

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA – DOUTORADO**

SAYONARA CUNHA DE PAULA

**ENSINO DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**  
**EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO COMPARADO NA AMÉRICA LATINA**

VITÓRIA  
2022

SAYONARA CUNHA DE PAULA

**ENSINO DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO COMPARADO NA AMÉRICA LATINA**

Tese apresentada ao do Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito final para obtenção do título de Doutora em Educação Física, na área de concentração Estudos Pedagógicos e Socioculturais da Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Amarílio Ferreira Neto

VITÓRIA  
2022

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

---

P324e Paula, Sayonara Cunha de, 1993-  
Ensino da avaliação educacional na formação de professores em educação física : um estudo comparado na América Latina / Sayonara Cunha de Paula. - 2022.  
169 f. : il.

Orientador: Amarílio Ferreira Neto.

Coorientador: Wagner dos Santos.

Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos.

1. Avaliação educacional. 2. Formação de professores. 3. Educação Física. 4. América Latina. I. Ferreira Neto, Amarílio. II. Santos, Wagner dos. III. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação Física e Desportos. IV. Título.

CDU: 796

---

SAYONARA CUNHA DE PAULA

**ENSINO DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO COMPARADO NA AMÉRICA LATINA**

Tese apresentada ao do Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito final para obtenção do título de Doutora em Educação Física, na área de concentração Estudos Pedagógicos e Socioculturais da Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Amarílio Ferreira Neto

**Comissão examinadora**

---

Prof. Dr. Amarílio Ferreira Neto  
Universidade Federal do Espírito Santo - Brasil  
Orientador

---

Prof. Dr. Wagner dos Santos  
Universidade Federal do Espírito Santo - Brasil  
Membro interno

---

Prof. Dr. José Airton de Freitas Pontes Junior  
Universidade Estadual do Ceará - Brasil  
Membro externo

---

Prof. Dr. José Alfonso Jiménez Moreno - México  
Universidad Autónoma de Baja California  
Membro externo

---

Prof. Dra. Mariana Sarni  
Universidad de la República - Uruguai  
Membro externo

A meus pais, Simone e Eduardo.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por ter me capacitado, sustentado e amparado nos momentos mais difíceis da jornada, possibilitando-me chegar até aqui.

Aos meus pais Eduardo e Simone pelo suporte incondicional e incentivo aos estudos, proporcionando-me alcançar voos jamais conquistados.

Ao Lucas, companheiro de todos os momentos pelo incentivo, paciência e cumplicidade.

Ao professor Wagner dos Santos, que enxergou e acreditou no meu potencial acadêmico, me apresentando ao campo da pesquisa e ao Proteoria, me possibilitando trilhar essa jornada (iniciações científicas, mestrado e doutorado). Agradeço imensamente por todos esses oito anos de orientações, confiança, ensinamentos, conversas, brincadeiras, parceria de viagem e projetos.

Ao professor Amarílio Ferreira Neto, criador do Proteoria e de grandes professores e pesquisadores da Educação e da Educação Física. Por toda dedicação, disponibilidade, conselhos e investimentos acadêmicos e profissionais desde a graduação até o doutorado.

Ao professor José Alfonso Jiménez Moreno pelas contribuições nas duas qualificações de projeto e na defesa da tese. Por seu apoio e hospitalidade ao me receber no México.

A professora Mariana Sarni pelo aceite e contribuições na qualificação de projeto e na defesa da tese. Por seu apoio e hospitalidade ao me receber no Uruguai.

Aos cursos de Educação Física da Universidad de la República, Universidad Autónoma de Baja California e Universidad Cesmag e seus respectivos professores e alunos que colaboraram na produção das fontes dessa pesquisa.

Ao Proteoria, local de estudos, aprendizados, amizades e descontração, que me acolheu desde a graduação e proporcionou as melhores condições para minha formação. Laboratório no qual tenho muito orgulho de ter feito parte e se tornado em todos esses anos uma segunda morada.

Aos colegas de laboratório que tanto contribuíram para meu crescimento pessoal, acadêmico e profissional, dando apoio e fazendo desse local um espaço de colaboração, aprendizado e amizade. A todos que nesses oito anos fizeram parte de minha formação, e em especial aos que acompanharam de perto essa jornada de doutoramento, Ronildo, Jean, Heitor, Rodrigo, Pablo, Daniela, Dilson, Renato, Matheus, Denilson, Talita, Gabriel, Lucas, Felipe, Zeferino, Zilka, Ian, Kézia e Zibia, Murilo, Juliana, Suerllem, Marciel, muito obrigada.

A Universidade Federal do Espírito Santo, em especial ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física, colegas e professores pelo aprendizado.

A FAPES, pela concessão de bolsa de estudos e auxílio de visita técnico-científica.

## RESUMO

Esta tese tem por objetivo analisar o modo como a avaliação tem sido prescrita nas diferentes disciplinas dos currículos e apropriada pelos estudantes dos cursos de formação de professores em Educação Física nos países da América Latina hispanofalante. Caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa de caráter exploratório, assume a análise crítico documental como abordagem teórico-metodológica, além disso, opera com o método comparativo e utiliza os *softwares Gephi* e *Iramuteq* como instrumentos de auxílio das análises. Utiliza como fontes o currículo prescrito e questionários *online* respondidos por estudantes. O primeiro capítulo evidencia que os cursos de Educação Física apresentam diferentes organizações curriculares nos oito países da América Latina analisados, além disso, as concepções formativas pautam-se na centralidade biológica/esportiva na Argentina, esportiva/pedagógica no Equador, Peru e Uruguai, pedagógica no Chile e Venezuela, esportiva no México e, uma diversidade formativa na Colômbia. O segundo capítulo, analisa como a avaliação é prescrita nas disciplinas específicas ao tema, considerando o período entre 2017 e 2020, e revela a importância que a temática conquistou nos últimos anos nas instituições desses países. O terceiro capítulo focaliza a prescrição da avaliação nas diferentes disciplinas desses cursos, identificando seus enfoques, diferenças e possíveis similitudes desse ensino, que ocorre por meio da teorização, da materialidade e, correlacionando às duas maneiras. O quarto capítulo, analisa os conteúdos sobre avaliação nesses diferentes cursos e constata que o ensino da temática se estabelece por doze conteúdos centrados nas tipologias conceituais, aspectos tangíveis e/ou mensuráveis e nas normas/princípios que permeiam a ação avaliativa. O quinto capítulo, investiga as experiências com o ensino da avaliação de estudantes três cursos (UNICESMAG/Colômbia, UABC/México e UDELAR/Uruguai), destacando as apropriações mediante os conteúdos ensinados. Com base nos principais achados, a tese confirma a hipótese de que mesmo se tratando de oito países diferentes, com histórias e concepções formativas singulares, o ensino da avaliação se apresenta de maneira similar entre eles e se diferencia a partir das concepções de Educação Física presentes em cada um desses contextos.

**Palavras-chave:** Avaliação educacional. Formação de professores. Educação Física. América Latina.

## RESUMEN

Esta tesis tiene como objetivo analizar la forma en que la evaluación ha sido prescrita en las diferentes disciplinas de los planes de estudios y apropiada por los estudiantes de los cursos de formación del profesorado de Educación Física en los países hispanohablantes de América Latina. Se caracteriza por ser una investigación cualitativa de carácter exploratorio, asume el análisis crítico documental como enfoque teórico-metodológico, además, opera con el método comparativo y utiliza el *software Gephi* e *Iramuteq* como instrumentos de ayuda al análisis. Utiliza como fuentes el currículo prescrito y cuestionarios en línea respondidos por los estudiantes. El primer capítulo muestra que las carreras de Educación Física tienen diferentes organizaciones curriculares en los ocho países latinoamericanos analizados, además, las concepciones formativas se guían por la centralidad biológica/deportiva en Argentina, deportiva/pedagógica en Ecuador, Perú y Uruguay, pedagógica en Chile y Venezuela, deportiva en México y hay una diversidad formativa en Colombia. El segundo capítulo analiza cómo se prescribe la evaluación en las asignaturas propias de la materia, considerando el período comprendido entre 2017 y 2020, y revela la importancia que ha cobrado la materia en los últimos años en las instituciones de estos países. El tercer capítulo se centra en la prescripción de la evaluación en las diferentes disciplinas de estos cursos, identificando sus enfoques, diferencias y posibles similitudes de esta enseñanza, que se da a través de la teorización, de la materialidad y, correlacionando las dos vías. El cuarto capítulo analiza los contenidos sobre evaluación en estos diferentes cursos y encuentra que la enseñanza de la materia está establecida por doce contenidos centrados en tipologías conceptuales, aspectos tangibles y/o medibles y en las normas/principios que permean la acción evaluativa. El quinto capítulo investiga las experiencias con la enseñanza de la evaluación de los estudiantes de tres carreras (UNICESMAG/Colombia, UABC/México y UDELAR/Uruguay), destacando las apropiaciones a través de los contenidos impartidos. Con base en los principales hallazgos, la tesis confirma la hipótesis de que aún en el caso de ocho países diferentes, con historias y concepciones formativas únicas, la enseñanza de la evaluación se presenta de manera similar entre ellos y difiere con base en las concepciones de Educación Física presentes en cada uno de estos contextos.

**Palabras clave:** Evaluación educativa. Formación de profesores. Educación Física. América Latina.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> –	Relação entre países e áreas de formação.....	47
<b>Figura 2</b> –	Nuvens de palavras dos títulos das disciplinas de avaliação.....	91
<b>Figura 3</b> –	Nuvem de palavras das disciplinas pedagógicas.....	100
<b>Figura 4</b> –	Nuvem de palavras das disciplinas específicas.....	100
<b>Figura 5</b> –	Categorias de classes das disciplinas que prescrevem avaliação.....	104

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	–	Relação geral dos cursos/instituições.....	38
<b>Quadro 2</b>	–	Cursos/instituições da Argentina.....	49
<b>Quadro 3</b>	–	Cursos/instituições do Chile.....	53
<b>Quadro 4</b>	–	Cursos/instituições da Colômbia.....	57
<b>Quadro 5</b>	–	Cursos/instituições do Equador.....	62
<b>Quadro 6</b>	–	Cursos/instituições do México.....	63
<b>Quadro 7</b>	–	Cursos/instituições do Peru.....	66
<b>Quadro 8</b>	–	Cursos/instituições do Uruguai.....	67
<b>Quadro 9</b>	–	Cursos/instituições da Venezuela.....	69
<b>Quadro 10</b>	–	Instituições e disciplinas de avaliação da Argentina.....	81
<b>Quadro 11</b>	–	Instituições e disciplinas de avaliação do Chile.....	82
<b>Quadro 12</b>	–	Instituições e disciplinas de avaliação da Colômbia.....	84
<b>Quadro 13</b>	–	Instituições e disciplinas de avaliação do Equador.....	85
<b>Quadro 14</b>	–	Instituições e disciplinas de avaliação do México.....	86
<b>Quadro 15</b>	–	Instituições e disciplinas de avaliação do Peru.....	88
<b>Quadro 16</b>	–	Instituições e disciplinas de avaliação do Uruguai.....	88
<b>Quadro 17</b>	–	Instituições e disciplinas de avaliação da Venezuela.....	89

## LISTA DE SIGLAS

ARG – Argentina

BRA – Brasil

BUAP - Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

CEFD – Centro de Educação Física e Desportos

CHD - Classificação Hierárquica Descendente

CHL - Chile

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

COL – Colômbia

CSV - Separado por vírgula

DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais

ECU - Equador

EUA - Estados Unidos da América

Fapes – Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo

IC – Iniciação Científica

Iramuteq - Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes e de Questionnaires

ISEFCSV - Instituto Superior de Educación Física “César S. Vásquez”

ISEFERB – Instituto Superior de Educación Física “Enrique Romero Brest”

ISEFFD - Instituto Superior de Educación Física “Federico Williams Dickens”

ISEFHQ - Instituto Superior de Educación Física “Hugo Quinn”

IUACJ – Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes

IUCesmag – Institución Universitaria del Centro de Estudios Superiores María Goretti

LAMERCED - Instituto Superior de Educación Física “La Merced”

MEX – México

PDs - Planos de Disciplinas

PER - Peru

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PPC - Projeto Pedagógico de Curso

Proteoria – Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física

PUCV – Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

TCC – Trabalho de conclusão de curso

UA – Universidad Autónoma de Chile  
UAA - Universidad autónoma de Aguascalientes  
UABC – Universidad Autónoma de Baja California  
UAC – Universidad Austral de Chile  
UBO – Universidad Bernardo O’Higgins  
UCASAL - Universidad Católica de Salta  
UCENTRAL – Universidad Central  
UCM – Universidad Católica del Maule  
UCSC – Universidad Católica de la Santísima Concepción  
UCT – Universidad Católica de Temuco  
UCO - Universidad Católica de Oriente  
UDEC - Universidad de Concepción  
UCSH – Universidad Católica Silva Henríquez  
UDA – Universidad de Atacama  
UDEA – Universidad de Antioquia  
UDELAR – Universidad de la República  
UDLA – Universidad de las Américas  
UEM - Revista de Educação Física/UEM  
Ufes – Universidade Federal do Espírito Santo  
UFRO - Universidad de la Frontera  
UJED - Universidad Juárez del Estado de Durango  
UL – Universidad Libre  
ULAGOS - Universidad de los Lagos  
UMAYOR – Universidad Mayor  
UMAZA – Universidad Maza  
UMAI - Universidad Maimónides  
UMAG - Universidad de Magallanes  
UMET - Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo  
UMCE – Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación  
UNAB - Universidad Andres Bello  
UNACH – Universidad Nacional de Chimborazo  
UNAN – Universidad Autónoma de Nayarit  
UNCOMA – Universidad del Comahue

UNELLEZ - Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales “Ezequiel Zamora”

UNEG – Universidad Nacional Experimental de Guayana

UNFV - Universidad Nacional Federico Villarreal

UNEEGV - Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle

UNICESMAG – Universidad Cesmag

UNLAM - Universidad Nacional de la Matanza

UNIATLANTICO - Universidad del Atlantico

UNICORDOBA – Universidad de Córdoba

UNID - Universidad Interamericana para el Desarrollo

UNILLANOS – Universidad de los Llanos

UNISON – Universidad de Sonora

UNL – Universidad Nacional de Loja

UNAP - Universidad Arturo Prat

UNMSM - Universidad Nacional Mayor de San Marcos

UANTOF - Universidad de Antofagasta

UNPAZ - Universidad Nacional de José C. Paz

UPEL - Universidad Pedagógica Experimental Libertador

UPV – Universidad Pedro Valdivia

UPLA - Universidad de Playa Ancha

URY - Uruguay

USS – Universidad San Sebastian

UT – Universidad de Tolima

UTA - Universidad de Tarapacá

UVAQ - Universidad Vasco de Quiroga

VEN – Venezuela

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b>	–	Quantitativo de instituições por país.....	37
<b>Tabela 2</b>	–	Quantitativo de instituições e disciplina de avaliação.....	77
<b>Tabela 3</b>	–	Comparativo entre instituições e disciplinas de avaliação.....	80
<b>Tabela 4</b>	–	Relação dos cursos/instituições.....	98
<b>Tabela 5</b>	–	Relação dos cursos/instituições.....	108
<b>Tabela 6</b>	–	Relação dos cursos/instituições.....	116
<b>Tabela 7</b>	–	Categorização das respostas dos estudantes.....	135

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>DO PERCURSO AO OBJETO DE PESQUISA .....</b>	<b>17</b>
MEMÓRIAS E MOTIVAÇÕES: DO INTERESSE PELA EDUCAÇÃO FÍSICA AO DOUTORADO .....	17
TRAJETÓRIA DA AVALIAÇÃO NO GRUPO DE PESQUISA PROTEORIA.....	24
AVALIAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE NA LITERATURA.....	29
ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO.....	33
<b>CAPÍTULO I .....</b>	<b>35</b>
<b>CONCEPÇÕES FORMATIVAS NOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM OITO PAÍSES DA AMÉRICA LATINA.....</b>	<b>35</b>
1.1 INTRODUÇÃO .....	35
1.2 TEORIA E MÉTODO.....	36
1.3 MARCO TEÓRICO.....	40
<b>1.3.1 Reformas educacionais no ensino superior na América Latina .....</b>	<b>40</b>
<b>1.3.2 Formação de professores.....</b>	<b>42</b>
<b>1.3.3 Concepções de Educação Física na América Latina .....</b>	<b>43</b>
1.4 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E CENTRALIDADE DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM OITO PAÍSES DA AMÉRICA LATINA.....	46
<b>1.4.1 Áreas de formação/centralidade nos cursos da Argentina .....</b>	<b>49</b>
<b>1.4.2 Áreas de formação/centralidade nos cursos do Chile.....</b>	<b>53</b>
<b>1.4.3 Áreas de formação/centralidade nos cursos da Colômbia .....</b>	<b>57</b>
<b>1.4.4 Áreas de formação/centralidade nos cursos do Equador.....</b>	<b>61</b>
<b>1.4.5 Áreas de formação/centralidade nos cursos do México .....</b>	<b>63</b>
<b>1.4.6 Áreas de formação/centralidade nos cursos do Peru.....</b>	<b>65</b>
<b>1.4.7 Áreas de formação/centralidade nos cursos do Uruguai.....</b>	<b>67</b>

1.4.8 Áreas de formação/centralidade nos cursos da Venezuela .....	69
1.5 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS .....	71
<b>CAPÍTULO II.....</b>	<b>75</b>
<b>A PRESENÇA DE DISCIPLINAS DE AVALIAÇÃO NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA AMÉRICA LATINA (2017-2020).....</b>	<b>75</b>
2.1 INTRODUÇÃO .....	75
2.2 TEORIA E MÉTODO.....	76
2.3 PANORAMA DA AVALIAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA AMÉRICA LATINA .....	78
2.4 RELAÇÃO DAS TERMINOLOGIAS NAS DISCIPLINAS DE AVALIAÇÃO .....	90
2.5 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS .....	94
<b>CAPÍTULO III .....</b>	<b>96</b>
<b>PRESCRIÇÃO DA AVALIAÇÃO NAS DISCIPLINAS DOS CURSOS DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO COMPARADO EM SETE PAÍSES LATINO-AMERICANOS .....</b>	<b>96</b>
3.1 INTRODUÇÃO .....	96
3.2 TEORIA E MÉTODO.....	97
3.3 PRESENÇA DA AVALIAÇÃO NAS DIFERENTES DISCIPLINAS DOS CURSOS DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA .....	100
<b>3.3.1 Análise do <i>corpus</i> textual: títulos das disciplinas que prescrevem a avaliação .....</b>	<b>100</b>
<b>3.3.2 Análise do <i>corpus</i> textual: ementas, objetivos e conteúdos programáticos .....</b>	<b>103</b>
<b>3.3.2 Como a avaliação é prescrita nas diferentes disciplinas? Teorização e/ou materialidade .....</b>	<b>107</b>
3.4 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS .....	111
<b>CAPÍTULO IV.....</b>	<b>114</b>

<b>CONTEÚDO DE AVALIAÇÃO NAS DISCIPLINAS DOS CURSOS DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA DE SETE PAÍSES LATINO-AMERICANOS .....</b>	<b>114</b>
4.1 INTRODUÇÃO .....	114
4.2 TEORIA E MÉTODO.....	115
4.3 O QUE SE ENSINA NAS DISCIPLINAS QUE PRESCREVEM AVALIAÇÃO..	117
4.4 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS .....	130
<b>CAPÍTULO V .....</b>	<b>132</b>
<b>ENSINO DA AVALIAÇÃO NA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: EXPERIÊNCIAS DE ESTUDANTES DA UNICESMAG/COLÔMBIA, UABC/MÉXICO E UDELAR/URUGUAI .....</b>	<b>132</b>
5.1 INTRODUÇÃO .....	132
5.2 TEORIA E MÉTODO.....	133
5.3 EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NAS DISCIPLINAS DE AVALIAÇÃO .....	135
5.4 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS .....	146
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>149</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>154</b>

## INTRODUÇÃO

### DO PERCURSO AO OBJETO DE PESQUISA

#### MEMÓRIAS E MOTIVAÇÕES: DO INTERESSE PELA EDUCAÇÃO FÍSICA AO DOUTORADO

A memória pode ser entendida como fragmentos particulares (CERTEAU, 1994), em que o narrador seleciona o que deseja lembrar. Para Le Goff (1990, p. 412), é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, em que os indivíduos, por sua vez, “[...] procura salvar o passado para servir ao presente e ao futuro”.

