modo que os estudantes adquiram conhecimentos ajustados ao próprio contexto social e cultural onde estão inseridos, apropriando-se das teorias que consideram relevantes e necessárias para a futura atuação profissional.

Corroboramos o pensamento de Hill e Eyers (2016), quando afirmam que as influências teóricas da avaliação, a partir da instrução (o ensino), trazem impactos à vida dos estudantes durante os cursos de formação de professores. Os autores entendem que o ensino de avaliação deve proporcionar uso prático da avaliação em situações reais de aula durante o curso. Nesse caso, os estudantes necessitam ser confrontados com novas experiências avaliativas para que não se limitem ao uso de *registros avaliativos* com os quais tiveram contado quando eram alunos da educação básica e/ou do ensino superior (SANTOS et al., 2019).

Linhares, França e Costa (2020) reforçam a importância de investigar o contexto que envolve as práticas de avaliação da aprendizagem, compreendendo que elas se constituem como ações cotidianas do trabalho pedagógico. Considerar a importância do ato de registrar e acompanhar o desenvolvimento dos processos de aprendizagem por meio da avaliação reforça a necessidade de proporcionar sua discussão nos cursos de formação de professores (PAULA et al., 2018; FROSSARD; STIEG; SANTOS, 2020, 2021). Nesse caso, pensar os *registros avaliativos* consiste em entendê-los como processos contínuos e necessários "[...] para a valorização das manifestações diárias e progressões dos alunos" (LINHARES; FRANÇA; COSTA, 2020, p. 1260).

Considerações finais

Neste artigo dedicamos as análises à maneira como 14 disciplinas prescrevem o ensino sobre *registros avaliativos*. A partir dos processos de comparação entre o prescrito (ementas, conteúdos e objetivos) nos planos para proporcionar o ensino do tema, evidenciaram-se particularidades e aproximações entre disciplinas/países em que ocorre sua oferta.

Interessou-nos, ainda, discutir os *registros avaliativos* dando destaque ao modo como cada disciplina indica em seus objetivos de ensino o conhecimento e a experimentação dos *registros avaliativos*, recorrendo para isso ao uso de diferentes nomenclaturas (*critérios*, *instrumentos*, *procedimentos*, *técnicas* e/ou *recursos*). Esse movimento tem reforçado não somente a polissemia existente no campo da avaliação – sobretudo no que se refere a pensar a materialização das práticas avaliativas (CERTEAU, 1994) –, mas também a sua abrangência no âmbito teórico e a necessidade de discussão aprofundada para evitar que sejam feitos usos equivocados desses diferentes conceitos no contexto de futura atuação profissional.

De modo geral, concluímos que o conhecimento de diferentes formas de *registros avaliativos* é potente na medida em que amplia o leque de possibilidades de intervenção pedagógica para avaliar determinados conhecimentos e processos de aprendizagem. No entanto, é importante destacar que, mesmo diante de uma variedade de significados atribuídos às maneiras de fazer a avaliação, que foram discutidas neste estudo, as finalidades e os seus usos ainda ficam circunscritos aos interesses dos professores e/ou de outros agentes que exercem o poder da avaliação dentro das instituições escolares.

Nesse caso, antes de eleger o tipo de *registro avaliativo* a utilizar com os alunos, seria interessante que o responsável por essa avaliação se questionasse de acordo com os seguintes aspectos: um *registro avaliativo* de natureza quantitativa é mais eficaz que o de natureza qualitativa e/ou vice-versa? O *registro* utilizado atende aos interessas de quem e para quê? Ele permite identificar o nível de aprendizagem de todos os alunos? Quais aprendizagens ele pode evidenciar?

Essas e tantas outras perguntas poderiam ser formuladas a depender do que se pretende alcançar com as práticas avaliativas. De qualquer forma, os dados levantados neste estudo revelam a complexidade que existe no âmbito teórico da avaliação em estabelecer uma delimitação conceitual para os processos que a envolvem e, consequentemente, apropriar-se de tudo isso e/ou colocar esse conhecimento em prática no contexto da formação inicial de professores, o que nem sempre é simples e possível de ser realizado. Por outro lado, o desconhecimento e/ou o conhecimento limitado dos conceitos que se traduzem em possibilidades de *registros avaliativos* não devem se tornar uma justificativa para não ofertar o seu ensino nos cursos de formação docente. Pelo contrário, é necessário, cada vez mais, que se dê visibilidade às práticas avaliativas tanto para compreender suas potencialidades como para identificar limitações de uso no contexto da prática profissional.

Os resultados também indicam a importância de os cursos de formação de professores proporcionar momentos formativos aos seus estudantes, no sentido de colocá-los em situações de protagonistas da sua prática docente com a avaliação. Dessa maneira eles poderão criar novos *registros avaliativos* que possam contemplar as diferentes aprendizagens que envolvem a dinâmica escolar, bem como levar em consideração as especificidades que constituem cada disciplina/componente curricular.

Por fim, indicamos a necessidade de estudos futuros que objetivem conhecer as implicações desses diferentes conceitos mobilizados durante a formação e sua tradução na forma de *registros avaliativos*, assumindo, em um primeiro momento, os cursos aqui analisados, no sentido de identificar como e quais conceitos são discutidos nas disciplinas, pensando suas possiblidades de uso na prática pedagógica na Educação Física e também quais *registros avaliativos* têm sido utilizados pelos professores das disciplinas, principalmente aquelas que defendem a importância de romper com os métodos tradicionais de avaliação. Destacamos, ainda, a relevância de investigar como os estudantes dos cursos analisados e de outros cursos de formação de professores têm se apropriado do ensino da avaliação e de que maneira eles projetam sua futura ação docente, sobretudo no que se refere ao uso de *registros avaliativos* e suas finalidades nas aulas de Educação Física escolar.

Referências

ÁLVAREZ, Juan Manuel. La evaluación a examen. Madrid: Miño y Dávila, 2003.

BLOCH, March. **Apologia da história ou o oficio do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. BLOCH, March. Para uma história comparada das sociedades europeias. *In*: BLOCH, M. **História e historiadores**. Lisboa: Teorema, 1998. p. 119-150.

BONSÓN, Magdalena; BENITO, Águeda. Evaluación y aprendizaje. *In*: BENITO, Águeda; CRUZ, Ana (coord.). **Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior**. Madrid: Narcea, 2005. p. 87-100.

BROWN, Sally; GLASNER, Angela. **Evaluar en la universidad**: problemas y enfoques. Madrid: Narcea, 2003.

BROWN, Sally; PICKFORF Ruth. Evaluación de habilidades y competencias en educación superior. Madrid: Narcea, 2013.

BUSCÀ, Francesc; PINTOR, Patricia; MARTÍNEZ, Lurdes; PEIRE, Tomás. Sistemas y procedimientos de evaluación formativa en docencia universitaria: resultados de 34 casos aplicados durante el curso académico 2007-2008. **Estudios sobre Educación**, n. 18, p. 255-276, 2010. CASANOVA, María Antonia. **Manual de evaluación educativa**: escuela básica. Madrid: Muralla, 1998.

CASTEJÓN, Javier; CAPLLONCH, Marta; GONZÁLEZ, Natalia; LÓPEZ-PASTOR Víctor Manuel. Técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida para la docencia universitaria. *In*: LÓPEZ-PASTOR Víctor Manuel (coord.). **Evaluación formativa y compartida en educación superior**. Madrid: Narcea, 2009. p. 65-91.

CERTEAU, Michael. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer 1. Petrópolis: Vozes, 1994. CRESWELL, John; PLANO CLARK, Vicki. **Pesquisa de métodos mistos**. 2. ed. Porto Alegre: Pensó, 2013.

CRISÓRIO, Ricardo; CAMPOMAR, Gloria; MEDINA, Juan Cruz; BIDEGAIN, Liliana Rocha. Acerca de la formación en educación física en la República Argentina. *In*: SILVA, Ana Márcia; BEDOYA, Víctor Molina (org.). **Formação profissional em educação física na América Latina**: encontros, diversidades e desafios. Jundiaí: Paco Editorial, 2015. p. 19-36.

EMILIOZZI, María Valeria et al. Formación docente y educación física en las escuelas: foco en Argentina, Brasil, México y Venezuela. *In*: SILVA, Ana Márcia; BEDOYA, Víctor Molina (org.). **Formação profissional em educação física na América Latina**: encontros, diversidades e desafios. Jundiaí: Paco Editorial, 2017. p. 9-36.