É nesse sentido que as palavras organizadas neste texto partem das minhas recordações, sobre os meus primeiros interesses pela Educação Física, e têm por objetivo apresentar as experiências formativas que têm impactado em minha trajetória acadêmica e pessoal até o momento. Assumo nesse contexto, essa escrita como uma narrativa autobiográfica (SOUZA, 2006), num movimento que me permite produzir diferentes leituras sobre o praticado no passado e no presente, tendo a possibilidade de ressignificação e projetando novas experiências formativas. Oportunizando ainda, compreender o singular e universal das minhas histórias e memórias de formação.

Meu interesse pela Educação Física, surge ainda na infância traduzido no gosto por atividades físicas, na época entendidas como brincadeiras. Nasci e cresci numa região considerada perigosa em Vitória/ES, recordo-me das raras vezes em que brincava na rua com os vizinhos, primos e colegas, com brincadeiras de piques, travinha/furingo, bicicleta, patins, etc. Mas foi em meu processo de escolarização que tive maior possibilidade de correr, brincar e jogar. Meu processo de escolarização inicia-se aos seis meses de idade e é a partir do ensino fundamental que tomo a educação física como melhor disciplina desse ambiente. Recordo-me que ainda na 4ª série não via a hora de participar das competições esportivas realizadas na escola (atividades essas ofertadas para turmas a partir da 5ª série – fundamental II).

A partir do fundamental II passei a jogar e representar a escola nas competições locais, treinando no contra turno as modalidades de futsal e vôlei, e a noite por indicação de um professor de Educação Física, passei a participar de uma escolinha de futsal num clube da região. No ensino médio também jogava e treinava pela equipe da escola até que no 3º ano fui impossibilitada de jogar por conta da idade permitida nas competições (17 anos) e não tinha mais a disciplina de Educação Física (no currículo esta era ofertada apenas no 1º e 2º ano).

Último ano dessa etapa de ensino, ano de vestibular, e são essas experiências com a disciplina que me levaram no ano de 2012 ao Curso de Licenciatura em Educação Física.

Em 2012, ingressei na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), na turma 2012/1 e no primeiro ano tive um grande desinteresse pelo curso, não via relação entre a Educação Física que me motivou a escolha do curso e as discussões até então apresentadas. O 3º período acabou se tornando um divisor de águas nesse processo, as disciplinas dialogavam com o ambiente escolar e a oportunidade de participar de um projeto interdisciplinar desenvolvido na educação infantil me motivou a continuar. Essa foi a primeira oportunidade de estar na condição de professora desde que havia iniciado o curso.

O interesse pelas práticas na Educação Física escolar levou-me a participar do Programa de Iniciação à Docência (PIBID)<sup>1</sup> por sete meses (entre 2013 e 2014), foi uma experiência importante em minha formação, na qual pude me aproximar da escola, planejar e ministrar aulas para uma turma de 7ºano do ensino fundamental II. Esse processo também foi importante e desafiador, tendo em vista que até aquele momento, eu havia participado na graduação, apenas dos estágios supervisionados na educação infantil e fundamental I.

O fim desse ciclo me levou ainda em 2014, à Iniciação Científica (PIBIC)<sup>2</sup>, me aproximando do Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física (Proteoria) e a inserção no âmbito da pesquisa. O Proteoria foi criado no ano de 1999 e desde sua fundação produz pesquisas com o intuito de compreender a Constituição das Teorias da Educação Física no Brasil voltando o olhar para a História e para a contemporaneidade. Desse modo, analisa o itinerário de formação de intelectuais (militares e civis), suas representações, suas práticas de apropriação e seus projetos, as reformas educacionais e seus resultados.

Nos estudos com o cotidiano investiga a base teórica que permitiu a Educação Física e os esportes entrarem na Forma e na Cultura Escolar, assim como os meios produzidos para significar o lugar da Educação Física na escola, na atualidade, e as relações epistêmicas que essa disciplina e seus atores mantêm com os saberes. Além disso, estuda os modos de produção do que é desenvolvido na pós-graduação, em teses e dissertações, e os meios de circulação na comunidade da Educação Física. Esses temas são expressos nas obras

---

<sup>1</sup> Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência que objetiva antecipar o vínculo entre os futuros docentes e as salas de aula da rede pública, fazendo uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais.

<sup>2</sup> O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) visa apoiar a política de Iniciação Científica desenvolvida nas Instituições de Ensino e/ou Pesquisa, por meio da concessão de bolsas de Iniciação Científica (IC) a estudantes de graduação integrados na pesquisa científica. Para mais informações ver <http://www.cnpq.br/web/guest/pibic>

publicadas em formato de artigos em periódicos da Educação e da Educação Física, livros, capítulos de livros e anais de congressos.

Nessa inserção passei a acompanhar um projeto maior desenvolvido pelo professor Wagner dos Santos, o qual visava compreender de que maneira os alunos significam a Educação Física na escola e as implicações dessas representações para os processos identitários deste componente curricular. Como desdobramento desse projeto desenvolvi o estudo intitulado “Identidades da educação física no cotidiano escolar: um diálogo com os alunos do ensino fundamental” (PAULA, 2014) que discutiu sobre a identidade da Educação Física como componente curricular. Considero esse processo primordial para minha formação como futura docente, foi à primeira aproximação com a pesquisa científica, buscando entender sua estruturação, os sujeitos envolvidos e o funcionamento do grupo. A concretização desse trabalho resultou em um artigo publicado na Revista da Educação Física/UEM - *Journal of Physical Education* (SANTOS et al., 2016a).

No ano seguinte (2015) integro-me a outro projeto maior, também sob orientação do professor Wagner, cujo objetivo foi dar visibilidade ao modo como o debate sobre a avaliação se apresenta nos currículos dos cursos de Licenciatura em Educação Física de dez Universidades Federais brasileiras. Nesse contexto, me aproximo do debate sobre avaliação no qual o grupo tem dedicado maior atenção nos últimos anos, inicialmente com estudos de mapeamento na Educação Básica e práticas avaliativas no cotidiano escolar. Desenvolvo assim o estudo intitulado “Experiências de práticas avaliativas vivenciadas na Educação Física escolar: diálogos com os alunos das universidades federais” (PAULA, 2015) em que analisamos, por meio das narrativas memorialísticas de alunos finalistas do curso de Educação Física de sete universidades federais, as experiências de avaliação do processo ensino-aprendizagem vivenciadas por eles na Educação Básica e suas possíveis (re)significações na formação inicial. Esse estudo gerou um artigo publicado na Revista da Educação Física/UEM - *Journal of Physical Education* (PAULA et al., 2018a).

Essas pesquisas também geraram frutos como publicações na qualidade de resumo, trabalhos completos e resumo expandido em Anais de eventos nacionais e internacional, como o Congresso Espírito-Santense de Educação Física (2014), o *Encuentro Nacional y Internacional de Investigadores en Educación Física* (2014) sediado no Uruguai, a Jornada de Iniciação Científica da UFES (2014-2015), o Congresso Internacional de Ciências do Esporte (2015) e o Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica (2016). Além de apresentações no formato de pôster e comunicação oral nesses mesmos congressos. A

participação nos eventos permitiu o diálogo com outros trabalhos e conseqüentemente entender melhor o processo de divulgação no meio científico.

Ainda no ano de 2015, realizei o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) o qual objetivou analisar, por meio das narrativas memorialísticas de alunos finalistas do curso de Educação Física, as experiências de avaliação do processo ensino-aprendizagem vivenciadas na Educação Básica e suas possíveis (re)significações na formação inicial. Esse estudo originou um capítulo de livro (PAULA et al., 2018b).

Os anos de Iniciação Científica fez com que eu ampliasse o olhar para outras pesquisas desenvolvidas pelos membros do grupo e às matrizes teóricas que lhes fundamentavam, além do desafio de me apropriar de autores como Michel de Certeau e Bernard Charlot. As participações nas duas ICs, em dois projetos distintos, em vários eventos acadêmicos e a permanência no grupo me motivaram e permitiram uma base para prestar o processo seletivo do mestrado. De modo geral, considero de suma importância essas experiências *no/com* o Proteroria, pois culminaram na escrita de vários trabalhos no qual pude fazer parte e, em particular, na elaboração desta Tese, em que no ano de 2022, completo oito anos nesse *espaço* (CERTEAU, 1994) de aprendizados, trocas e amizades.

Ao ser aprovada no Mestrado na Linha de pesquisa Educação Física, Currículo e Cotidiano Escolar, sob orientação do professor Wagner dos Santos, dei continuidade aos estudos desenvolvidos no Proteroria com a temática avaliação, no entanto busquei ampliar o debate para o âmbito internacional.

Com a entrada no mestrado (2016), o objetivo inicial era dar continuidade as pesquisas com as universidades brasileiras, projeto maior no qual estava inserida desde a Iniciação Científica. No entanto, o desdobramento dos resultados desse projeto maior e a colaboração com outro projeto, denominado “Análise Comparativa do Perfil da Formação Profissional em Educação Física: a América Latina em Foco”, coordenado pela professora Doutora Ana Márcia Silva,<sup>3</sup> da Universidade Federal de Goiás, deu origem ao projeto no qual desenvolvi minha dissertação, denominado “Práticas avaliativas na formação inicial de professores: análises das instituições da América Latina”.

Estar presente desde a criação de um projeto maior foi algo novo e importante em minha formação, ainda mais por ter participado ativamente do processo que culminou em uma

---

<sup>3</sup> O Projeto conta com uma equipe de aproximadamente quinze integrantes, e com auxílio financeiro da FAPEG e CNPq. O objetivo é desenvolver análise comparativa do perfil de formação profissional inicial e continuada no campo da Educação Física em treze países da América Latina. Objetiva, também, identificar e analisar no processo de formação de professores de Educação Física quais os conteúdos indicados para atuação na Educação Básica nesses países.

rede de colaboração entre professores do Brasil, Uruguai e Colômbia. O projeto, de maneira geral, tem como intuito compreender o modo como a temática avaliação educacional tem sido prescrita nos cursos de formação de professores de Educação Física em nove países da América Latina (Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Equador, México, Peru, Uruguai e Venezuela). A inserção nesse novo projeto me permitiu acompanhar melhor suas etapas, participar das reuniões realizadas via *Skype* desde abril de 2017, ter acesso às documentações exigidas para um acordo legal entre as instituições, conhecer um pouco mais sobre os países e instituições participantes.

Foi também no período inicial do mestrado que prestei concurso para a Prefeitura Municipal de Cariacica - ES. Na época vi como uma oportunidade de “testar” meus conhecimentos logo após o término da graduação. Aprovada no processo passo a ministrar aulas com carga horária de 25 horas semanais, no ano de 2017, assumo turmas de 1º ao 8º ano do ensino fundamental, no ano seguinte (2018) assumo à docência na educação infantil, nas turmas de 4 e 5 anos e busco conciliar o tempo com o término do mestrado. Da primeira experiência destaco a responsabilidade de assumir as turmas no final do ano letivo (entro na escola no final de setembro) e da segunda a precariedade de materiais e espaços físicos destinados para as aulas. Esse primeiro contato como professora formada foi muito significativo para mobilizar os conhecimentos da minha formação inicial e compreender que no contexto escolar é preciso levar em conta as diferentes realidades e os sujeitos que nela se encontram.

Se quando estava na graduação, o objetivo era me formar para atuar na Educação Básica, no Mestrado fui incentivada e preparada para atuar no Ensino Superior, o estágio do mestrado, no qual ministrava aulas para alunos da graduação (licenciatura e bacharelado), bem como a participação em projetos de pesquisa contribuíram com essa nova possibilidade de atuação. Isso não significa que um anula o outro, pelo contrário, essas diferentes perspectivas de formação, somadas às minhas experiências no campo de atuação, permitiram aprofundar os meus estudos e qualificar minha prática pedagógica para uma futura atuação no Ensino Superior e dar continuidade a minha formação acadêmica.

A partir disso, no mestrado, elaborei junto ao orientador a dissertação intitulada “Avaliação e formação de professores em educação física: uma análise na América Latina” em que investigamos como os cursos de formação de professores em Educação Física nos países latino-americanos (Argentina, Chile, Colômbia, Equador, México, Peru, Uruguai e Venezuela) têm apresentado o debate da avaliação em seus currículos prescritos, analisando as disciplinas que discutem avaliação educacional.

Como resultado, identificamos que a centralidade está em discutir e ensinar a avaliação considerando suas implicações para o contexto da educação básica, as possibilidades de práticas avaliativas e a necessidade da relação teoria e prática. Identificamos ainda, diferenças entre os países, como nomenclaturas do campo, conhecida tradicionalmente como Educação Física em alguns países, como Cultura Física em outros, Ciências da Atividade Física e do Esporte ou, tão somente como Ciências do Esporte (SILVA; BEDOYA, 2015) e perspectivas da área: esportiva (ARCOS; CAYO, 2014; CRISÓRIO et al., 2015; GUERRERO; D’AMICO; HOJAS, 2015; EMILIOZZI et al., 2017), recreativa (BEDOYA et al., 2015; GUERRERO; D’AMICO; HOJAS, 2015), formação em educação com ênfase em Educação Física (AMÉSTICA; AVALOS, 2015).

Ainda no mestrado, ao passar pelo processo de qualificação, tive a recomendação da banca examinadora para o procedimento de mudança de nível (*upgrade*) para o Doutorado<sup>4</sup>, tendo em vista a originalidade do objeto, fruto das orientações do Professor Dr. Wagner dos Santos. No entanto, em virtude de questões internas do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Ufes, esse mecanismo não foi possível.

Posteriormente, a concretização da dissertação resultou em um capítulo de livro (PAULA et al., 2018c) e três artigos publicados nas revistas Estudos em Avaliação Educacional (PAULA et al., 2018d), Espaço Pedagógico (SANTOS; PAULA; STIEG, 2018) e Revista Brasileira de Ciências do Esporte (PAULA et al., 2018e), respectivamente.

Além disso, os resultados desse estudo foram ainda compartilhados no Congresso Brasileiro de Ciências do esporte e Congresso Internacional de Ciências do esporte (2017), realizado em Goiânia, e que teve como tema: “Democracia e Emancipação: desafios para a Educação Física e Ciências do Esporte na América Latina”. Esse evento me permitiu além dos aprendizados acadêmicos a oportunidade de viajar para outro estado (experiência que ainda não tinha vivenciado).

Fazer parte de dois projetos maiores sobre avaliação (2015-2018) possibilitou-me o diálogo com diferentes estudos, como pesquisas de iniciação científica, mestrado e doutorado. Esse envolvimento e os textos que desenvolvi sobre a temática culminaram em quatro capítulos no livro “Avaliação na educação física: diálogos com a formação inicial do Brasil, Colômbia e Uruguai”, organizado pelo professor Wagner dos Santos, fruto dos projetos por ele coordenado e com a rede de colaboração com professores do Uruguai e Colômbia.

---

<sup>4</sup> Além do processo normal de seleção do Doutorado, excepcionalmente poderão ser convidados pelo Colegiado do Programa para ingresso no Curso de Doutorado, mestrando(as) com excepcional produção científica e projeto de dissertação qualificado como tese de doutorado, sendo o tempo de conclusão distinto.

Com o objetivo de dar continuidade à minha formação acadêmica, ingresso no Doutorado no ano de 2018, interessa-me neste momento ampliar e aprofundar os estudos sobre avaliação na América Latina, a partir do que estava realizando no Mestrado e conhecer o cenário da formação de professores em cada país, dos cursos de Educação Física, considerando a diversidade da área, as perspectivas de Educação Física e avaliação presentes nesses países e o modo como elas se apresentam nas práticas avaliativas das instituições formadoras.

No início do doutorado, novamente deparo-me com o desafio de conciliação entre estudo e trabalho, principalmente em conseguir acompanhar as disciplinas obrigatórias que eram ministradas no mesmo horário em que dava aula na Educação Básica (turno matutino). Isso demandou um esforço e organização tanto de minha parte, quanto dos gestores da escola em que eu estava naquele momento.<sup>5</sup> Por diferentes questões e obtenção de bolsa de doutorado financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (Fapes), no ano de 2019 desligo-me da rede municipal para dedicar-me integralmente ao doutorado e as demandas do Proreitoria.

Isso me possibilitou além de produzir esta Tese, participar de diferentes eventos que de alguma maneira contribuíram com minha formação, como avaliar trabalhos de IC (na XXIX Jornada de Iniciação Científica da UFES), participação em bancas de TCCs (5) e de especialização (4) no âmbito do CEFD/UFES, viagens para participação em congressos (Uruguai e Natal), formações continuadas ofertadas pelo Proreitoria aos professores da educação básica, ser parecerista em dois periódicos (um da Educação – Brasil e outro da Educação Física – Colômbia), fazer um curso de idiomas (espanhol), participar da elaboração de projetos de pesquisa, de parcerias entre instituições (Ufes/BRA, Udelar/URY, Cesmag/COL, UABC/MEX), elaborar dois capítulos no livro “*Evaluación educativa en la formación de profesores: Brasil, Colombia, Chile, España, Inglaterra, México, Nueva Zelanda y Uruguay*”,<sup>6</sup> realizar uma Visita técnico-científica, para pesquisa na Universidad Autónoma de Baja California – México.

Todas essas experiências de vida e formação acadêmica atravessam e resultam nas minhas escolhas até aqui. Considerando isso, bem como a temática que até o momento venho desenvolvendo meus estudos, esta pesquisa se propõe avançar nas análises sobre o modo

---

<sup>5</sup> Pelo fato de ter voltado para a escola que havia trabalhado em 2017 e os profissionais conhecerem meu trabalho e situação com a Pós-graduação, conseguiram organizar minha carga horária de maneira que fosse possível cursar as disciplinas ministradas em alguns dias pela manhã.

<sup>6</sup> Intitulados: *Evaluación de la enseñanza y del aprendizaje en la formación inicial de profesores: análisis de la producción académica en los países latinoamericanos hispanohablantes e Asignaturas de evaluación en cursos de formación de profesores de educación física en América Latina.*

como as concepções de Educação Física e o ensino da avaliação se articulam nas instituições de cada país. Além disso, evidenciará novas interpretações que somente serão alcançadas por meio das comparações entre as concepções levando em consideração cada contexto.

## TRAJETÓRIA DA AVALIAÇÃO NO GRUPO DE PESQUISA PROTEORIA

Esta tese se insere no conjunto de estudos desenvolvidos no âmbito do Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo (Proteoria/Ufes)<sup>7</sup>. Desde sua fundação, o grupo produz pesquisas com o intuito de compreender a Constituição das Teorias da Educação e da Educação Física no Brasil<sup>8</sup> voltando o olhar para a História e para a contemporaneidade, atualmente conta com seis linhas de pesquisa<sup>9</sup>, sendo que duas delas abarcam a temática da avaliação: Formação Profissional, Currículo e Práticas Pedagógicas em Educação e em Educação Física e Políticas Públicas, gestão e avaliação educacional.

A temática da avaliação passa a ser investigada já no segundo ano de criação do grupo (2000), sob a orientação do professor Amarílio Ferreira Neto, na Iniciação Científica, que posteriormente resultou no trabalho de conclusão de curso *Avaliação na Educação Física escolar: análise de periódicos do século XX* (SANTOS, 2002), e na dissertação de mestrado *A avaliação escolar: verdades, crenças e fecundação de sonhos* (MARCHESI, 2003).

A pesquisa realizada por Santos (2002) evidenciou, entre outras coisas, a necessidade de pesquisas empíricas que apresentassem possibilidades concretas de práticas avaliativas, partindo disso, o autor realizou a dissertação *Avaliação na Educação Física Escolar: do mergulho à intervenção* (2005). Esses achados foram importantes, pois passaram a demarcar os tipos de pesquisas de avaliação realizadas no Proteoria, com o intuito de visibilizar as práticas avaliativas e compreendê-las no contexto educacional em diferentes níveis e etapas de ensino.

Com a inserção do Professor Wagner dos Santos como pesquisador do grupo, foram desenvolvidos projetos guarda-chuva que abarcaram os estudos com a temática. Nessa lógica, outras pesquisas passam a ser realizadas, inicialmente no contexto da Educação Básica. De

<sup>7</sup> Criado em 1999 pelo professor Dr. Amarílio Ferreira Neto, sob o nº 463990/2000-5, no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

<sup>8</sup> E mais recentemente, por meio de redes de colaboração em pesquisas, tem ampliado para países da América Latina.

<sup>9</sup> Comunicação e Produção Científica em Educação e em Educação Física; Constituição de Teorias da Educação e da Educação Física; Formação Profissional, Currículo e Práticas Pedagógicas em Educação e em Educação Física; História da Educação, da Educação Física e do Esporte; Políticas Públicas, gestão e avaliação educacional; Políticas, gestão e formação profissional para atuação no esporte.

maneira geral, os trabalhos desenvolvidos buscam apresentar possibilidades de práticas avaliativas na Educação Física, levando em consideração os saberes valorizados pela educação escolarizada e pelas especificidades dessa disciplina, fugindo do caráter de denúncia (SANTOS, 2005; SANTOS et al., 2014, 2015; VIEIRA, 2018; LANO, 2019; VIEIRA; FERREIRA NETO; SANTOS, 2020). Assinalam também as dificuldades em se avaliar na Educação Física e estabelecer sua importância/necessidade (FERREIRA, 2017; SANTOS et al., 2019a, 2019b; ZEFERINO, 2020), destacando, ainda, que essas práticas muitas vezes valorizam uma perspectiva de avaliação que se pauta pela ideia da nota (SANTOS, 2005; 2008; MATHIAS, 2013; 2014; MARQUES, 2020).

Essas pesquisas elencaram a necessidade de se estudar o tema avaliação na formação inicial, debruçando-se sobre o modo como os cursos de licenciatura em Educação Física vêm problematizando e propiciando aos professores em formação, experiências com as práticas avaliativas pensando-as no futuro exercício da docência. Essa inquietação foi sinalizada pelo estudo de Maximiano (2012) em seu trabalho de Iniciação Científica, sob orientação do professor Wagner dos Santos, e posteriormente resultando em artigo (SANTOS; MAXIMIANO, 2013).

Nesse estudo, Santos e Maximiano (2013) analisaram as experiências avaliativas vivenciadas por alunos do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), ao longo de seu processo de escolarização. Os autores salientam, por meio das narrativas discentes, que as práticas avaliativas, encontram-se ancoradas nos instrumentos e não dialogam com as concepções que lhe oferecem fundamento. Além disso, indiciam que a formação inicial tem oferecido poucos elementos teóricos para que os discentes possam analisar suas experiências com avaliação na Educação Básica e projetar novas ações.

Mediante tal constatação, surgiu o interesse em compreender como outras universidades, que ofertam uma disciplina de caráter obrigatório sobre avaliação, para além da Ufes, enfrentam o debate sobre a avaliação na formação inicial. Para tanto, se elaborou o projeto guarda-chuva, denominado “Avaliação na Educação Física escolar: um estudo da formação inicial nas universidades federais”, com financiamento aprovado no Edital Universal MCTI/CNPq nº. 14/2013 e, posteriormente, o projeto “Avaliação do ensino-

aprendizagem na formação inicial de professores de educação física: entre prescrições e práticas” aprovado no Edital Produtividade em Pesquisa – PQ 2015<sup>10</sup>.

De maneira geral, os projetos têm por finalidade compreender o modo como o debate sobre a avaliação se apresenta nos currículos dos cursos de Licenciatura em Educação Física de universidades federais brasileiras. Além de analisar as práticas de apropriação (CERTEAU, 1994) produzidas pelos alunos, focalizando suas implicações para o processo de (re)significação de suas experiências com a avaliação, tanto da Educação Básica, como para o futuro exercício da docência.

O primeiro trabalho foi o de Maximiano (2015) que em sua dissertação de mestrado voltou-se para os processos de avaliação presentes na formação inicial e suas implicações para a docência. Inicialmente analisou como tem sido apresentado o debate sobre a avaliação em universidades federais brasileiras, levando em consideração a especificidade da Educação Física como componente curricular na Educação Básica. Posteriormente analisou como discentes do último período de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo (re)significaram suas experiências avaliativas vivenciadas no curso. E no terceiro momento, retornou a esses alunos após egressos, já na condição de professores, analisando as (re)leituras dessas experiências, no contexto da Educação Básica. Essa dissertação resultou em dois artigos (SANTOS et al., 2016b, SANTOS; MAXIMIANO; FROSSARD, 2016) e três capítulos de livro (SANTOS et al., 2018a; SANTOS; MAXIMIANO; FROSSARD, 2018; SANTOS; MAXIMIANO; VIEIRA, 2018).

O segundo estudo foi o de Frossard (2015), que em sua dissertação mapeou a produção acadêmica sobre a avaliação educacional no campo da Educação Física, referentes ao período de 1930 a 2014 com o intuito de compreender como vem se constituindo o debate no campo científico (BOURDIEU, 1989) brasileiro sobre avaliação do processo ensino-aprendizagem. Num segundo momento compreendeu o modo como 45 estudantes dos cursos de licenciaturas em Educação Física de sete universidades federais brasileiras produzem sentidos às experiências avaliativas vivenciadas na formação inicial. Visibilizando essas experiências avaliativas na função de aluno e na atuação docente em estágios e/ou projetos extracurriculares. Esse trabalho resultou em três capítulos de livro (SANTOS et al., 2018b; FROSSARD et al., 2018a; FROSSARD et al., 2018b) três artigos (FROSSARD et al., 2018c; SANTOS et al., 2018c; FROSSARD et al., 2020).

---

<sup>10</sup>Resultaram desses projetos quatro dissertações de mestrado concluídas (MAXIMIANO, 2015; FROSSARD, 2015; STIEG, 2016, POLETO, 2020) e três trabalhos de Iniciação Científica concluídos (PAULA, 2015; OLIVEIRA, 2016; SANTOS, 2017).

Outro estudo derivado do projeto maior é o trabalho de Iniciação Científica de Paula (2015) que analisa como os discentes de Educação Física de sete Universidades Federais ao rememorarem sua avaliação na Educação Básica, produzem outras leituras sobre o praticado, tomando como base o que aprenderam na formação inicial.

Na sequência, a Iniciação Científica de Oliveira (2016) objetivou analisar o papel da formação inicial na constituição de um *corpus* de saberes teóricos e práticos, que possibilite a produção de novas leituras sobre as experiências com avaliação na própria formação inicial e no futuro exercício profissional. Essa Iniciação Científica resultou em um artigo (SANTOS et al., 2019c) e um capítulo de livro (SANTOS et al., 2018d).

Já a dissertação de Stieg (2016) ao analisar e problematizar as bibliografias do campo da Educação e da Educação Física identificou o modo como elas propõem possibilidades de materialização de práticas avaliativas para a intervenção no contexto escolar da Educação Básica. No segundo momento, analisando as práticas de leitura (CHARTIER, 2002) por meio das narrativas de 35 estudantes de sete universidades federais brasileiras, identificou que, o modo como esses sujeitos projetam as práticas avaliativas na futura atuação docente privilegiam os aspectos de ensino, de aprendizagem, dos processos ensino-aprendizagem, e da materialização dos processos avaliativos. Essa pesquisa, que também se insere nos projetos guarda-chuva, posteriormente gerou três capítulos de livro (STIEG et al., 2018a, 2018b, 2018c) e dois artigos (STIEG et al., 2018d; STIEG et al., 2020).

Por fim, a Iniciação Científica de Santos (2017) mapeou e analisou a produção do conhecimento sobre avaliação do ensino e da aprendizagem na formação inicial, veiculada em periódicos da Educação. Esse trabalho resultou num capítulo de livro (SANTOS et al., 2018e).

O desdobramento dos resultados desses projetos maiores e a colaboração com outro projeto, denominado “Análise Comparativa do Perfil da Formação Profissional em Educação Física: a América Latina em Foco”<sup>11</sup>, despertou o interesse em ampliar o estudo sobre avaliação educacional para o contexto de outros países da América Latina, além do Brasil. Esse interesse deu início a outros projetos guarda-chuva, que de maneira geral, objetivam evidenciar o modo como a discussão sobre a temática avaliação se apresenta nos cursos de formação de professores em Educação Física na América Latina. Se propõe também analisar as práticas de apropriação (CERTEAU, 1994) produzidas pelos alunos, pensando nas

---

<sup>11</sup> Coordenado pela professora Dra. Ana Márcia Silva, da Universidade Federal de Goiás e associado à orientação de Pós-doutoramento de José Luiz Cirqueira Falcão, no âmbito da Ufes, sob supervisão do professor Dr. Wagner dos Santos.

implicações no processo de (re)significação de suas experiências com a avaliação, tanto da Educação Básica, como na futura ação docente.

Nessa lógica temos no ano de 2017 o projeto “Práticas avaliativa na formação de professores de educação física: análises das instituições da América Latina”, que é fruto de um acordo de colaboração em pesquisa entre a Universidade Federal do Espírito Santo (Brasil), a *Universidad de la República Uruguay* (Uruguai) e *Universidad Cesmag* (Colômbia), e recentemente, em 2019, os projetos guarda-chuvas “Avaliação educacional na formação de professores em educação física na América Latina: diálogos com alunos”, financiado pelo Edital Universal CNPq 28/2018, sob o nº do Processo: 435310/2018-6 e “Ensino da avaliação educacional na formação de professores em educação física na América Latina”, Edital Produtividade em Pesquisa – PQ nº 09/2018.

Esses projetos contam atualmente com dois estudos em andamento (STIEG, 202?<sup>12</sup>; PAULA, 202?<sup>13</sup>) e seis concluídos (FERREIRA, 2018, 2019, 2020; PAULA, 2018; DUTRA, 2021; FROSSARD, 2022).

De modo geral, os estudos do grupo, no que se refere, a avaliação inicia-se com a investida de seu criador, Amarílio Ferreira Neto e dão continuidade por meio do professor Wagner dos Santos, que inclusive, foi autor do primeiro trabalho (Iniciação Científica) sobre a temática, realizado no Proreitoria. Há durante esse período uma ampliação de estudos, de níveis de ensino (abarcando tanto a educação básica quando o ensino superior - mais precisamente a formação inicial de professores) e contextos (Ufes/ES, Brasil, países da América Latina). Nessa trajetória de 22 anos com a temática avaliação, o grupo soma aproximadamente 20 pesquisadores e mais de 80 trabalhos (entre iniciações científicas, dissertações, teses, artigos, capítulos de livros, livros) em circulação.

---

<sup>12</sup>Tese em fase de elaboração intitulada “Ensino, teorias e concepções de avaliação na formação de professores de educação física da América Latina”.

<sup>13</sup>Tese em fase de elaboração intitulada “Ensino da avaliação educacional na formação de professores em educação física: um estudo comparado na América Latina”.

## AValiação e Formação de Professores: Uma Análise na Literatura<sup>14</sup>

A tese a ser defendida neste estudo é a existência de um alinhamento entre o ensino de avaliação e a concepção de Educação Física presente em instituições de cada um dos oito países da América Latina hispanofalante e com especificidades inerentes a cada curso de formação de professores. A partir disso, a hipótese a ser investigada é que mesmo se tratando de oito países diferentes, com história e concepções formativas singulares, o ensino da avaliação pode se apresentar de maneira similar entre eles e se diferenciar a partir das concepções de Educação Física presentes em cada um desses contextos.

Com base nisso, ao considerarmos o modo como as temáticas avaliação e formação de professores vêm sendo abordada conjuntamente na produção acadêmica internacionalmente, identificamos a centralidade: nas abordagens avaliativas utilizadas (FORTEA BAGAN; SANCHEZ-TARAZAGA; ZORRILLA-SILVESTRE, 2017; LÓPEZ-PASTOR et al., 2020); em novas propostas metodológicas/instrumentos avaliativos (QUITTER, 1999; RAPOSO-RIVAS; MARTÍNEZ-FIGUEIRA, 2014; GUERRERO; JIMÉNEZ, 2019; PERASSI, 2019); nas concepções dos sujeitos em relação à avaliação (GEBRIL, 2007; DELUCA; KLINGERB, 2010; POPHAM, 2011; PASTORE; MANUTI; SCARDIGNO, 2019); e na comparação entre diferentes instituições e/ou países focalizando o entendimento dos sujeitos (BROWN; REMESAL, 2012; MARTINEZ MUNOZ; SANTOS PASTOR; CASTEJON OLIVA, 2017; DELUCA et al., 2020) ou o currículo (PAULA et al., 2018).

Essas pesquisas evidenciam a presença da avaliação em diferentes cursos de formação de professores, tais como pedagogia, pedagogia para educação infantil, inglês, espanhol e educação física, em países como: Espanha (5), Canadá (2), Alemanha (1), Egito (1), Itália (1), Nova Zelândia (1), Estados Unidos (1), Argentina (1), Chile (1), e um conjunto de países latino-americanos (1). Além disso, sinalizam para a necessidade de maior discussão sobre o tema nos cursos de formação docente, entendida como uma alfabetização em avaliação, com destaque para o estudo dos seus conceitos e procedimentos fundamentais, tendo em vista sua importância na profissão docente (QUITTER, 1999; DELUCA; KLINGERB, 2010; POPHAM, 2011).

---

<sup>14</sup> Foram realizadas buscas nas bases de dados *Web of Science*, *Scopus* e *Scielo* em junho de 2020, com os seguintes descritores: *teacher training*; *student-teachers*; *teacher education*; *educational assessment*; *formación de profesores*; *evaluación educativa*; *evaluación educacional*. Do universo de 108 textos mapeados, foram pré-selecionados 48, posteriormente foram lidos seus resumos e excluídos aqueles que apresentavam duplicidade quando juntados os dados das três bases, totalizando 14 estudos que abarcam as temáticas avaliação e formação de professores.

Dos estudos sobre as abordagens avaliativas, ambos no contexto espanhol, Fortea Bagan, Sanchez-Tarazaga e Zorrilla-Silvestre (2017), apresentam uma experiência baseada na aprendizagem em ambientes de trabalho e na avaliação autêntica implantadas na disciplina *Avaliação e inovação educacional* com 180 alunos do curso de formação de professores em educação infantil. Já López-Pastor et al., (2020) analisam a importância do uso da avaliação formativa e compartilhada durante a formação inicial de professores de Educação Física, com intuito de que os futuros docentes utilizem modelos mais educativos de avaliação em sua prática profissional.

Já as pesquisas que apresentam novas propostas metodológicas/instrumentos avaliativos, Quitter (1999), nos Estados Unidos (EUA), defende a utilização e validação de testes na formação de professores. Enquanto que Raposo-Rivas e Martínez-Figueira (2014), na Espanha, apontam o uso da rubrica como ferramenta de apoio para a avaliação, tanto por parte do docente como dos estudantes, na hora de realizar uma avaliação de pares (coavaliação) e/ou uma autoavaliação em um curso de formação inicial em Educação Infantil.

Com objetivo semelhante, em uma universidade do Chile, Guerrero e Jiménez (2019) abordam os tipos de *feedback* (por escrito) que os tutores e mentores fornecem aos estudantes em formação por meio do uso de uma plataforma virtual, além de analisarem o nível de satisfação dos alunos ao usar esse suporte tecnológico. Já Perassi (2019) evidencia os resultados de treze anos de experiência com o uso do portfólio como ferramenta de avaliação em um curso de formação de professores na Argentina, salientando seu caráter democrático como instrumento na avaliação educativa.

Por outro lado, há trabalhos em que o foco está nos sujeitos, na imbricação dos processos avaliativos vivenciados ou realizados durante o curso. Nessa direção Gebril (2007) investiga as concepções de avaliação de 170 professores de inglês, no Egito, nos quais se encontram em formação inicial ou já formados. Assim como Deluca e Klingerb (2010) que examinam o ensino da avaliação em um curso de formação de professores no Canadá, identificando os níveis de confiança percebidos pelos 288 estudantes sobre a prática, a teoria e a filosofia da avaliação. Já Pastore, Manuti e Scardigno (2019) desenvolveram seu estudo com professores italianos, buscando apreender: o que eles pensam sobre avaliação? Quais objetivos buscam através dela? E se realmente distinguem entre avaliação formativa e somativa?

Com esse mesmo propósito, porém comparando duas realidades, Brown e Remesal (2012) buscam saber qual a concepção de avaliação assumida pelos futuros professores espanhóis e neozelandeses nos cursos de formação inicial em inglês e em espanhol. Por outro

lado, Deluca et al. (2020) analisam a competência de autoavaliação e abordagens para a avaliação educacional presente entre alunos canadenses e alemães. Sob a perspectiva de professores e alunos, Martinez Munoz, Santos Pastor e Castejon Oliva (2017) centram-se nas diferenças de percepção sobre avaliação desses sujeitos, analisando, para isso, cursos de Educação Física de 16 universidades espanholas.

Ainda, relacionado aos estudos comparados, porém no âmbito do currículo, Paula et al. (2018) analisam como a avaliação educacional se apresenta nas disciplinas específicas ao tema nos cursos de formação de professores de Educação Física em oito países da América Latina. Esses tipos de estudos analíticos (comparados) voltados aos sistemas educativos tendem a identificar analogias e/ou dissemelhanças, ampliando o campo de análises e compreensão de distintas realidades (local, regional, nacional e/ou internacional), principalmente no âmbito das políticas públicas e da gestão educacional, sendo, ainda, tímidas as iniciativas envolvendo temas como avaliação e formação de professores em Educação Física.

A partir dos resultados evidenciados pela produção acadêmica envolvendo os temas avaliação e formação de professores, identificamos uma tímida produção quando se considera textos que discutem as temáticas conjuntamente (14). Além disso, apesar de diferentes enfoques de discussão, não encontramos pesquisas que se dedicam a dialogar com um universo variado de instituições presentes em diferentes países, comparando, principalmente, os aspectos curriculares (grades curriculares, planos de disciplinas, projetos de cursos), as concepções de Educação Física e de avaliação presentes em diferentes contextos de formação (cursos/países).

Um estudo dessa natureza, voltado para a formação inicial, justifica-se pela complexidade da temática abordada, além disso, amplia o olhar para diferentes instituições da América Latina, buscando entender como vem discutindo e formando futuros professores para trabalhar com práticas avaliativas. Justifica-se, ainda, pelo fato de não terem sido encontrados trabalhos na Educação Física que discutam o ensino da avaliação relacionando o currículo prescrito e a apropriação dos estudantes de diferentes contextos.

Nessa direção, compreendemos avaliação educacional, de forma abrangente fundamentados em Mateo Andrés (2006), constituída dos âmbitos: aprendizagem dos alunos; ação docente do professor (ensino); centros educativos, institucionais (ou ensino superior); e sistemas educacionais. Âmbitos esses que atravessam o contexto educativo em todos os níveis, e conseqüentemente a formação inicial de professores.

## QUESTÕES E OBJETIVOS DA TESE

Partindo do cenário apresentado, parece-nos relevante problematizar: como os cursos de formação de professores em Educação Física nos países da América Latina tem prescrito o ensino da avaliação em seus currículos? Como os cursos estão organizados? Quais os enfoques formativos desses cursos? A avaliação se apresenta como conteúdo nas diferentes disciplinas do curso? Quais concepções são assumidas? Quais conteúdos sobre avaliação são apropriados pelos alunos?

Diante dessas questões, a Tese tem como objetivo analisar o modo como a avaliação tem sido prescrita nas diferentes disciplinas dos currículos e apropriada pelos estudantes dos cursos de formação de professores em Educação Física de oito países da América Latina hispanofalante, considerando as concepções de Educação Física e o ensino da avaliação nesses contextos. De modo específico objetivamos:

- Identificar e analisar como estão organizadas as áreas de formação, a distribuição das disciplinas dentro dessas áreas e a concepção formativa dos cursos de formação de professores em Educação Física de oito países da América Latina hispanofalantes;
- Analisar como a avaliação é prescrita nas disciplinas específicas ao tema nos cursos de formação de professores de Educação Física em oito países da América Latina hispanofalantes;
- Identificar e analisar o modo como se apresenta a prescrição da avaliação nas diferentes disciplinas dos cursos de formação em Educação Física de sete países da América Latina hispanofalantes;
- Analisar o ensino da avaliação como conteúdo nas diferentes disciplinas dos cursos de formação de professores em Educação Física em sete países da América Latina hispanofalantes;
- Compreender as experiências com o ensino da avaliação de estudantes em três cursos de formação em Educação Física da América Latina (UNICESMAG/Colômbia, UABC/México e UDELAR/Uruguai).

## ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO

Essa Tese se configura como uma pesquisa de natureza qualitativa de caráter exploratório (CRESWELL; PLANO CLARK, 2013), além disso, assume a análise crítico documental (BLOCH, 2001) como abordagem teórico-metodológica e opera com o método comparativo (BLOCH, 1998).<sup>15</sup> Os capítulos estão produzidos com base no modelo escandinavo, por meio de artigos e se articulam em torno do objetivo geral do estudo, cada um, por sua vez, está estruturado em introdução, teoria e método, seguido de análise e discussão, e considerações finais específicas.

No Capítulo I, analisamos como estão organizadas as áreas de formação<sup>16</sup>, a distribuição das disciplinas dentro dessas áreas e a concepção formativa de 33 cursos de formação de Educação Física em oito países da América Latina hispanofalantes. Os países participantes nessa parte do estudo são: Argentina (5), Chile (12), Colômbia (5), Equador (2), México (3), Peru (2), Uruguai (2), Venezuela (2). Utilizamos como fontes as grades curriculares<sup>17</sup> e os *websites* dos cursos, compreendendo que estes documentos definem os componentes curriculares que serão ensinados, as áreas de formação no qual estão alocados, bem como, apresentam informações pertinentes sobre os cursos.