FROSSARD, Matheus Lima; STIEG, Ronildo; SANTOS, Wagner. A avaliação na formação de professores em educação física: experiências de estudantes de sete universidades federais brasileiras. **Educação Unisinos**, Pelotas, v. 24, p. 1-16, 2020. DOI: http://dx.doi.org/10.4013/edu.2020.241.38. FROSSARD, Matheus Lima; STIEG, Ronildo; SANTOS, Wagner. Prácticas evaluativas en tres cursos de educación física en Sudamérica. **Alteridad Revista de Educación**, Ecuador, v. 16, n. 2, p. 53-64, 2021. DOI: https://doi.org/10.17163/alt.v16n2.2021.04

HAMODI, Carolina; LÓPEZ-PASTOR, Víctor Manuel; LÓPEZ-PASTOR, Ana Teresa. Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. **Perfiles Educativos**, v. 37, n. 147, 146-161, 2015.

HILL, Mary Frances; EYERS, Gayle Elizabeth. Moving from student to teacher: changing perspectives about assessment through teacher education. *In:* BROWN, Gavin; HARRIS, Lois Ruth (ed.). **The handbook of human and social conditions in assessment**. New York: Routledge, 2016. p. 57-76.

LINHARES, Francisco Reginaldo; FRANÇA, Letícia Bezerra; COSTA, Maria da Conceição. Análises dos registros de avaliação da aprendizagem no ensino fundamental. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v. 10, n. 2, p. 1259-1273, jul./dez. 2020. DOI: https://doi.org/10.34019/2237-9444.2020.v10.31724.

MALAGÓN-PLATA, Luis Alberto. El currículo: una reflexión crítica. **Revista de Investigaciones U.G.C.**, Quíndío Colombia, v. 1, n. 1, p. 83-102, marzo, 2005.

NÓVOA, Antônio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

PARENTI, Carlos Alberto. La educación física en Argentina: ¿Diferencias y similitudes en Enrique Romero Brest y Alejandro Joaquín Amavet? La Plata: Universidad Nacional de La Plata, 2013.

PAULA, Sayonara Cunha de; FERREIRA NETO, Amarílio; STIEG, Ronildo; SANTOS, Wagner.

Ensino da avaliação nos cursos de educação física da América Latina. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 29, n. 72, p. 802-830, 2018. DOI:

https://doi.org/10.18222/eae.v29i72.5326.

RHODES, Garth; TALLANTYRE, Freda. Evaluación de las habilidades básicas. *In*: BROWN, Sally; GLASNER, Angela (ed.). **Evaluar en la universidad**: problemas y enfoques. Madrid: Narcea, 2003. p. 129-143.

RODRÍGUEZ, Gregorio; IBARRA, María Soledad. e-Evaluación orientada al e-aprendizaje

estratégico en educación superior. Madrid: Narcea, 2011.

ROTGER, Bartolomé. Evaluación formativa. Madrid: Cincel, 1990.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SALINAS, Dino. ¡Mañana examen!. Barcelona: Graó, 2002.

SANTOS, Wagner 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. 2019. http://dx.doi.org/10.20500/rce.v14i29.19243.

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. 2018.

STIEG, Ronildo et al. Perspectivas de avaliação nas/das bibliografías na formação inicial em educação física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 34, n. 4, p. 589-609, out./dez. 2020. DOI: https://doi.org/10.11606/issn.1981-4690.v34i4p589-609.

STIEG, Ronildo. Autores, teorías y concepciones de evaluación: un análisis comparado en la formación de profesores de educación física en siete países de América Latina hispanohablantes.

2022, 786 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022. Disponível em:

https://sappg.ufes.br/tese_drupal//tese_16499_Vers%E3o%20final%20da%20tese%20espanhol%20e%20portugues.pdf. Acesso em: 6 fev. 2023.

STIEG, Ronildo; SANTOS, Wagner. Concepciones de evaluación y educación física en la formación del profesorado en Argentina, Chile, México y Uruguay. **Calidad en la Educación**, Santiago, n. 55, p. 82-119, 2021. DOI: http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n55.1052.

TEJADA, José. La evaluación de las competencias en contextos no formales: dispositivos e instrumentos de evaluación. **Revista de Educación**, n. 354, p. 731-745, 2011. DOI: http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-354-018.

Submetido: XX/XX/XXXX

Aceito: XX/XX/XXXX