No Capítulo II, analisamos o modo como os cursos de formação de professores em Educação Física de oito países da América Latina hispanofalantes têm prescrito o ensino da avaliação em seus currículos, mais precisamente às disciplinas específicas ao tema no período entre 2017 e 2020. Os países participantes nessa parte do estudo são: Argentina, Chile, Colômbia, Equador, México, Peru, Uruguai e Venezuela. Utilizaremos como fontes os currículos prescritos (SACRISTÁN, 2000) das instituições, especificamente as grades curriculares e textos produzidos sobre formação de professores nesses países.

O capítulo III identifica e analisa o modo como se apresenta a prescrição da avaliação nas diferentes disciplinas dos cursos de formação em Educação Física de sete países da América Latina hispanofalantes (Argentina, Chile, Colômbia, México, Peru, Uruguai e Venezuela). Neste ponto, pretendeu-se elucidar o enfoque das disciplinas que abordam essa temática, suas diferenças, bem como as possíveis similitudes em seu ensino nos diferentes

---

<sup>15</sup> Considerando o modo como a Tese está configurada optamos por manter o tipo de pesquisa e referencial utilizado em todos os capítulos.

<sup>16</sup> Por áreas de formação entendemos ser um conjunto de disciplinas/atividades que visam à aquisição conhecimentos teóricos e/ou práticos exigidos nos cursos de ensino superior.

<sup>17</sup> Por grade curricular entendemos ser um documento que prescreve todas as disciplinas e atividades curriculares, organizadas em áreas e que serão cursadas pelo aluno durante a formação em determinado curso.

contextos. As fontes são constituídas pelo projeto pedagógico de curso (PPC)<sup>18</sup> e planos de disciplinas (PDs)<sup>19</sup> de 16 cursos de formação em Educação Física.

No Capítulo IV objetivamos analisar o ensino da avaliação como conteúdo nas diferentes disciplinas dos cursos de formação de professores em Educação Física em sete países da América Latina hispanofalantes. Buscando apreender as principais temáticas abordadas nos cursos, às diferenças e similaridades em seu ensino, podendo, ainda, obter indícios para entender o cenário de imprecisões presentes nesse tema, ou de outro modo, perceber uma mudança quando se considera seu ensino. Compõem as fontes desse capítulo o projeto pedagógico de curso (PPC) e planos de disciplinas (PDs) de 16 cursos de formação em Educação Física.

Já o Capítulo V, objetiva compreender as experiências com o ensino da avaliação de estudantes em três cursos de formação em Educação Física da América Latina. Para isso, utilizamos como fonte um questionário *online* respondido por 242 alunos e os planos de disciplinas específicas de avaliação. Os cursos participantes deste capítulo são *Universidad Cesmag* (UNICESMAG) da Colômbia, *Universidad Autónoma de Baja Califórnia* (UABC) do México e *Universidad de la República* (UDELAR) do Uruguai.

---

<sup>18</sup>Documento que norteia à ação educativa do curso superior, determinando seus fundamentos políticos, filosóficos, teórico-metodológicos, objetivos, a organização das disciplinas, bem como as formas de implementação e avaliação do curso. Utilizamos neste estudo o termo projeto pedagógico de curso, para uniformizar a escrita do texto, ressaltando que em diferentes países essa denominação varia *plan curricular institucional, plan curricular, plan de estudios* e *proyecto educativo del programa*.

<sup>19</sup>Documento que prescreve as atividades pedagógicas que serão desenvolvidas durante a aplicação da disciplina, geralmente constituído por ementa, objetivos, conteúdo programático, metodologias e meios de avaliação. Para esta investigação não consideramos o tópico referente à avaliação da disciplina.

## CAPÍTULO I

### CONCEPÇÕES FORMATIVAS NOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM OITO PAÍSES DA AMÉRICA LATINA

#### 1.1 INTRODUÇÃO

A produção do conhecimento nos últimos anos tem se tornado cada vez mais rápida em termos de circulação. A facilidade de acesso à informação e comunicação em um mundo globalizado tem repercutido em todas as esferas da sociedade, e no âmbito educacional não tem sido diferente. Na formação profissional, as necessidades sociais e do mundo do trabalho influenciam novas maneiras de se pensar, planejar e construir esse campo, provocando mudanças de concepções, legislações e organizações curriculares.

No Brasil nas últimas décadas, a formação inicial em Educação Física passou por um processo de constantes transformações, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) (2002; 2004; 2018) oriundas das Resoluções CNE/CP n. 1 e 2/2002 (licenciatura), CNE/CES n. 7/2004 (bacharelado) e CNE/CES n. 6/2018 estabeleceram diferentes configurações para os cursos, levando a necessidade de reestruturação curricular.

As Resoluções CNE/CP n. 1 e 2/2002 estabeleceram que os cursos em Educação Física plena seguiriam as mesmas orientações de todas as outras licenciaturas, além disso, a formação do licenciado deveria ser exclusiva para o espaço escolar, sendo necessária uma segunda formação para estar apto a atuar nos outros espaços da área profissional. Os currículos dos cursos de licenciatura plena passariam a levar em consideração aspectos relacionados às diferentes etapas da educação básica e sua inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo aspectos culturais, sociais e econômicos, como conhecimentos sobre o desenvolvimento humano e a própria atuação na docência (BRASIL, 2002a e b).

Na Resolução CNE/CES n. 07/2004 entre outros aspectos, podemos destacar a orientação de uma formação diferenciada para os cursos de bacharelado e de licenciatura em função dos distintos campos de atuação profissional e singularidades relativas à sua formação. Além de preconizar a organização curricular em duas unidades de conhecimento: formação específica e formação ampliada (BRASIL, 2004). Já a Resolução CNE/CES n. 06/2018, estabelece que a formação do graduado em Educação Física terá ingresso único, destinado tanto ao bacharelado quanto à licenciatura, e desdobrar-se-á em duas etapas: comum e específica, sendo que no início do quarto semestre o graduando escolhe a formação que pretendem seguir na etapa específica – bacharelado ou licenciatura (BRASIL, 2018).

Essas Resoluções, de modo geral, buscam normatizar os cursos de Educação Física no âmbito da formação superior brasileira, não cabendo a elas direcionar quais disciplinas serão contempladas nas diferentes áreas de formação (ampliada/comum e específica), sendo de responsabilidade da instituição a composição e distribuição das mesmas, considerando as características locais e os perfis profissionais que se pretende formar.

Todas essas exigências têm impactado na construção/reconstrução dos currículos da Educação Física no ensino superior brasileiro, contudo surgem algumas indagações: como se dá a organização desses cursos em outros países da América Latina? Quais e quantas áreas de formação são encontradas? Quantas e quais disciplinas aparecem nessa organização? Quais as concepções formativas desses cursos?

Esses questionamentos geram o objetivo deste estudo, que é analisar como estão organizadas as áreas de formação, a distribuição das disciplinas dentro dessas áreas e a concepção formativa dos cursos de formação de professores em Educação Física de oito países da América Latina.

Essa investigação se insere no esforço de pesquisadores em estudar o tema, mais especificamente, objetiva trazer contribuições para ampliação de sua discussão nos países da América Latina abordando o modo como os cursos de formação de professores em Educação Física nesses países têm organizado seus currículos no que se refere às áreas de formação.

## 1.2 TEORIA E MÉTODO

Caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de natureza exploratória (CRESWELL; PLANO CLARK, 2013), fundamentada na análise crítico-documental (BLOCH, 2001), compreendendo que os textos ou documentos não falam senão quando sabemos interrogá-los, e assim sendo não nos interessa julgá-los, mas entendê-los como artefatos culturalmente construídos e repletos de intencionalidade.

A pesquisa utiliza também como procedimento o método comparativo, com o intuito de compreender as similaridades e dissimilaridades nas fontes e contextos estudados, pois conforme Marc Bloch, comparar significa

[...] escolher, em um ou vários meios sociais diferentes, dois ou vários fenômenos que parecem, à primeira vista, apresentar certas analogias entre si, descrever as curvas da sua evolução, encontrar as semelhanças e as diferenças e, na medida do possível, explicar umas e outras (BLOCH, 1998, p. 120).

A partir disso, utilizamos como fontes os currículos prescritos (SACRISTÁN, 2000) de 33 cursos/instituições de formação de professores em Educação Física de oito países da

América Latina hispanofalantes. Nesse sentido, analisamos as grades curriculares<sup>20</sup> de instituições de formação em Educação Física, entendendo que estes documentos definem os componentes curriculares que serão ensinados e as áreas de formação<sup>21</sup> no qual estão alocados.

Para delimitar as instituições participantes, inicialmente, levamos em consideração o banco de dados compartilhado pelo Projeto Guarda-Chuva “Práticas avaliativas na formação inicial de professores: análises das instituições da América Latina”, composto por oito países da América Latina hispanofalantes. Para a constituição do banco de dados foram estabelecidos os seguintes critérios para seleção das fontes: a) ser uma instituição localizada em país da América Latina hispanofalante; b) ter a oferta de um curso de formação de professores em Educação Física e; c) ter em seu currículo uma disciplina específica sobre avaliação educacional. Visitamos os *websites* das instituições conforme banco de dados preliminar, entre os meses de agosto e novembro de 2020. Na Tabela 1, apresentamos os países e o quantitativo de instituições encontradas.

**Tabela 1 –** Quantitativo de instituições por país

País	Nº de Instituições
Argentina	12
Chile	25
Colômbia	8
Equador	2
México	8
Peru	3
Uruguai	2
Venezuela	3
<b>Total</b>	<b>63</b>

Fonte: A autora.

Após esse levantamento, buscamos identificar nas 63 instituições aquelas que além de disponibilizarem as grades curriculares, apresentavam também a distribuição das disciplinas por áreas de formação, totalizando 33 instituições. Para apresentação das instituições

<sup>20</sup>Por grade curricular entendemos ser um documento que prescreve todas as disciplinas e atividades curriculares que serão cursadas pelo aluno durante a formação em determinado curso. Sendo encontrado nos países as denominações *malla*, *mapa curricular* e *plan de estudio*.

<sup>21</sup>Por áreas de formação entendemos ser um conjunto de disciplinas/atividades que visam à aquisição conhecimentos teóricos e/ou práticos exigidos nos cursos de ensino superior. Utilizamos neste estudo o termo áreas de formação, para uniformizar a escrita do texto, ressaltando que em diferentes países essa denominação varia (*campo*, *ciclo*, *etapa*, *ejo*, *trayecto*, *ámbito*, *plan*, *unidad*), sendo áreas o termo mais utilizado (13 cursos/instituições).

participantes, elaboramos o Quadro 1, no qual constam os países, os nomes das instituições e suas respectivas siglas.<sup>22</sup>

**Quadro 1 – Relação geral dos cursos/instituições**

<b>País (8)</b>	<b>Instituciones (33)</b>	<b>Sigla</b>
<b>Argentina (ARG)</b>	Instituto Superior de Educación Física “César S. Vásquez”	ISEFCSV/ARG
	Instituto Superior de Educación Física "Federico Williams Dickens"	ISEFFD/ARG
	Instituto Superior de Educación Física “Enrique Romero Brest”	ISEFERB/ARG
	Universidad del Comahue	UNCOMA/ARG
	Universidad Maza	UMAZA/ARG
<b>Chile (CHL)</b>	Pontificia Universidad Católica de Valparaiso	PUCV/CHL
	Universidad Autonoma de Chile	UA/CHL
	Universidad Austral de Chile	UAC/CHL
	Universidad Bernardo O’Higgins	UBO/CHL
	Universidad Central	UCENTRAL/CHL
	Universidad de Atacama	UDA/CHL
	Universidad de las Américas	UDLA/CHL
	Universidad Católica Silva Henríquez	UCSH/CHL
	Universidad Mayor	UMAYOR/CHL
	Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación	UMCE/CHL
	Universidad Pedro de Valdivia	UPV/CHL
	Universidad San Sebastian	USS/CHL
<b>Colombia (COL)</b>	Universidad de Antioquia	UDEA/COL
	Universidad Libre	UL/COL
	Universidad Cesmag	UNICESMAG/COL
	Universidad de los Llanos	UNILLANOS/COL
	Universidad de Tolima	UT/COL
<b>Ecuador (ECU)</b>	Universidad Nacional de Loja	UNL/ECU
	Universidad Nacional de Chimborazo	UNACH/ECU
<b>México (MEX)</b>	Universidad Autonoma Baja California	UABC/MEX
	Universidad Autónoma de Nayarit	UNAN/MEX
<b>Perú (PER)</b>	Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle	UNEEGV/PER
	Universidad Nacional Mayor de San Marcos	UNMSM/PER
<b>Uruguay (URY)</b>	Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes	IUACJ/URY
	Universidad de la República	UDELAR/URY
<b>Venezuela (VEN)</b>	Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales “Ezequiel Zamora”	UNELLEZ/VEN.
	Universidad Pedagógica Experimental Libertador	UPEL/VEN.

Fonte: A autora.

Para elaboração do Quadro 1, levamos em consideração um banco de dados produzido *a priori* contendo oito pastas, uma para cada país, e dentro delas os documentos (grades curriculares) separados de acordo com cada curso/instituição. Além disso, foi criado um arquivo *Word*, contendo os cursos/instituições, a nomenclatura das áreas de formação especificadas nas grades curriculares, o quantitativo de disciplinas ofertadas e sua distribuição

<sup>22</sup>Assumimos as siglas no intuito de padronizar a abreviação das instituições, tomando como referência o modo como elas aparecem em seu endereço eletrônico, seguidas da sigla referente ao país.

por área formativa. Também adicionamos o título de todas as disciplinas ofertadas nos cursos distribuídas nas respectivas áreas.

Posteriormente, para a tabulação dos dados, fizemos seu tratamento manualmente no *Microsoft Office Excel*, elaborando uma tabela com três colunas especificando os países e as áreas de formação correspondentes. Nessa tabela foram utilizados três códigos, um para cada coluna. A primeira coluna se referia ao código *source*, e abarcava os países, a segunda *target*, as áreas formativas e a terceira *weight* referia-se ao peso, representado por 1. Depois de finalizado, o arquivo foi salvo no formato CSV (separado por vírgula) e importado para o *software Gephi* versão 0.9.2. gerando a Figura 1.

O *Gephi* é um *software* de código aberto utilizado para analisar redes. Ele permite acesso fácil e amplo aos dados de rede, possibilitando a importação, visualização, filtragem, navegação e agrupamentos dos dados (*cluster*). Com sua utilização é possível criar hipóteses, descobrir padrões intuitivamente, isolar estrutura singulares, etc. Além disso, permite o trabalho com conjuntos de dados complexos e através de seus vários algoritmos de *layout* produz valorosos resultados visuais (BASTIAN; HEYMANN; JACOMY, 2009).

Para a análise dos dados no *software Gephi*, foram calculados os pesos dos *Nós* (pontos de conexão) e das *Arestas* (linhas de conexão) formados pelo emparelhamento das áreas de formação. Para gerar a figura utilizamos o algoritmo *Force Atlas 2*, por ser um método de elaboração de gráficos direcionados pela força, sendo desenhado baseando-se nas semelhanças e/ou diferenças nos dados. Essa distribuição foi usada para posicionar e analisar *clusters*, sobretudo quando se desejou que os vértices fossem distribuídos em grupos baseados na semelhança ou diferença existente entre eles e outros vértices.

Na aba Estatísticas, calculamos: grau médio, grau ponderado médio, diâmetro da rede, modularidade, componentes conectores e a centralidade autovetor. Na aba *Nós*, selecionamos o ícone *Partition*, item *Modularity Class*, para obter a distribuição das cores dos nós e das arestas. Para configurar o tamanho das palavras, selecionamos, no ícone *Nós*, a opção *Ranking* item grau de saída ponderado com tamanho mínimo de 1,7 e máximo de 4.

Na configuração da imagem, deixamos os *Nós* com largura da borda = 1.0, opacidade = 100.0, fonte dos rótulos de *Nós* em Times New Roman 14, com número máximo de caracteres = 30, opacidade do contorno = 80.0. A espessura das arestas = 3.0, sua opacidade = 100.0, com formato curvo, raio = 0.0, setas das arestas = 3.0, fonte dos rótulos de arestas em Times New Roman 10 negrito, com número máximo de caracteres = 30.

### 1.3 MARCO TEÓRICO

#### 1.3.1 Reformas educacionais no ensino superior na América Latina

Para compreendermos as organizações curriculares, é necessário ter em conta que elas não se dão de forma arbitrária, mas são pautadas nas mudanças ocorridas no cenário educativo mais amplo, e no caso específico deste estudo, no ensino superior. Esse nível de ensino vem passando por transformações em diferentes contextos, ao longo de sua história, e na América Latina não é diferente. As três Reformas ocorridas nesses países têm sido caracterizadas pelas finalidades: 1) autonomia; 2) diversificação e; 3) internacionalização (AROCENA, 2004; ZIDÁN, 2006; RAMA VITALE, 2006; NÚÑEZ MARTÍNEZ, 2016).

Tais Reformas devem ser entendidas sob uma ótica de mudanças, heterogêneas e contraditórias no cenário da educação superior, moldadas, de acordo com Arocena (2004), pelo “olhar de fora”, em que o que acontecia na Europa, nesse nível de ensino, era um ponto de partida para o desenho de projetos educacionais em vários países, inclusive na América Latina (NÚÑEZ MARTÍNEZ, 2016).

A primeira delas ocorrida em 1918, conhecida como Reforma de Córdoba e mobilizada pelo movimento estudantil, caracterizou-se por: exigir a autonomia universitária; uma estrutura de gestão baseada em uma modalidade de co-governo; a expansão da cobertura do ensino superior para setores médios da sociedade, o que implicava a superação da educação de elite; e a expansão de um modelo de educação gratuita e pública e de liberdade acadêmica (ZIDÁN, 2006).

Esse modelo de universidade pública perdurou e foi implementada progressivamente em cada um dos países da América Latina até o início dos anos 1970, quando a crise dos modelos econômicos atingiu as instituições de ensino superior direcionando as bases para uma nova transformação universitária (RAMA VITALE, 2006).

A segunda Reforma, localizada entre os anos de 1980 a 1990, teve como principais características a mercantilização e a diversificação, isso porque a crise da educação pública associada a problemas políticos, financeiro e institucional da época, oportunizaram o fortalecimento e expansão da educação no setor privado (em termos de cobertura, matrícula e instituições). Essa fase pode ser caracterizada pelo estabelecimento de um modelo binário estruturado entre o público e privado, com alta e baixa qualidade, num sistema universitário e não universitário que, resultante do contexto comercial e diversificado, promoveram modelos

de qualidade, preços e financiamento diferenciados (RAMA VITALE, 2006; LANZ; FERGUSSON; MARCUZZI, 2007).

Esses fatores ocasionaram, ainda, uma dissemelhança entre os currículos das instituições com denominações de titulações diversas e com objetivos de formação e, duração muito heterogênea, encontradas em um mesmo país (FERNANDEZ LAMARRA, 2010).

Com as novas demandas que pairavam sobre o ensino superior latino-americano, relacionadas aos aspectos da globalização, comunicação e tecnologia levou a necessidade da terceira Reforma desencadeada no início da década de 1990 com a intenção de ser um agente adaptável às mudanças globais (RAMA VITALE, 2006). Com as transformações ocorridas em diferentes âmbitos sociais da época (na esfera política, social e econômica) e sendo ditadas pelas novas tecnologias, as instituições de ensino superior foram levadas, novamente, a se adequar, realizando assim, mudanças em seus modelos formativos, de aprendizagem e de inovação.

Segundo Núñez Martínez (2016) o ensino superior no século XXI, em primeira instância, se caracteriza por uma revolução que diminuía a distância nacional e internacional, levando assim, a um movimento de educação transfronteiriça, virtual, que oportunizam novas práticas pedagógicas, uma educação não presencial, um espaço transnacional de produção e transmissão de saberes (RAMA VITALE, 2006).

Todas essas modificações ocorridas em cenário mundial exigiram da América Latina respostas para as novas demandas, sendo uma delas no âmbito das reformas acadêmicas, com nomeação de cargos, graus intermediários, planos de estudos flexíveis com modalidades de crédito e importação de modelos educacionais baseados na “*la adquisición de competencias profesionales*” (LÓPEZ SEGRERA, 2008, p. 273). Essas reformas denotaram mudanças no ensino superior como um todo, relacionadas às demandas de diferentes esferas e em pautas de diferentes países. Isso nos ajuda a compreender não só as modificações curriculares ocorridas, mas também os tipos de saberes que foram sendo preconizados, bem como os tipos de instituições que foram constituídas.

No entanto, as reformas educativas na América Latina “[...] se orientaram principalmente para as mudanças curriculares, dotação de textos, melhoramento da infraestrutura e equipamentos, promulgação de regulamentos e mudanças de gestão”, nos cursos superiores como um todo (CAMPOS; LARA, 2010, p. 1).

### 1.3.2 Formação de professores

Em face ao ensino superior compreendemos que ele apresenta especificidades, dada às áreas de conhecimentos e os saberes que os constituem. Nesse aspecto, focalizaremos, no estudo dos cursos de formação de professores, entendendo que estes também sofrem transformações com as reformas educacionais, bem como, há diferença nessa formação quando comparada aos demais cursos superiores.

A década de 1970 foi marcada pela racionalização do ensino, da pedagogia por objetivos e da planificação; nos anos 1980 a centralidade estava nas reformas educativas e na atenção às questões curriculares; já nos anos 1990 o foco prevalecia na organização, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino (NÓVOA, 2009).

Segundo Roldão (2005) é a partir do século XIX que os professores se estruturaram como um grupo com visibilidade social, tendo início, assim, a institucionalização da formação para o exercício, estando no século XXI frente a um regresso dos professores ao centro das preocupações educativas (NÓVOA, 2009).

Um dos conceitos que vem ganhando visibilidade e que ajuda a compreender a especificidade dessa formação é o de profissionalidade docente (ROLDÃO, 2005, 2007, 2017; AMBROSETTI; ALMEIDA, 2009; MORGADO, 2011).

Ao se debruçar na compreensão teórica desse conceito, Gorzoni e Davis (2017) salientam que no campo científico a profissionalidade docente está associada a aspectos como: o conhecimento profissional específico; o ser e atuar como docente; a identidade profissional construída nas ações do professor e à luz das demandas sociais internas e externas à escola; a construção de competências e o desenvolvimento de habilidades próprias do ato de ensinar conquistadas ao longo da vida docente.

Entretanto, no campo da formação tais temáticas, também devem estar presentes, pois para Nóvoa (1992), a formação de professores necessita ser deslocada de uma perspectiva excessivamente centrada nas dimensões acadêmicas (áreas, currículos, disciplinas, etc.) para uma perspectiva centrada no terreno profissional, compreendendo a especificidade do saber profissional do professor na construção da sua profissionalidade.

Roldão (2005, p. 108) define profissionalidade como “[...] aquele conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros muitos tipos de atividades, igualmente relevantes e valiosas”. A profissionalidade é um processo progressivo de construção profissional que segue ao longo de toda a vida ativa do docente, sendo assim, a formação inicial pode ser considerada a largada desse processo.

Os cursos de formação de professores abarcam um conjunto de saberes que são característicos para o exercício desse ofício, para além desses saberes há ainda aqueles que são específicos da disciplina que será ministrada (professor de ciências, sociologia, matemática, entre outros). Sendo assim, entende-se que na organização curricular há uma área de formação direcionada para conhecimentos mais amplos, voltados a formação docente em geral, e uma área em que concentra conhecimentos específicos para professores de Educação Física, por exemplo.

Esses cursos (de formação de professores), no Brasil, a caráter de exemplo, são denominados de licenciaturas e especificamente os de Educação Física estão organizados em duas unidades de conhecimento: formação específica e formação ampliada (BRASIL, 2004). No entanto, essa lógica de organização é um consenso na formação de professores de Educação Física nos países da América Latina aqui estudados? Nesses países há cursos que formam especificamente para a docência em Educação Física, enquanto que em outros ela é um dos possíveis campos de atuação. A partir desses aspectos se faz necessário considerar ambas as configurações curriculares, buscando compreender se há e quais são as implicações disso na formação.

### **1.3.3 Concepções de Educação Física na América Latina**

Para compreendermos as organizações curriculares dos cursos de Educação Física é necessário considerar o contexto em que eles estão inseridos, mais precisamente a concepção de Educação Física presente nesses cursos e países. Por concepção entendemos ser uma “[...] operação pela qual o sujeito forma, a partir de uma experiência física, moral, psicológica ou social, a representação de um objeto de pensamento ou conceito” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2008, p. 51). Assim, as concepções referem-se a ideias, percepções e construções que uma pessoa pode ter sobre algo, como por exemplo, sobre o que é educação. Especificamente para este estudo, voltamos nossas atenções para a concepção de Educação Física presente em oito países da América Latina.

Entretanto é preciso considerar que o universo de cursos que foram analisados em cada país não corresponde à totalidade de sua oferta, e por isso, é possível que existam concepções de formação em Educação Física que não correspondem aquelas que nós identificamos nesta pesquisa.

Silva et al. (2015) ao caracterizar a formação profissional no campo da Educação Física na América Latina pontuam que apesar de sua origem histórica comum e suas fortes

relações com o processo acadêmico de vários países europeus e norte-americanos, a formação apresenta grande diversidade entre os países, bem como, internamente em vários países. Isso pode ser evidenciado desde uma concepção conhecida como Educação Física em alguns países, como Cultura Física em outros, Ciências da Atividade Física e do Esporte, ou apenas Ciências do Esporte. Isso demonstra uma construção social, as disputas e tensões entre os discursos e as práticas (SILVA; BEDOYA, 2017).

Ao longo da história, pesquisadores de cada país, por diferentes óticas apontam como se constituiu/constitui a formação em Educação Física, sinalizando assim uma possível concepção para a área.

Ao analisar o Sistema Argentino de Educação Física tomando como base o século XX, Scharagrodsky (2015) destaca como características da época o cientificismo, a higienização e o ecletismo. Carballo (2010) salienta que com a formação superior de professores de Educação Física, nos institutos nacionais no século XX, começa a se distanciar da área os antecessores militares frente aos novos princípios científicos e pedagógicos: os primeiros baseados em conhecimentos médico-biológicos e; os segundos, organizados em torno da noção de integralidade da educação. Para o autor esse traço foi dominante na Argentina por mais de seis décadas e ainda hoje continua sendo um modelo de referência para a Educação Física. Corroborando essa opinião Crisório et al. (2015) argumentam que o cientificismo biológico se apresenta na atualidade, tanto na formação dos institutos, como das universidades, sendo evidenciado não apenas na denominação dos cursos, mas na forma como delimitam seu objeto de estudo, definem a atuação do futuro professor, ou mesmo pelas disciplinas que compõem o currículo.

No Chile, também sob um olhar histórico até a atualidade, Retamal et al. (2020), ao analisarem a formação de professores de Educação Física indicam que ela passou da racionalidade técnica a modelos com ênfase pedagógica. Sobre esse processo os autores esclarecem que o único momento na história em que a formação de professores, do país, não ficou a cargo de um organismo pedagógico refere-se à década de 1931 em que passou a depender do Ministério da Guerra. Tal referência pedagógica apresenta-se ainda hoje, em que a diversidade de diplomas atribuídos pelas universidades está principalmente orientada para a atuação no sistema escolar (AMÉSTICA; ÁVALOS, 2015).

Na Colômbia, Peralta Beltran (2017) ao focalizar os projetos curriculares e epistemológicos de alguns programas de licenciatura em Educação Física, recreação e esportes destaca que o enfoque integrador é o que apresenta maior relevância nos cursos. Segundo Bedoya et al. (2015), o discurso da formação integral teve seu aparecimento na

década de 1980 como uma perspectiva crítica da tendência da educação tecnológica de grande divulgação nas escolas e universidades de todo o território nacional, se fazendo presente até hoje. Ainda sobre a Educação Física do país, Gallo e Urrego (2015), ao identificarem as posturas conceituais do campo presentes nas pesquisas educacionais produzidas entre 1998 e 2012, constataram um predomínio da corrente teórica da psicomotricidade, da concepção marcada pelo esporte, de uma tendência educativa moral e a emergência de novas descrições epistêmicas.

Sob um olhar atual para a Cultura Física (nomenclatura mais utilizada) no Equador, Arcos e Cayo (2014) salienta que, atualmente no país, existem dezesseis instituições de ensino superior que ofertam titulação na área, cada uma com um currículo acadêmico diferente (as denominações dos cursos variam entre Educação Física, Cultura Física, Atividade Física, Cultura Física e Esportes e os títulos outorgados são de graduados em Ciências da Educação, com menção em Educação Física, ou menção em Cultura Física), contudo, tanto no processo de formação quanto no campo profissional ocupacional, o paradigma esportivo predomina no país, deixando de lado a importância da atividade física e do lazer.

No contexto mexicano, Ceballos-Gurrola et al. (2013) destacam que historicamente, na Educação Física do país foi assumida diversas concepções para a área, com características autoritárias, desportivas, como meio de saúde, com posturas fragmentárias e analíticas. Especificamente no campo da formação em Educação Física, os autores reconhecem a dificuldade em definir uma concepção para ela, pois tendo em vista a autonomia das universidades na construção curricular, os campos de formação estão voltados para diversas áreas da ciência, que levam em consideração uma das seguintes áreas: biológica, médica, técnica esportiva, administrativa, psicológica e/ou pedagógica. Já sobre as nomenclaturas dos cursos nesse nível de ensino, Reynaga-Estrada et al. (2015) salientam que há uma grande diversidade que perpassam por Educação Física, Cultura Física e/ou Ciências do Esporte, sendo que em todas elas a área esportiva está presente.

As diferenças nas orientações curriculares também são salientadas por Huamaní, Huamaní e Santos-Galduróz (2015), no Peru. Os autores destacam que, a formação em Educação Física concentra-se nas instituições superiores não-universitárias e nas universidades, em que, nas primeiras a formação se caracteriza por concepções humanista, intercultural, ambiental, de equidade e inclusão, enquanto que nas universidades, cada uma determina seu projeto curricular. No geral, há influências de muitas concepções de Educação Física, no país, no entanto, assume-se a Cultura Física como fenômeno que abrange todas as

atividades físicas, e no contexto de formação inicial a ênfase pedagógica e esportiva prevalece.

As tradições que se consolidaram na formação em Educação Física no Uruguai segundo Gómez e Thomasset (2015) e Noble (2020), inicialmente se estabeleceram por meio das ciências biomédicas, especificamente a fisiologia e anatomia, posteriormente houve uma forte influência de outras áreas, dentre elas: pedagogia, didática, sociologia, psicologia que se instalaram nos currículos de formação do Instituto Superior de Educação Física principalmente a partir dos anos de 1990, passando assim a definir novos significados para a formação. Atualmente, os currículos da Educação Física estão sendo reformulados devido às repercussões que o campo profissional tem tido a partir das revisões epistemológicas e da discussão constante e não resolvida entre: se a prioridade deve ser a produção de conhecimento e a formação acadêmica; ou se deve atender a demanda profissional (GÓMEZ; THOMASSET, 2015).

Na Venezuela, historicamente a formação de profissionais de Educação Física começa nos Institutos Pedagógicos. Atualmente, há um número considerável de universidades e institutos que se encarregam de formar esses profissionais. Segundo Guerrero, D'Amico e Hojas (2015) e Paula et al. (2018e) a maioria das instituições se dedicam a formação de profissionais na área de Educação Física, desporto e recreação. Sobre o campo da Educação Física no país, Ramirez Torrealba (2013) enaltece a necessidade de estudos, que permita conhecer e compreender as diferentes correntes filosóficas e pedagógicas que deram origem a essa atividade, bem como que permita uma compreensão mais precisa das situações atuais da mesma.

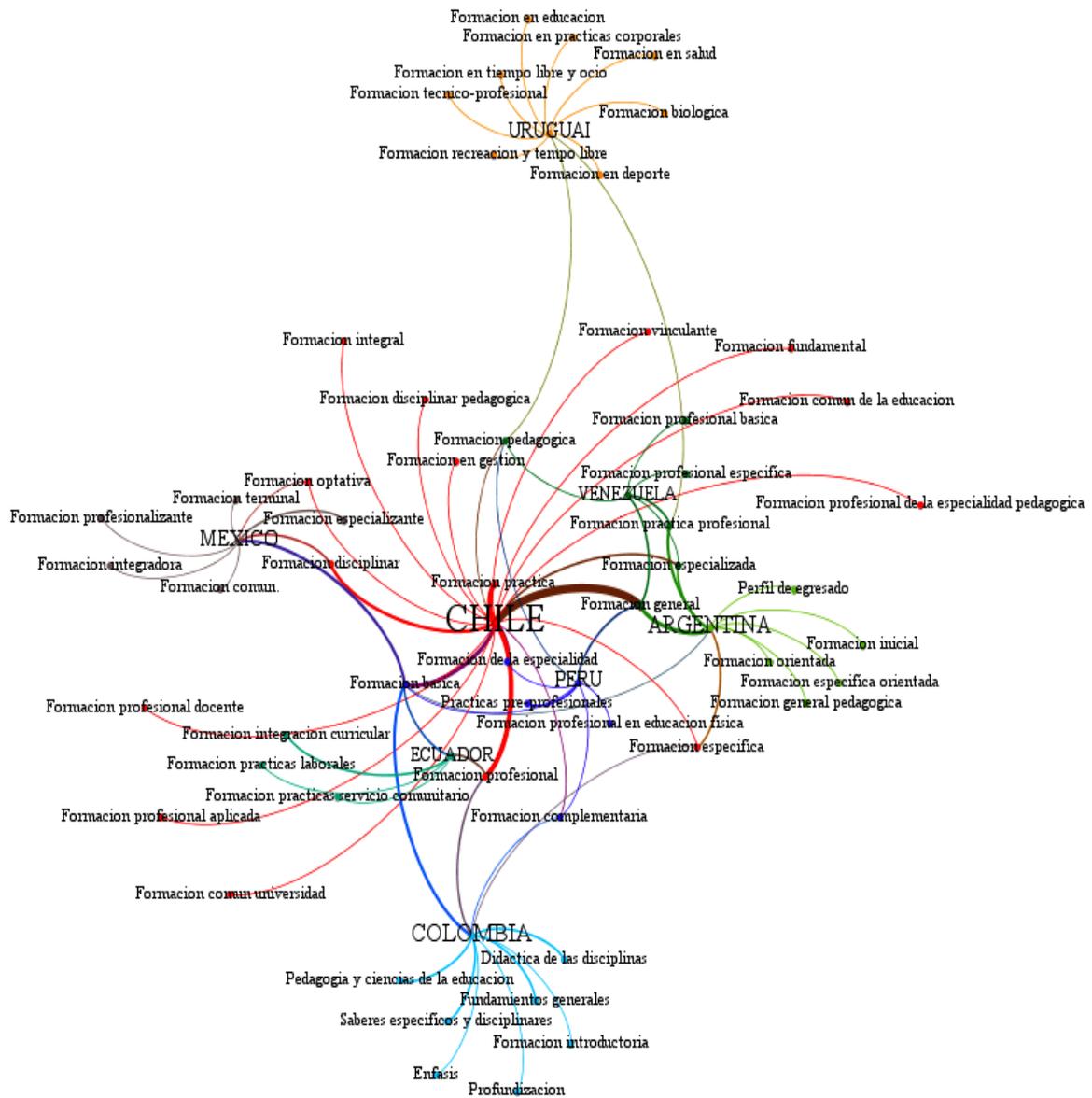
Diante do contexto apresentado, mobilizaremos, neste estudo, os conceitos de *currículo* (base de onde partem nossas análises), de *formação de professores* (que corresponde à especificidade que delimitamos), e de *concepção de Educação Física*. Todos eles serão assumidos em uma unidade de análise e utilizados para estabelecer comparações por e entre cursos/instituições, localizando-os geograficamente na América Latina.

#### 1.4 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E CENTRALIDADE DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM OITO PAÍSES DA AMÉRICA LATINA

Dedicamos nossas análises as grades curriculares dos cursos de formação de professores de oito países da América Latina hispanofalantes, focalizando aquelas que

apresentam em sua organização a distribuição por áreas de formação. Para expor a diversidade de nomenclatura assumidas nesses países geramos a Figura 1 no *software Gephi*.

**Figura 1** – Relação entre países e áreas de formação



**Fonte:** A autora.

Na Figura 1 observamos a distribuição dos países identificados visualmente por oito *clusters* (conjunto de cores). Ela evidencia, ainda, 62 *Nós*, que representa as áreas de formação com os respectivos países e, 78 *Arestas*, que indicam as ligações dessas áreas com os países. Além disso, a espessura das arestas revela a recorrência das áreas formativas nesses países, ou seja, quanto mais espessa, maior o número de vezes que determinada área de formação aparece.

Dos 33 cursos que compõe este estudo foi identificado um total de 125 áreas de formação, referenciadas a partir de 54 nomenclaturas diferentes, nas quais estão dispostas na Figura 1. Identificamos, ainda, que essas áreas apresentam no mínimo uma ligação, entre dois ou mais países, de acordo com as conexões (*Nós*) entre os *clusters*. Quanto mais ao centro se apresenta um *cluster*, maior é o número de conexões de áreas de formação com outros países e, conseqüentemente, essas áreas se configuram como as mais recorrentes.

Nesse sentido, temos o Chile que apresenta um total de 21 áreas de formação diferentes, sendo 10 comuns aos outros sete países. Dessas 10, o compartilhamento se estabelece com Peru (5), Argentina (4), Colômbia (4), México (3), Venezuela (3), Equador (2) e Uruguai (1). Conhecer esse movimento nos permite apreender possíveis aproximações e distanciamentos entre os países quanto às áreas de formação, no caso do Chile, percebe-se maior compatibilidade com o Peru (5) e menor com o Uruguai (1). Essa lógica também se mantém nos demais países, sendo o Chile o que mais tem áreas e comum e o Uruguai menos. Por outro lado, o Uruguai apresenta maior compartilhamento com a Venezuela (2).

Quando analisamos as áreas de formação que são mais compartilhadas entre os países temos: *formación general* - Chile (8), Argentina (4), Peru (2) e Venezuela (2); *formación básica* - Chile (4), Colômbia (3), México (3), Equador (2), Argentina (1) e Peru (1); *formación práctica profesional* - Argentina (3), Venezuela (2) e Uruguai (1); e *formación pedagógica* - Chile (1), Peru (1), Uruguai (1) e Venezuela (1). Esses destaques podem ser visualizados, na Figura 1, por meio das ligações entre os países, bem como pela espessura das *Arestas* dessas áreas.

Esses dados nos oferecem um panorama da formação por país, algumas aproximações e distanciamentos em relação ao modo de organização de seus cursos de Educação Física por áreas de formação. Entretanto, será que o entendimento dessas áreas é semelhante? Elas abarcam quais disciplinas? Apresentam a mesma estruturação curricular quando analisados por país e entre os países? Qual a centralidade da formação nesses países quando se leva em consideração as áreas com maior oferta de disciplinas?

Com o objetivo de responder esses questionamentos recorreremos novamente às grades curriculares, analisando agora, as disciplinas que compõe cada uma dessas áreas de formação. Além disso, foi necessário caracterizar os sistemas educativos em que são ofertados os cursos de formação de professores de Educação Física nesses países, bem como as instituições que compõe esse estudo, tendo em vista que esses fatores também nos ajudam a compreender alguns dados. As informações coletadas foram organizadas e analisadas a partir da elaboração

de quadros que permitiram obter um panorama das semelhanças e diferenças dos cursos/instituições e países, sendo apresentados em ordem alfabética.

#### 1.4.1 Áreas de formação/centralidade nos cursos da Argentina

Dedicamos nossas análises as áreas de formação entendida aqui como um conjunto de disciplinas/atividades que visam à aquisição conhecimentos teóricos e/ou práticos exigidos nos cursos de ensino superior, focalizando as disciplinas que compõe cada uma dessas áreas, e conseqüentemente, dando visibilidade aquelas que concentram maior número de disciplinas, apresentando indícios de uma concepção formativa.<sup>23</sup>

Nesse sentido, o primeiro país e seus respectivos cursos a serem analisados são os da Argentina, na qual a formação de professores é realizada por dois subsistemas do Ensino Superior: 1) composto por institutos de ensino superior (institutos de formação superior de professores e institutos de formação técnica profissional superior), subordinados aos ministérios ou secretarias provinciais de Educação (jurisdições) e ao Governo da Cidade de Buenos Aires, com o apoio do Ministério de Educação através do *Instituto Nacional de Formación Docente*; 2) subsistema relacionado às instituições universitárias (universidades e institutos universitários), dependentes do Ministério de Educação.

Participam dessa investigação cursos de três institutos superiores (educação pública de gestão estatal) e cursos de duas universidades, sendo uma pública (UNCOMA) e uma privada (UMAZA). Para evidenciar as áreas formativas ofertadas, elaboramos o Quadro 2, no qual constam as siglas das instituições, o total de disciplinas por curso, as áreas de formação<sup>24</sup> e o percentual de disciplinas ofertadas por área.<sup>25</sup>

**Quadro 2 – Cursos/instituições da Argentina**

Instituições	Total de disciplinas	Áreas de formação	Porcentagem por área
ISEFERB/ARG	68	Formación general Formación específica Formación práctica profesional	26% 65% 9%
ISEFFD/ARG	65	Formación general Formación específica Formación práctica profesional	25% 63% 12%
ISEFCSV/ARG	48	Formación general pedagógica Formación especializada Formación orientada	21% 4% 75%
UNCOMA/ARG	41	Formación inicial	8%

<sup>23</sup> Essa lógica foi assumida em todos nos tópicos dos demais países.

<sup>24</sup> Todas as áreas de formação foram assumidas conforme nomenclatura apresentada por cada instituição/país.

<sup>25</sup> O cálculo de percentual foi realizado pela autoria levando em consideração a quantidade total de disciplinas ofertadas e a quantidade de disciplinas destinadas a cada área.

		Formación general	46%
		Formación específica orientada	46%
UMAZA/ARG	43	Formación básica	23%
		Formación general	19%
		Formación especializada	30%
		Formación práctica profesional	9%
		Perfil de egresado	19%

**Fonte:** A autora.

Com base no Quadro 2 identificamos que dos cinco cursos de Educação Física das instituições argentinas encontramos 17 áreas de formação, dessas, seis são nomenclaturas que não se repetem, ou seja, não são encontradas em outro curso/instituição. Além disso, com exceção da UMAZA/ARG, todas se organizam em três áreas formativas.

Para compreender essas áreas de formação nos remetemos ao bloco de disciplinas que as compõem e percebemos que elas podem ser agrupadas em: a) áreas formativas que convergem na compreensão e/ou disciplinas ofertadas independente da nomenclatura assumida e, b) áreas de formação que são específicas das instituições que as ofertam e não se aproximam da lógica das demais.

Compõem a primeira categoria a *formación general, básica, específica, orientada, específica orientada e práctica profesional* as aproximações se estabelecem da seguinte maneira:

A *formación general* é a mais comum e apresenta-se em quatro cursos, desses, em três (ISEFERB/ARG, ISEFFD/ARG e UNCOMA/ARG) é possível identificar um maior compartilhamento, pois abordam disciplinas como *filosofia, pedagogia, psicología, didáctica* e de bases biológicas (*anatomia, fisiología, analisis del movimiento...*). Enquanto que na UMAZA/ARG elas se apresentam distribuídas entre a *formación básica e general*.

Já a *formación específica* é compartilhada pela ISEFERB/ARG e ISEFFD/ARG e relaciona-se ao ensino dos esportes, dança, ginástica, biomecânica, psicología, treinamento, etc. Sobre os cursos dessas duas instituições há um grande alinhamento no que se refere as disciplinas ofertadas nessa e nas outras áreas. Isso pode ser explicado pelo fato de ambas seguirem como normativo o *Diseño Curricular Jurisdiccional da Resolución 465/GCBA/MEGC/15* (2015). O documento objetiva basear e estipular o número mínimo de horas dos Planos Institucionais dos Institutos de Nível Superior, de administração pública e privada da cidade de Buenos Aires. Por um lado, considera-se necessário atualizar os currículos que estão sendo desenvolvidos atualmente e, por outro lado, que o *Diseño Curricular Jurisdiccional* seja um elemento orientador na possibilidade de garantir níveis de formação equivalentes entre as diferentes ofertas da jurisdição. Com base nisso, o documento

estipula, ainda, a estruturação curricular a ser seguida, organizada em três áreas: *Formación General, Formación Específica y Formación en las Prácticas Docentes*, as mesmas ofertadas na ISEFERB/ARG e ISEFFD/ARG.

Também assumem a mesma lógica de oferta presente na *formación específica* (ISEFERB/ARG e ISEFFD/ARG) outros dois cursos/instituições ISEFCSV/ARG (*formación orientada*) e UNCOMA/ARG (*específica orientada*).

No que se refere à *formación práctica profesional* presente na ISEFERB/ARG, ISEFFD/ARG e UMAZA/ARG apesar de ofertarem disciplinas com nomenclaturas diferentes, é possível identificar nessa área a mesma finalidade, de promover disciplinas de observação, prática e residência nos diferentes níveis educativos.

Já na segunda categoria, referente às áreas de formação que são específicas dos cursos/instituições que as ofertam e não se aproximam da lógica das demais temos: *formación general pedagógica, especializada, inicial e, perfil de egresado*.

A *formación general pedagógica* (ISEFCSV/ARG) oferta disciplinas voltadas para o âmbito educacional, tais como *pedagogia, teoría del currículo y didáctica, política y historia educativa, taller de docência y residencia*, entre outras. Pelo fato de não abordar nenhuma disciplina de caráter biológico nem que faça menção à Educação Física se diferencia da *formación general* (discutida anteriormente) e das demais áreas analisadas.

Sobre a *formación especializada*, presente nos cursos/instituições da ISEFCSV/ARG e UMAZA/ARG, não há semelhança entre elas, para além da nomenclatura, visto que a primeira direciona essa área para duas disciplinas relacionadas à psicologia da criança, adolescente e idoso, enquanto que a segunda engloba disciplinas relacionadas à Educação Física, tais como *nutrición de la actividad física y el deporte, rendimiento deportivo, salud y fitness*, etc.

O *perfil de egresado* é uma área própria da UMAZA/ARG, composta por oito disciplinas de inglês que indicam progressão com o decorrer dos semestres (fundamental, pré-intermédio, intermédio e intermédio alto). Dos cinco cursos, essa instituição é a única que oferta essa disciplina. Já a *formación inicial*, presente na UNCOMA/ARG corresponde as disciplinas de *usos y formas de la lengua escrita, introducción a la educación física e introducción a la matemática, física y química*.

Apresentadas as áreas, suas aproximações e distanciamentos, com base nas disciplinas ofertadas, podemos identificar ainda outras características desses cursos. Com base no Quadro 2, vemos que o total de disciplinas ofertadas também se diferencia entre as instituições, sendo maior entre os institutos (ISEFERB/ARG, ISEFFD/ARG e ISEFCSV/ARG) e menor entre as

universidades (UMAZA/ARG e UNCOMA/ARG). Quando analisamos a centralidade dessas ofertas, ou seja, para quais áreas formativas são destinadas maior ênfase, novamente fica evidente uma lógica organizativa próxima entre os institutos e diferente entre as universidades.

No primeiro caso, o enfoque está nas áreas em que as disciplinas se relacionam ao ensino dos esportes, dança, ginástica, treinamento, entre outras, ou seja, aquelas que denotam especificidade a Educação Física (65%, 63% e 75%). Já nas universidades encontramos duas situações: na UNCOMA/ARG há um equilíbrio (46%) entre as áreas com maior oferta e em ambas as disciplinas de aspectos pedagógicos (12) e da Educação Física (18) estão diluídas, sendo maior a oferta da segunda. Por outro lado, na UMAZA/ARG a área com maior oferta (30%) refere-se em sua maioria a disciplinas relacionadas com a Educação Física, no entanto é uma diferença muito pequena quando comparada as demais, isso pode ter relação pelo fato de assim como na UNCOMA/ARG as disciplinas de Educação Física também serem distribuídas em maior quantidade na *formación general*, enquanto que nos institutos elas se concentram em uma única área, sendo essa de maior oferta (*específica* - ISEFERB/ARG, ISEFFD/ARG e *orientada* - ISEFCSV/ARG).

Sobre as disciplinas relacionadas à Educação Física, identificamos uma maior concentração de natureza esportiva e/ou biológica, isso equivale a mais de 55% nos institutos e de 30% nas universidades, sendo nessas últimas mais evidentes o cunho biológico. Crisório et al. (2015) nos ajudam a compreender esses achados, ao salientarem que na atualidade a formação em Educação Física na Argentina ainda carrega vestígios do “cientificismo biológico”, passando tanto pela formação em institutos de nível superior, como universidades, além disso, pontuam ainda que

[...] *sin temor a equivocarnos, que este gesto implica un fallo teórico fundante de otros tantos: en Educación Física se supone que primero está la experiencia y luego la teoría, y se asume como un campo en el que prevalece un ‘saber hacer’ (incluso para aquellos que luego van a enseñar) como dominio de destrezas y habilidades corporales por sobre un saber* (CRISÓRIO et al., 2015, p. 33).

Nessa lógica, além de estabelecer uma crítica sobre a concepção biologicista de Educação Física assumida nos cursos do país, questiona também o modo como concebem o ensino, em que “[...] *prevalece un ‘saber hacer’ (incluso para aquellos que luego van a enseñar) [...]*” tendo em vista o tipo de saber que lida a Educação Física. Nesse caso, mesmo os cursos ofertando uma grande quantidade de disciplinas de caráter esportivo, se faz necessário que elas estejam voltadas para a prática de ensino e não com foco apenas na

vivência corporal de determinado esporte, caracterizando-se por domínio de destrezas e habilidades corporais.

Essa centralidade na formação é exclusiva das instituições argentinas, ou é possível identifica-la em cursos de outros países?

#### 1.4.2 Áreas de formação/centralidade nos cursos do Chile

Após analisar as organizações curriculares da Argentina, voltamos agora nossa atenção para o Chile, país com maior número de instituições e conseqüentemente áreas de formação presente nesse estudo. A formação docente no Chile, assim como na Argentina, é ofertada nas universidades e institutos profissionais. As universidades se dividem entre tradicionais ou privadas, sendo que algumas delas recebem ajuda do Estado e se autofinanciam (agrupadas no *Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas*), e outras não se incluem nesse sistema.

Já nos institutos, a formação docente só pode ser ofertada naqueles em que até a promulgação da *Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza* (1990) já os ofereciam, tendo em vista que ela estabeleceu que as carreiras de formação de professores que levavam ao título de professor também exigiriam um diploma concedido por uma universidade, sendo considerado grau universitário. Segundo Ávalos (2003, p. 10) “*los Institutos Profesionales que a la fecha de promulgación de la Ley Orgánica ofrecían carreras de formación docente pudieron continuar haciéndolo, pero la Ley no las autoriza a establecer nuevas carreras*”.

Nessa lógica compõe nosso estudo 12 universidades sendo duas públicas (UDA/CHL, UMCE/CHL) e duas privadas (PUCV/CHL, UAC/CHL) que fazem parte do *Consejo de Rectores*, e oito pertencentes à rede privada. Para evidenciar as áreas formativas ofertadas, elaboramos o Quadro 3, no qual constam as siglas das instituições, o total de disciplinas por curso, as áreas de formação e o percentual ofertado.

**Quadro 3 – Cursos/instituições do Chile**

Instituições	Total de disciplinas	Áreas de formação	Porcentagem por área
PUCV/CHL	58	Formación fundamental	16%
		Formación disciplinar	62%
		Formación profesional	17%
		Formación practica	5%
UA/CHL	42	Formación básica	21%
		Formación general	14%
		Formación profesional	65%
UAC/CHL	68	Formación general	16%
		Formación de la especialidad	59%
		Formación vinculante	15%

		Formación optativa	10%
UBO/CHL	55	Formación básica Formación general Formación profesional Formación practica	20% 18% 53% 9%
UCENTRAL/CHL	62	Formación general Formación disciplinar pedagógica Formación profesional Formación complementaria	7% 70% 22% 1%
UCSH/CHL	53	Formación común de la educación Formación común universidad Formación de la especialidad	17% 11% 72%
UDA/CHL	39	Formación general Formación de la especialidad Formación practica	36% 54% 10%
UDLA/CHL	55	Formación general Formación disciplinar Formación profesional Formación practica	15% 65% 11% 9%
UMAYOR/CHL	67	Formación básica Formación general Formación en gestión Formación específica	20% 13% 12% 55%
UMCE/CHL	57	Formación profesional docente Formación profesional de la especialidad pedagógica Formación profesional aplicada	19% 70% 11%
UPV/CHL	49	Formación básica Formación general Formación especializada	24% 13% 63%
USS/CHL	55	Formación integral Formación pedagógica Formación disciplinar Formación práctica	7% 22% 56% 15%

**Fonte:** A autora.

Conforme o Quadro 3, identificamos que dos 12 cursos das instituições chilenas encontramos 43 áreas de formação, dessas, 14 são nomenclaturas que não se repetem, ou seja, não são encontradas em outra instituição. Além disso, as instituições se organizam em três ou quatro áreas formativas e não há em nenhum caso o compartilhamento total dessas áreas entre os cursos.

Diferente do que foi encontrado nos cursos da Argentina (aproximações e distanciamentos entre as áreas), quando analisarmos as disciplinas que compõe as áreas de formação do Chile identificamos que, de modo geral, elas convergem na compreensão e/ou disciplinas ofertadas independente da nomenclatura assumida. Nesse sentido, por suas aproximações podemos observar a formação sendo organizada em quatro grupos.

O primeiro grupo é composto pela *formación general* (8) *integral* (USS/CHL) e *fundamental* (PUCV/CHL). Essas áreas apresentam em comum uma oferta voltada para formação ampla, ou seja, que independe do curso proposto e está relacionada a aspectos da

sociedade e aos diversos campos do conhecimento, sendo traduzidos em disciplinas como *ética y responsabilidad social, dilemas morales y filosoficos del siglo XXI, lenguaje y comunicaci3n, ingl3s, habilidades/compet3ncias acad3micas*. Nesse caso, vemos que a compreens3o de *formaci3n general* aqui presente se diferencia da l3gica de oferta assumida nos cursos da Argentina.

No segundo grupo, formado pelas 3reas de *formaci3n b3sica* (UPV/CHL), *com3n de la educaci3n* (UCSH/CHL), *profesional docente* (UMCE/CHL), *pedag3gica* (USS/CHL) e *profesional* (PUCV/CHL, UCENTRAL/CHL, UDLA/CHL) identificamos a oferta de disciplinas que s3o espec3ficas para a forma3o de professores em geral, e nesse caso, nenhuma delas direciona para a Educa3o F3sica. Como exemplo, temos *gesti3n educativa de aula, evaluaci3n educacional, fundamentos filos3ficos y sociales de la educaci3n, psicolog3a educacional*, entre outras. Essa 3 uma caracter3stica prevalentemente dos cursos chilenos, tendo em vista que nos cursos argentinos analisados apenas uma institui3o (ISEFCSV/ARG) apresenta essa mesma l3gica.

Por outro lado, na 3rea denominada *formaci3n b3sica* da UA/CHL, UBO/CHL e UMayor/CHL encontramos uma semelhan3a com a *formaci3n general* presente nos cursos argentinos, em que ofertam disciplinas tanto de cunho educacional quanto biol3gico (*aprendizaje y desarrollo en contextos educativos, diversidad y politicas educativas, fisiologia del ejercicio y biomecanica aplicada al movimiento humano, biolog3a y acci3n motriz*, etc).

O terceiro grupo 3 o maior em termos de diversidade de 3reas, de oferta de disciplinas e apresenta-se em todas as institui3es, sendo composta por *formaci3n disciplinar* (PUCV/CHL, UDLA/CHL, USS/CHL), *disciplinar pedag3gica* (UCENTRAL/CHL), *profesional* (UA/CHL, UBO/CHL), *profesional de la especialidad pedag3gica* (UMCE/CHL), *de la especialidad* (UCSH/CHL, UDA/CHL, UAC/CHL), *espec3fica* (UMAYOR/CHL) e *especializada* (UPV/CHL). Suas ofertas convergem para um entendimento de 3rea com disciplinas relacionadas 3 Educa3o F3sica (esportes, treinamento, anatomia, etc.) e aspectos ligados 3 pedagogia (did3tica, curr3culo, avalia3o), o que as diferem da 3rea anteriormente citada (*b3sica*) 3 que na maioria das institui3es 3 poss3vel identificar uma preocupa3o em se relacionar essas duas tem3ticas (o que n3o ocorre na *formaci3n b3sica*), isso fica evidenciado na oferta de disciplinas como: *acondicionamiento f3sico escolar, fisiologia del ejercicio del nino y adolescente, orientaciones didacticas para el desarrollo de la motricidad humana, biomecanica para el contexto escolar*, etc.

Por fim, o quarto grupo refere-se às áreas que ofertam disciplinas relacionadas à prática/estágio e uma progressão da mesma, como por exemplo, *práctica inicial, intermedia, profesional; práctica I, II e III*. Essas ofertas são encontradas na *formación práctica* (5) e na *formación profesional aplicada* (UMCE/CHL). Já na *formación vinculada* (UAC/CHL) e *gestión* (UMAYOR/CHL) apesar de apresentarem disciplinas diferentes, também apresentam o mesmo foco, no entanto em diferentes contextos, na UAC/CHL encontramos disciplinas como *formación situada vivencial, desarrollo profesional y aprendizaje en servicio, práctica profesional*. Já na Umayor/CHL *práctica inicial, de responsabilidad social, de observación participante en educación básica e media*.

As áreas de *formación optativa* (UAC/CHL), *complementaria* (UCENTRAL/CHL) e *común de la universidad* (UCSH/CHL) não apresentam as disciplinas que as compõem, impossibilitando assim caracteriza-las ou estabelecer relações com as demais.

Em síntese, com base no que foi exposto e no Quadro 3, identificamos que os cursos do Chile ofertam em média 55 disciplinas (sendo 39 a menor e 68 a maior oferta), as áreas de formação variam entre três (5) e quatro (7) por curso, e abordam temáticas voltadas para aspectos da sociedade (formação ampla); para a formação de professores (conhecimentos pedagógicos); para a formação de professores de Educação Física (conhecimentos dessa especificidade) e; relacionadas com a prática e sua progressão. Sobre as disciplinas relacionadas à Educação Física, na maioria dos cursos do Chile (8) há uma área de formação exclusiva para essa oferta, diferente do que se observou nas instituições argentinas em que se organiza em duas áreas.

A centralidade da formação (que se destina o maior quantitativo de disciplinas) se dá nas áreas que se referem à oferta de disciplinas inerente à formação de professores de Educação Física (entre 53% e 72%). O que chama atenção, como já citado anteriormente, é a oferta de disciplinas da Educação Física (esportes, anatomia, fisiologia, biomecânica, entre outras) relacionadas diretamente com o contexto escolar (*prescripción del ejercicio físico escolar, motricidad humana en contextos educativos, proyectos deportivos escolares, juego como recurso pedagógico, etc.*). Isso pode ser compreendido pelo modo como se configura a formação nesse país, considerando que em sua maioria, esses cursos estão associados à faculdade/departamento de educação, apresentam a nomenclatura de *Pedagogía en educación física*, com grau acadêmico de *licenciado en educación*, conforme informações contidas em seus *websites*. Além disso, esses achados vão na mesma direção do cenário apontado por Améstica e Àvalos (2015), no qual a diversidade de diplomas atribuídos pelas universidades está principalmente orientada para a atuação no sistema escolar.

### 1.4.3 Áreas de formação/centralidade nos cursos da Colômbia

Analisado como se organiza a formação no Chile, focalizamos agora como isso se apresenta em instituições colombianas. De acordo com a *Ley General 115* (1994) em seu artigo 112, a formação docente na Colômbia se organiza em universidades e as demais instituições de educação superior que possuem uma faculdade de educação ou unidade acadêmica destinada à educação. Além disso, as Escolas Normais estão autorizadas para formar educadores de pré-escola e ensino fundamental. Elas operam como unidades de apoio acadêmico para formação inicial de professores, e mediante convênio com instituições de educação superior, podem oferecer formação complementar que outorga o título de normalista superior. Dessas instituições, compõe nosso banco de dados cinco universidades, sendo três públicas (UDEA/COL, UNILLANOS/COL, UT/COL) e duas privadas (UL/COL, UNICESMAG/COL). No Quadro 4 especificamos o modo como elas estão organizadas, nele consta as siglas das instituições, o total de disciplinas por curso, as áreas de formação e o percentual de disciplinas ofertadas por cada área.

**Quadro 4** – Cursos/instituições da Colômbia

Instituições	Total de disciplinas	Áreas de formação	Porcentagem por área
UL/COL	62	Formación básica Formación profesional	32% 68%
UDEA/COL	67	Formación introductoria Formación básica Formación específica Énfasis	11% 34% 43% 12%
UNICESMAG/COL	56	Fundamentos generales Pedagogía y ciencias de la educación Saberes específicos y disciplinares Didáctica de las disciplinas	39% 16% 14% 31%
UT/COL	53	Fundamentos generales Pedagogía y ciencias de la educación Saberes específicos y disciplinares Didáctica de las disciplinas	24% 27% 15% 34%
UNILLANOS/COL	54	Formación básica Formación complementaria Formación profesional Profundización	28% 15% 52% 5%

**Fonte:** A autora.

Com base no Quadro 4, é possível identificar 18 áreas de formação presente nos cursos colombianos, sendo que dessas, cinco não são encontradas em outra instituição. Além

disso, observamos que com exceção da UL/COL, todas as demais se organizam em quatro áreas formativas, sendo que duas (UNICESMAG/COL e UT/COL) compartilham integralmente as mesmas áreas.

Sobre as instituições que apresentam as mesmas áreas em comum (UNICESMAG/COL, UT/COL), há indícios de que ambas seguem como normativo o que está estabelecido na Resolução No. 02041 do Ministério de Educação da Colômbia (2016) em que são definidas essas áreas

*Los valores, conocimientos y competencias del educador comprenderán los siguientes cuatro componentes, que deben ser desarrollados conjuntamente, asegurando su articulación: 1. Componente de fundamentos generales; 2. Componente de saberes específicos y disciplinares; 3. Componente de pedagogía y ciencias de la educación, y 4. Componente de didáctica de las disciplinas (COLÔMBIA, 2016, p. 5).*

No entanto, quando analisamos as disciplinas que as compõem e as comparamos, identificamos algumas diferenças entre elas. A área denominada *fundamentos generales*, na UT/COL relaciona-se com disciplinas de comunicação, inglês e investigação e na UNICESMAG/COL a comunicação, inglês e conhecimentos biológicos.

Na área *pedagogía y ciencias de la educación*, da UT/COL ofertam-se disciplinas de práticas em diferentes contextos e na Educação Física (*educación básica, media, inclusiva, social, recreación, entrenamiento*), além de discussões pedagógicas (*subjetividad y educación, currículo, evaluación educativa*), enquanto que na UNICESMAG/COL o foco está em disciplinas pedagógicas (*psicología educativa, cognición, cultura y aprendizaje, sociología de la educación*).

Quando se analisa a oferta de *saberes específicos y disciplinares*, constatamos na UT/COL uma centralidade biológica (*morfofisiología, morfo osteomuscular, medicina deportiva*) e na UNICESMAG/COL a ênfase na investigação. Por fim, na área denominada *didáctica de las disciplinas*, observamos na UT/COL a oferta de 15 disciplinas (de 17) voltadas para a didática (*didáctica de la gimnasia, didáctica de la natación, didáctica de la psicomotricidad*, entre outras) enquanto que na UNICESMAG/COL, de 17 disciplinas ofertadas, três apresentam essa característica, sendo a prática pedagógica e profissional o foco dessa área.

Caracterizado como esses dois cursos apresentam essas áreas, vemos que mesmo com nomenclaturas idênticas, os sentidos e disciplinas ofertadas por eles não são análogos. Mesmo que indiquem se basear no mesmo documento (Resolução No. 02041) é preciso levar em

consideração o tipo de instituição em que essas áreas se apresentam (pública ou privada), em quais outros documentos se orientam, o que definem em seus projetos de curso, o período destinado a formação (8 e 10 semestres), o perfil do profissional que se quer formar, entre outros aspectos.

Ao analisarmos as áreas formativas das demais instituições colombianas, encontramos ainda aquelas que divergem na nomenclatura, mas se aproximam pelo conjunto de disciplinas que ofertam, como por exemplo, a *formación introductoria* (UDEA/COL) que possui a mesma centralidade da área de *fundamentos generales* (UT/COL), voltando-se às disciplinas que enfocam a comunicação e o inglês.

Já a *formación básica* (UL/COL) se assemelha ao entendimento de *pedagogía y ciencias de la educación* (UNICESMAG/COL), na qual há a oferta de disciplinas que são específicas para a formação de professores em geral, sem nesse caso, fazer menção à Educação Física. Lógica essa também vista em uma instituição da Argentina (*general pedagógica* – ISEFCSV/ARG) e em algumas do Chile (*formación básica* (UPV/CHL), *común de la educación* (UCSH/CHL), *profesional docente* (UMCE/CHL), *e integral* (USS/CHL) e *profesional* (PUCV/CHL, UCENTRAL/CHL, UDLA/CHL).

Por outro lado, encontramos, ainda, a *formación básica* (UDEA/COL, UNILLANOS/COL) que se aproxima da área de *pedagogía y ciencias de la educación* (UT/COL) na qual disponibiliza tanto disciplinas relacionadas com prática e aspectos pedagógicos, como também de Educação Física (*didácticas de la educación física, iniciación y formación deportiva, bioquímica y nutrición*). Essa mesma lógica está empregada nas áreas de *formación específica* (UDEA/COL) e *profesional* (UL/COL, UNILLANOS/COL), no entanto, para além dessas temáticas, é abordado o ensino dos esportes (*expresiones motrices deportivas, teoría y didáctica de la gimnasia, educación física, recreación y deporte adaptado*, etc), o que não é ofertado nas áreas anteriores.

Das 18 áreas de formação encontradas, em três não é possível estabelecer aproximação com outras instituições, são elas: *formación complementaria* (UNILLANOS/COL), *profundización* (UNILLANOS/COL) e *énfasis* (UDEA/COL). A primeira indicia, com base nas disciplinas ofertadas (das oito é possível identificar apenas três, as demais são denominadas de eletivas), centram-se numa formação ampla, abordando temas como ciência, tecnologia e desenvolvimento, democracia e paz. A segunda, da mesma instituição, não apresenta as disciplinas que a compõe, impossibilitando assim caracteriza-la ou estabelecer relações com as demais. E na terceira o foco está em disciplinas de situações de estágio/prática em diferentes contextos, como encontrado em *práctica pedagógica e*

*investigación en educación física escolar, en entrenamiento deportivo, en actividad física para la salud, en administración.* A UDEA/COL é a única instituição da Colômbia que apresenta uma área própria para disciplinas de estágio/práticas, o que foi identificado também em cursos da Argentina (3) e do Chile (6).

Quando analisamos a centralidade desses cursos, identificamos que diferentemente do que se observou nos países anteriores, nas instituições da Colômbia as áreas com maior percentual de oferta não apresentam uma maior concentração de disciplinas da Educação Física (com exceção da UT/COL e UL/COL). Ao compararmos o total de disciplinas ofertadas na área de maior concentração, vemos que: na UNILLANOS/COL de 28 disciplinas 35% não se referem à Educação Física; na UDEA/COL de 29, 52% também não fazem referência e; na UNICESMAG/COL de um total de 22 disciplinas, 72% não são sobre Educação Física. Sendo a UT/COL e UL/COL as que apresentam mais disciplinas dessa especificidade, na primeira de 18 disciplinas, apenas 5% não se referem, e na segunda de 29 disciplinas, 19% não tangenciam a área de Educação Física.

Isso se dá pelo fato de a discussão da Educação Física nesses cursos se apresentar de forma pulverizada nas demais áreas. Sobre esse aspecto, observamos que, se nos cursos do Chile e da Argentina as disciplinas relacionadas com a Educação Física concentram-se em sua maioria entre uma e duas áreas de formação, nas da Colômbia elas se distribuem entre três e quatro áreas (com exceção da UL/COL em que a oferta se concentra numa única).

Ao focalizarmos a oferta de disciplinas que se relacionam com a Educação Física, vemos que duas instituições (UDEA/COL e UNILLANOS/COL) baseiam-se numa concepção de Educação Física voltada para a motricidade humana, ofertando 9 e 10 disciplinas, respectivamente, com essa menção (*expresiones motrices deportivas, expresiones motrices de autoconocimiento, motricidad y desarrollo humano, motricidad y fases sensibles*, etc). Enquanto que na UL/COL e UT/COL as disciplinas estão direcionadas para a teoria e didática da Educação Física, da recreação, dos esportes, do treinamento (*teoría y didáctica de los deportes alternativos, teoría y didáctica de los deportes con raqueta, didáctica de la recreación física deportiva*, etc). Já a UNICESMAG/COL apresenta disciplinas biológicas e esportivas (*anatomía, biomecánica, actividades y deportes alternativos, de equipo, individuales...*).

Outro aspecto observado é que se no Chile a maioria das instituições (9) destinam uma área exclusiva para disciplinas de formação ampla, nas instituições da Colômbia essa preocupação também se apresenta em grande quantidade, porém de maneira distribuída, sendo permeada em várias áreas. Essa oferta não é tão comum, por exemplo, nas instituições

da Argentina, em que destinam três disciplinas com esse foco (apenas a UMAZA/ARG oferta dez, sendo oito de língua inglesa), enquanto que no Chile os cursos variam, em sua maioria,<sup>26</sup> entre 4 e 10 e na Colômbia entre 9 e 16 disciplinas.

Especificamente na Colômbia essas disciplinas abarcam discussões sobre a constituição política, democracia, paz e direitos humanos, cidadania, ciência, tecnologia e desenvolvimento, contexto sociocultural, investigação e contexto comunicativo. Referente a esse aspecto e a formação em Educação Física. Bedoya et al. (2015) e De-Souza-Martins e Posada-Bernal (2018) salientam que na Colômbia há um direcionamento dos cursos para o desenvolvimento humano e suas dimensões, bem como para formação integral. Segundo Bedoya *et al.* (2015, p. 109) nos cursos de Educação Física

*[...] se encuentran intenciones y enunciados como: formación integral, hábitos saludables, salud, calidad de vida, desarrollo humano, bienestar, formación por competencias, que han direccionado los procesos formativos. Al parecer estos direccionamientos han tenido que ver con el periodo de creación de los programas y con las categorías reconocidas académica, científica y socialmente [...].*

Para o autor, essa diversidade de discursos, de conceitos, pode ser entendida como afirmações que mostram uma dispersão nas intenções formativas dos cursos, caracterizando uma diversidade de concepções epistemológicas direcionadas a cultura física, Educação Física, esporte, recreação, atividade física, condição física, habilidades motoras, lazer, treinamento esportivo, ação motora, entre outras.

#### **1.4.4 Áreas de formação/centralidade nos cursos do Equador**

Examinado como se organizam os cursos colombianos, focalizaremos na sequência como se estabelecem no Equador. No país, a formação de professores está a cargo das universidades, segundo Arcos e Cayo (2014) atualmente existem dezesseis instituições de ensino superior que oferecem cursos na área de Cultura física e afins, cada uma delas com diferentes currículos acadêmicos. Fazem parte da nossa investigação duas universidades UNL/EQU e UNACH/EQU, ambas do setor público. Para caracteriza-las, elaboramos o Quadro 5, no qual constam as siglas das instituições, o total de disciplinas por curso, as áreas de formação e o percentual ofertado.

---

<sup>26</sup>Apenas quatro cursos (UMCE/CHL, UCSH/CHL, USS/CHL, UDA/CHL) ofertam menos de quatro disciplinas com esse foco.

**Quadro 5** – Cursos/instituições do Equador

Instituições	Total de disciplinas	Áreas de formação	Porcentagem por área
UNL/ECU	45	Formación básica Formación profesional Formación integración curricular	40% 58% 2%
UNACH/ECU	46	Formación básica Formación profesional Formación integración curricular Formación prácticas servicio comunitario Formación prácticas laborales	33% 54% 4% 2% 7%

**Fonte:** A autora.

Com base no Quadro 5, identificamos que os dois cursos de Educação Física das instituições equatorianas somam 08 áreas de formação, dessas, duas não se repetem. Das áreas formativas que apresentam a mesma nomenclatura temos: na *formación básica* disciplinas voltada tanto para a pedagogia quanto para a Educação Física, como *pedagogía general, diseño curricular, evaluación educativa, filosofía de la educación, sociología de la educación, gimnasia deportiva, expresión corporal, fisiología del ejercicio, etc.* Há uma proximidade no percentual de oferta entre os cursos, além disso, a lógica apresentada se aproxima da *formación básica* de cursos chilenos (UA/CHL, UBO/CHL e U MAYOR/CHL) e *formación general* dos cursos argentinos (ISEFERB/ARG, ISEFFD/ARG e UNCOMA/ARG).

A *formación profesional* apresenta um compartilhamento entre as instituições no que se refere ao percentual ofertado, no entanto a centralidade das disciplinas se difere entre os cursos. Na UNL/ECU 12 disciplinas estão voltadas para a formação docente em geral (*planificación curricular, caracterización de los problemas escolares en el contexto educativo, familiar y comunitario, evaluación de los aprendizajes, gestión educativa*) e 14 para formação em educação física (*natación, historia de la cultura física, teoría y práctica de los juegos, etc.*), não havendo nesse caso, uma diferenciação entre a área apresentada anteriormente (*formación básica*) e a centralidade assumida. Já na UNACH/ECU das 25 disciplinas, cinco não se relacionam com a Educação Física e nas demais, a maioria é voltada ao ensino dos esportes (13), tais como: *fundamentos básicos de los deportes de combate y su enseñanza, natación y actividades acuáticas, fundamentos básicos de fútbol y su enseñanza, etc.*

Na área denominada *formación integración curricular* a UNL/ECU oferta a disciplina *trabajo de integración curricular*, enquanto que na UNACH/ECU há a oferta de duas: *planificación de integración curricular* e *ejecución de integración curricular*. Apesar da

diferença quantitativa e de não apreendermos mais detalhes sobre elas, é possível identificar uma aproximação nessas instituições.

Das duas áreas distintas encontradas, ambas pertencem a UNACH/ECU, na *formación prácticas servicio comunitário* é ofertada uma única disciplina denominada *prácticas de servicio comunitário*. Já a área *formación prácticas laborales* apresenta três disciplinas: *prácticas laborales 1, 2 e 3*, nos dois casos, essas áreas indiciam estar associadas a estágios, realizados em contexto não-escolar e escolar. Esse mesmo enfoque também foi encontrado na UNL/ECU, no entanto não direcionam essas disciplinas em área específica.

De maneira geral, quando analisamos as áreas com maior oferta de disciplinas (*formación profesional*) vemos que nas duas instituições a centralidade está relacionada a disciplinas pedagógicas e da Educação Física (especificamente ao ensino dos esportes). Identificamos ainda, que apesar de algumas diferenças quanto à organização curricular, os cursos apresentam aproximações como quantitativo de disciplinas, nomenclatura das áreas e as disciplinas ofertadas, indiciando assim seguir uma orientação/legislação em comum, mesmo que não tenha sido encontrada tal referência nos *websites* das instituições.

#### 1.4.5 Áreas de formação/centralidade nos cursos do México

Assim como na Colômbia, a formação de professores no México está organizada em Escolas Normais (majoritariamente) e universidades, ambas em regime público e privado. Segundo Ruiz (2015) dentro do sistema educativo mexicano as Escolas Normais tiveram e têm um papel muito importante na vida cultural do país, tendo em vista sua contribuição na formação de professores da educação básica (pré-escolar, primária e secundária). No entanto, enaltece a necessidade de investigar também como isso se dá no âmbito universitário, em que ofertam a formação profissional específica em Cultura Física, Educação Física ou nomenclaturas semelhantes.

Sendo assim, compõe nosso estudo três universidades públicas (UABC/MEX, UNAN/MEX e UNISON/MEX) que sinalizam o sistema educativo dentre os possíveis contextos de atuação. No Quadro 6 são apresentados os dados dessas instituições, contendo suas siglas, o total de disciplinas por curso, as áreas de formação e o percentual ofertado.

**Quadro 6** – Cursos/instituições do México

Instituições	Total de disciplinas	Áreas de formação	Porcentagem por área
UNAN/MEX	57	Formación básica Formación disciplinar	19% 70%

		Formación especializante	11%
UABC/MEX	72	Formación básica	24%
		Formación disciplinar	24%
		Formación terminal	15%
		Formación optativa	37%
UNISON/MEX	53	Formación común	10%
		Formación básica	32%
		Formación profesionalizante	43%
		Formación especializante	13%
		Formación integradora	2%

**Fonte:** A autora.

O Quadro 6 nos mostra que as instituições mexicanas apresentam um total de 12 áreas formativas, sendo *formación básica*, *disciplinar* e *especializante* as nomenclaturas compartilhadas entre os cursos. Outro aspecto a ser destacado é que não há um consenso na quantidade de áreas ofertadas, sendo constatadas três, quatro e cinco, respectivamente.

Das áreas que se aproximam temos: a *formación básica* compartilhada pelas três instituições, alternando no quantitativo de disciplinas, mas com a mesma lógica de oferta, sendo a maioria relacionada a aspectos biológicos (anatomia, fisiologia, bioquímica, biomecânica, etc.), além de disciplinas sobre comunicação oral e escrita, tecnologia da informação e comunicação e desenvolvimento de habilidades do pensamento.

A *formación disciplinar* (UNAN/MEX e UABC/MEX) assim como a *profesionalizante* (UNISON/MEX) e *optativa* (UABC/MEX) concentram disciplinas de caráter majoritariamente esportivo, tais como: *teoría y metodología del entrenamiento deportivo*, *baloncesto*, *fútbol*, *actividad deportiva básica*, *organización deportiva*, entre outras. Sendo possível, ainda, encontrar a oferta de pelo menos duas disciplinas (por curso) voltadas para a docência, tais como: *educación física en la educación básica*, *observación docente*, *programas y planeación didáctica*.

Já *formación integradora* (UNISON/MEX) refere-se a práticas profissionais, indiciando ser uma área relacionada com o estágio, à aproximação com o contexto de atuação, assim como a *formación terminal* (UABC/MEX) que dentre outras disciplinas também oferta *práctica docente* e *prácticas profesionales*.

Três áreas não se aproximam da lógica das demais, sendo específicas das instituições que as ofertam, uma denominada de *común* (UNISON/MEX) e outra de *especializante* presente em dois cursos (UNAN/MEX e UNISON/MEX) e com entendimentos distintos. A primeira apresenta uma concepção de área voltada para uma formação ampla, caracterizada por ofertas como: *características de la sociedad actual*, *estrategias para aprender a aprender*, *ética y desarrollo profesional*, etc. Essa mesma racionalidade também foi

identificada em nove instituições chilenas (PUCV/CHL, USS/CHL, UPV/CHL, UMayor/CHL, UDLA/CHL, UCENTRAL/CHL, UBO/CHL, UAC/CHL e UA/CHL), na qual destina-se uma área exclusiva para isso, com a denominação de *formación fundamental, integral* ou *general*.

Já a *formación especializante*, na UNAN/MEX está ligada a oferta de disciplinas referentes à formação de professores (*planeacion didactica, tecnicas y estrategias didacticas, evaluacion del aprendizaje*), algo próximo ao que se apresentou em áreas de formação de alguns cursos do Chile. Enquanto que na UNISON/MEX, pelo fato de não informar às disciplinas que compõe a área de *formación especializante*, não foi possível caracteriza-la ou estabelecer relações com as demais.

Nesses cursos, quando analisamos o enfoque formativo com base na área de maior oferta (*disciplinar* – UNAN/MEX, *optativa* – UABC/MEX, *profesionalizante* – UNISON/MEX), identificamos a ênfase no esporte. É interessante destacar que esse direcionamento não se apresenta de maneira exclusiva nessas áreas, mas de forma integral em todo curso, as disciplinas quando não se referem à modalidade esportiva (*baloncesto, beisbol y softbol*, por exemplo), traz em seus títulos essa indicação (*educación ambiental y deporte, evaluación en la actividad física y deporte, direccion y tecnologia deportiva*, entre outras).

Essa concepção de Educação Física, segundo Reynaga-Estrada *et al.* (2015) se faz presente em quase todos os programas de formação do país e se pauta na fundamentação legal encontrada tanto na *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* (2014), como na *Ley General de Cultura Física y Deporte* (2003), respaldando inclusive a nomeação dos programas, sendo Cultura Física e Educação Física os mais frequentes e em ambos os casos se inclui o campo desportivo como foco.

#### **1.4.6 Áreas de formação/centralidade nos cursos do Peru**

Analisado como se organiza a formação no México, focalizamos agora como isso se apresenta em instituições peruanas. De acordo com a *Ley General de Educación 23384* (1982), em seu artigo 30, a formação profissional dos professores, no Peru, é realizada no âmbito das universidades e dos institutos pedagógicos superiores, de administração pública e privada. Como as universidades, os institutos formam professores para os níveis de educação inicial, primária e secundária em suas diferentes especialidades. Compõe nossa investigação duas universidades públicas do país (UNEEGV/PER e UNMSM/PER). No Quadro 7

descrevemos como elas se organizam no que se refere às disciplinas, a distribuição por área e o percentual destinado a cada uma delas.

**Quadro 7 – Cursos/instituições do Peru**

Instituições	Total de disciplinas	Áreas de formação	Porcentagem por área
UNEEGV/PER	66	Formación general	29%
		Formación pedagógica	20%
		Formación de la especialidad	44%
		Formación prácticas pre profesionales	7%
UNMSM/PER	51	Formación básica	27%
		Formación general	22%
		Formación profesional en educación física	29%
		Formación complementaria	10%
		Formación prácticas pre profesionales	12%

**Fonte:** A autora.

Os dois cursos somam nove áreas de formação, sendo duas delas compartilhadas (*general e prácticas pre profesionales*). A *formación general*, nesse caso, está associada a disciplinas de formação ampla (*lenguaje y comunicación, conocimiento científico del universo, arte y literatura del Peru y latinoamerica*), como ofertado em instituições do Chile (9) e México (1). Na área de *formación práctica pre profesionales* também há um alinhamento entre esses cursos, pois em ambos a oferta se caracteriza pela prática/estágio docente (contínua, descontínua, intensiva na educação básica, na comunidade) e administrativa.

Nas demais áreas a formação é pensada de maneira distinta, tendo em vista que a *formación de la especialidad* (UNEEGV/PER) apresenta 29 disciplinas que abordam as teorias e metodologias dos esportes (natação, basquete, futebol...), aspectos biológicos (anatomia, bioquímica, cineantropometria, fisiologia, primeiros socorros...), além de didática, currículo e avaliação na educação e na Educação Física. Enquanto que na UNMSM/PER essas mesmas temáticas são ofertadas nas áreas de *formación básica* (14) e *profesional en educación física* (15).

A *formación complementaria* ofertada pela UNMSM/PER apresenta disciplinas de *educación física especial, sociología de la actividad física y el deporte e inglés*, disciplinas essas que se encontram distribuídas em mais de uma área no curso da UNEEGV/PER. Já a *formación pedagógica* da UNEEGV/PER associa-se a disciplinas destinadas a formação docente em geral (*teoría curricular, didáctica general, evaluación educativa*, entre outras),

semelhante ao que se apresenta em alguns cursos do Chile (7), Colômbia (2), Argentina (1) e México (1).

As áreas com maior oferta (*de la especialidad, profesional en educación física*), como já salientado estão relacionadas a disciplinas pedagógicas e da Educação Física (especificamente ao ensino dos esportes e aspectos biológicos), ênfase essa muito comum nos cursos do país, conforme Huamaní, Huamaní e Santos-Galduróz (2015). A concepção presente nesses cursos assemelha-se ao que foi identificado nos cursos do Chile, tanto na área com maior oferta, quanto naquelas que tem como foco uma formação ampla e práticas profissionais.

Cabe ressaltar que ao contrário do que ocorre com a formação nos institutos, em que existe um currículo básico comum para a Educação Física (*Diseño Curricular Básico Nacional para la carrera profesional de profesor de educación física – 2010*), as universidades têm autonomia para desenvolver seus currículos, não existindo assim um currículo uniforme (Lei nº 30220, 2014).

#### 1.4.7 Áreas de formação/centralidade nos cursos do Uruguai

Examinado como se organizam os cursos peruanos, focalizaremos na sequência como se estabelecem no Uruguai. O sistema educativo para docente no país se divide entre a educação terciária (Instituto Normal, Institutos de formação docente, Centros regionais de professores e Instituto Nacional de educação técnica) e a *Universidad de la República* (UDELAR). Sendo a educação terciária composta por instituições públicas e privadas e a universidade de caráter público. Para caracterizar a formação em Educação Física no país, compõe nossa pesquisa os cursos ofertados pela UDELAR/URY e IUACJ/URY (instituição privada). Assim como realizado nos demais países, elaboramos o Quadro 8, no qual constam as siglas das instituições, o total de disciplinas por curso, as áreas de formação e o percentual ofertado.

**Quadro 8** – Cursos/instituições do Uruguai

Instituições	Total de disciplinas	Áreas de formação	Porcentagem por área
IUACJ/URY	48	Formación pedagógica	25%
		Formación biológica	17%
		Formación en recreación y tiempo libre	10%
		Formación técnico profesional	40%
		Formación práctica profesional	8%
UDELAR/URY	58	Formación en deporte	22%
		Formación en prácticas corporales	19%

	Formación en salud	16%
	Formación en tiempo libre y ocio	16%
	Formación en educación	22%
	Formación biológica	5%

**Fonte:** A autora.

Conforme o Quadro 8, as duas instituições do Uruguai somam 11 áreas formativas, sendo uma (*formación biológica*) com nomenclatura em comum. A *formación biológica* está associada à oferta de anatomia, fisiologia, biomecânica, entre outras. Comparada aos cursos dos demais países analisados essas são as únicas instituições que apresentam uma área exclusiva com esse foco.

Já a *pedagógica* e *en educación* voltam-se para disciplinas pedagógicas em geral e relacionadas à docência em Educação Física, como por exemplo, *teoría de la educación*, *teoría de la educación física*, *pedagogía*, *didáctica de la educación física*. A quantidade de oferta entre os dois cursos também se aproxima, sendo 12 na IUACJ/URY e 13 na UDELAR/URY. Contudo, na UDELAR/URY encontram-se quatro disciplinas de prática profissional (no sistema educativo e comunitário) e na IUACJ/URY essas disciplinas se apresentam em uma área particular (*formación práctica profesional*).

Nas áreas relacionadas ao tempo livre/lazer há uma divergência na quantidade de disciplinas (cinco na IUACJ/URY e nove na UDELAR/URY), mas ambas abordam sua teorização, recreação, jogos e ludicidade e atividades na natureza, traduzidas em disciplinas como: *teoría del tiempo libre y el ocio*, *teoría del tiempo libre y la recreación*, *vida en la naturaleza y campamento*, *juego y practicas lúdicas*.

A *formación técnico profesional* da IUACJ/URY oferece disciplinas relacionadas ao ensino de modalidades esportivas (*deportes socio motores futbol, voleibol, hándbol, basquetebol*), expressões e práticas corporais (*actividades psicomotoras gimnasia artística, actividades acuáticas, expresión corporal danza*) e Educação Física adaptada (*actividad física adaptada*). Além disso, essa área determina o enfoque do curso, considerando que ela apresenta a maior oferta de disciplinas (40%) e dentre as temáticas abordadas às sobre o ensino dos esportes se sobressaem.

As mesmas temáticas também são abordadas na UDELAR/URY, no entanto diferem no quantitativo e se apresentam em áreas próprias que inclusive as nomeiam (*formación en deporte, en practicas corporales, en salud*). As áreas do curso com maior quantitativo de oferta são as de *educación* e *deporte* (22% cada), evidenciando o enfoque formativo na instituição. Cabe ressaltar, que com exceção da *formación biológica*, é possível perceber um equilíbrio na distribuição de disciplinas por áreas nesse curso, variando entre 16 e 22%.

De modo geral, apesar de as nomenclaturas das áreas não serem similares, identificamos nos cursos do Uruguai um alinhamento na maneira como organizam a formação, em que a organização curricular se dá a partir da Educação Física, ou seja, as áreas que constituem os cursos são próprias da Educação Física (esporte, práticas corporais, biologia, saúde, tempo livre, lazer, recreação), estabelecendo conexões com a educação (pedagogia). Isso pode estar atrelado ao modo como a Educação Física se constituiu no país, partindo, inicialmente das ciências biomédicas e posteriormente tendo uma forte influência de áreas como pedagogia, didática, psicologia, entre outras (NOBLE, 2020). Diferentemente do que foi observado nos cursos analisados anteriormente no qual dividem as áreas numa lógica baseada em oferecer uma formação ampla; de professores em geral; e de professores de Educação Física, ficando em alguns casos, o último aspecto secundarizado.

Esse alinhamento entre as instituições do Uruguai pode ser entendido por meio do artigo 142 da *Ley 17.556* (2002) no qual determina que a competência da formação de recursos humanos docente em Educação Física no país está a cargo da UDELAR/URY, ficando a IUACJ/URY sob sua responsabilidade.

#### 1.4.8 Áreas de formação/centralidade nos cursos da Venezuela

Analisado como se organiza a formação no Uruguai, focalizamos agora como isso se apresenta em instituições venezuelanas. Segundo Peñalver Bermúdez (2017) as instituições que oferecem formação docente na Venezuela são compostas principalmente por institutos e universidades (autônomas, nacionais experimentais, politécnicas, pedagógicas), distribuídas no setor público, privado, e associações religiosas. Fazem parte da nossa investigação duas universidades, sendo uma nacional (UNELLEZ/VEN) e outra experimental pedagógica (UPEL/VEN), ambas do setor público. Para caracteriza-las, elaboramos o Quadro 9, no qual constam as siglas das instituições, o total de disciplinas por curso, as áreas de formação e o percentual ofertado.

**Quadro 9** – Cursos/instituições da Venezuela

Instituições	Total de disciplinas	Áreas de formação	Porcentagem por área
UNELLEZ/VEN	41	Formación general	20%
		Formación profesional básica	29%
		Formación profesional específica	44%
		Formación práctica profesional	7%
UPEL/VEN	43	Formación general	14%
		Formación pedagógica	30%
		Formación especializada	47%

		Formación práctica profesional	9%
--	--	--------------------------------	----

**Fonte:** A autora.

Os dois cursos da Venezuela somam oito áreas formativas, compartilhando duas com mesma nomenclatura (*general, práctica profesional*). Além disso, ofertam quase o mesmo quantitativo de disciplinas e as áreas, mesmo com nomenclaturas diferentes, também se aproximam nos percentuais ofertados.

Ao analisar as disciplinas que compõem essas áreas observamos que a *formación general* em ambos os cursos está relacionada a temáticas amplas como *espacio geográfico e identidad nacional, educacion ambiental, lengua espanhola/inglesa, matemática, ética*. Foco semelhante ao encontrado em cursos do Chile (9), Peru (2) e México (1).

Tanto a *formación profesional básica* quanto a *pedagógica* referem-se a disciplinas de formação de professores em geral, tais como *evaluación del aprendizaje, filosofía de la educación, gerencia educativa, currículo*, entre outras. Nas duas instituições as ofertas são parecidas. Isso também ocorre nas áreas *profesional específica e especializada* em que oferecem disciplinas biológicas (*anatomia, fisiologia, analisis del movimiento, aprendizaje motor*) de esporte e recreação (*béisbol softbol, fútbol y fútbol sala, recreación*), e relacionadas à docência na Educação Física (*didáctica, planificación, docência*), sendo o esporte a temática com maior predominância nessas duas áreas (60% na UPEL/VEN e 66% na UNELLEZ/VEN).

Por fim, a *formación práctica profesional* presente nas duas instituições está ligada a inserção no ambiente escolar que vão desde a observação à integração na docência. A UPEL/VEN oferta as disciplinas de *observación, ejecución de proyectos educativos, ensayo didáctico de la especialidad e integración docencia*; já a UNELLEZ/VEN oferta três disciplinas denominadas *práctica profesional*.

Em suma, vemos que os dois cursos apresentam a mesma lógica de organização curricular, bem como de oferta de disciplinas e temáticas abordadas. Também nos dois casos, a centralidade da formação está no esporte. Essa compatibilidade formativa pode ter relação com algum documento legal que direcione a formação no país, como por exemplo, a Resolução No. 01 do Ministério de Educação da Venezuela (1996) que determina quatro áreas formativas como elementos básicos para estruturação curricular da formação docente, sendo elas:

a) *Formación General: Estudios para la ampliación y profundización de los conocimientos en áreas seleccionadas de las humanidades y las artes, las distintas ciencias [...].*

b) *Formación Pedagógica: Estudios dirigidas a generar en los estudiantes las bases de su futura identidad profesional, la cual debe estructurarse a partir de experiencias vitales de aprendizaje que enfatizan los valores éticos y las actitudes propias del ejercicio docente [...]*

c) *Formación Especializada: Estudios dirigidos a lograr que el estudiante adquiera un grado adecuado de dominio teórico y práctico de los contenidos básicos y la metodología de las disciplinas científicas en las que se inscriben los programas de enseñanza del nivel, modalidad o especialidad en el que actuará como docente [...]*

d) *Prácticas Profesionales: Se conciben como un eje de aplicación, distribuido a lo largo de la carrera, en tomo al cual los objetivos en los ámbitos de la formación general, la formación pedagógica y la formación especializada se integran en función del perfil profesional del egresado (VENEZUELA, 1996, p. 4).*

Vemos que essas áreas estão em conformidade com a UPEL/VEN, tanto na denominação quanto em suas descrições, e mesmo a UNELLEZ/VEN não apresentando as mesmas nomenclaturas, também são congruentes com a diretriz. Apesar de estarem em sintonia com o que é exposto nesse documento não encontramos nas fontes ou nos *websites* das instituições tal referência, podendo essas, se basear em outros mais recentes, por exemplo.

Outro fator que pode indiciar a harmonização entre esses cursos está relacionado à formação de recurso humano e circulação de pessoal. Segundo Guerrero, D'Amico e Hojas (2015) historicamente a formação em Educação Física na Venezuela começa em Institutos Pedagógicos, sendo o Pedagógico de Caracas o primeiro a assumir essa área. Atualmente, ele se estende a cinco institutos que compõem a UPEL/VEN e os profissionais que foram formados nesse processo, em muitos casos, constituem os departamentos ou programas de outras universidades do país, dentre elas a UNELLEZ/VEN.

## 1.5 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Buscou-se neste estudo, a partir da análise de 33 grades curriculares dos cursos de formação de professores de Educação Física em oito países da América Latina hispanofalantes, analisar como estão organizadas as áreas de formação, a distribuição das disciplinas dentro dessas áreas e a concepção formativa desses cursos.

Em análise preliminar foi identificado um total de 125 áreas de formação, referenciadas a partir de 54 nomenclaturas diferentes, sendo a *formación general*, *formación básica*, *formación práctica profesional* e *formación pedagógica* as áreas mais compartilhadas entre os países, e o Chile o que mais tem áreas em comum e o Uruguai menos. No entanto, quando analisamos as disciplinas que compõe essas áreas evidenciamos que o fato delas apresentarem a mesma nomenclatura, não significa que são iguais, ao mesmo tempo encontramos as que convergem na compreensão e/ou disciplinas ofertadas independente da

nomenclatura assumida. Esses compartilhamentos e distanciamentos se dão tanto entre os cursos do mesmo país, quanto entre os países.

Ainda sobre os compartilhamentos e distanciamentos entre os cursos desses países podemos destacar as instituições responsáveis pela oferta de formação docente, em que na Argentina, Chile, Equador, Peru, Uruguai e Venezuela estão organizados, em sua maioria, entre institutos e universidades (públicos e privados), enquanto na Colômbia e no México essa relação se estabelece entre escolas normais e universidades (públicas e privadas).

Sobre a organização curricular, as aproximações (de nomenclatura e/ou compreensão) são mais frequentes naquelas instituições em que há uma orientação (documento) que direcione a construção desse currículo, como observado nos institutos argentinos e instituições privadas em diferentes países, geralmente regulamentados pelo estado ou jurisdição. Por outro lado, a diversificação curricular se dá com maior ênfase nas universidades públicas, o que indicia ser caracterizado por sua autonomia (conquistada a partir da primeira Reforma), não seguindo assim uma orientação externa, como nos casos anteriores.

Essa diversificação pode ser compreendida com base na segunda Reforma ocorrida nesses países, o que justificaria a dissemelhança entre os currículos das instituições com denominações de titulações diversas e com objetivos de formação e, duração muito heterogênea, encontradas em um mesmo país. Os achados deste estudo, no que tange a diversidade de nomenclaturas encontradas, demonstram uma confusão conceitual, sinalizando a necessidade de uma normativa mínima para essas formações, tanto dentro dos países quanto se pensando o conjunto de países da América Latina.

Não significa que se devam estipular quais disciplinas as instituições devem ofertar (numa lógica fechada e sem considerar a autonomia das mesmas), mas é preciso ter clareza e determinar áreas mínimas necessárias para a formação, inclusive apontando o peso percentual dessas áreas dentro do currículo. Essa diversificação, bem como a influência europeia nas questões educacionais da América Latina levaram alguns países (México, Venezuela, Argentina, Chile, Equador, entre outros) a se aproximar de modelos formativos como o Projeto de Bolonha, e mais recentemente o Projeto de *Tuning*, encontrando defensores e críticos sobre sua implementação. No entanto, com base nas instituições pesquisadas há indícios de pouca aceitação ou materialização desses modelos nessa região.

A diferenciação no quantitativo de áreas encontradas também reforça a necessidade de uma orientação curricular/formativa mínima entre as instituições/países. Na Argentina a maioria dos cursos organiza a formação em três áreas, no Chile entre três e quatro, no

Equador entre três e cinco, na Colômbia e na Venezuela em quatro áreas, no México e no Peru isso varia entre quatro e cinco, e no Uruguai entre cinco e seis.

Ao se analisar as disciplinas constituintes de cada área identificamos as concepções formativas dos cursos com base na área de maior oferta, e assim, temáticas predominantes. Nesse sentido, encontramos na maioria dos cursos da Argentina uma concepção pautada nos aspectos esportivo e biológico, o primeiro com mais ênfase nos institutos (ISEFERB/ARG, ISEFFD/ARG e ISEFCSV/ARG) e o segundo nas universidades (UNCOMA/ARG e UMAZA/ARG).

No Chile o foco está na pedagogização da Educação Física, traduzida na nomenclatura dos cursos e na lógica assumida nas áreas formativas, em que na maioria das instituições (UPV/CHL, UCSH/CHL, UMCE/CHL, USS/CHL, PUCV/CHL, UCENTRAL/CHL, UDLA/CHL) há a oferta de disciplinas que são específicas para a formação de professores em geral e, além disso, quando analisamos a centralidade da área com maior oferta, as disciplinas da Educação Física (esportes, anatomia, fisiologia, biomecânica, entre outras) estabelecem relação com o contexto escolar.

Na Venezuela, os cursos (UPEL/VEN e UNELLEZ/VEN) apresentam uma organização próxima a do Chile, em que são de origem pedagógica (pertencentes a Ciências da Educação), sendo a Educação Física referenciada como menção ou especialidade. Ambos os cursos analisados também apresentam áreas formativas para formação de professores em geral, no entanto na área com maior oferta de disciplinas o esporte foi à temática com maior predominância.

Cenário semelhante é encontrado nas instituições do Equador (UNL/ECU e UNACH/ECU), do Peru (UNEEGV/PER e UNMSM/PER) e do Uruguai (IUACJ/URY e UDELAR/URY) em que as áreas com maior oferta estão relacionadas a disciplinas pedagógicas e da Educação Física (especificamente ao ensino dos esportes e aspectos biológicos). Apesar da aproximação na centralidade formativa, a organização curricular dos cursos uruguaios difere dos outros países e instituições, pois as áreas são denominadas a partir de temáticas próprias da Educação Física (esporte, práticas corporais, biologia, saúde, tempo livre, lazer, recreação), enquanto que os demais cursos nomeiam suas áreas assumindo uma lógica abrangente (formação básica, geral, fundamental, profissional, etc.) e destinando uma única área para abarcar as disciplinas dessa especificidade.

Nos cursos da Colômbia, quando analisamos as áreas de maior oferta identificamos uma diversidade formativa: em uma instituição (UNICESMAG/COL) identificamos uma concepção humanística e biológica; em duas (UNILLANOS/COL e UDEA/COL) uma

concepção voltada para a motricidade humana e; em outras duas (UT/COL e UL/COL) a didática de modalidades esportivas são a centralidade.

A predominância do esporte também foi encontrada nas instituições do México (UNAN/MEX, UABC/MEX e UNISON/MEX), sendo identificada não apenas nas áreas com maior oferta de disciplinas, mas como uma concepção formativa que atravessa de maneira integral todos os cursos.

Para além das concepções formativas identificadas nos cursos, se faz necessário compreender como eles se organizam em relação ao campo de atuação, pois ao contrário do que acontece no Brasil, em que o curso de licenciatura em Educação Física é destinado à formação de professores para atuar na educação básica, nos países analisados esse direcionamento inexistente, sendo o contexto escolar um dos possíveis campos laborais. Isso pode trazer implicações quando se leva em consideração o contexto da docência, em que envolve um conjunto de saberes característicos desse ofício.

Dessa maneira, ao analisarmos nas grades curriculares as disciplinas que são direcionadas para a formação de professores (independente da especialidade) identificamos o seguinte panorama: os cursos do México dedicam entre 4% e 12% da oferta de disciplinas à formação destinadas à docência; em 27 instituições de seis países essa oferta varia entre 16% e 36% e; nos cursos da Venezuela são destinados 40% da formação para a docência.

Em uma primeira análise os dados revelam que os saberes da docência não são privilegiados com ênfase nesses cursos (com exceção da Venezuela), quando se faz uma leitura pela redução de disciplinas de cunho exclusivamente pedagógico. No entanto, entendemos que isso não anula a possibilidade de aprendizados relacionados aos saberes constituintes da profissionalidade docente por meio das disciplinas de cunho específico da Educação Física, ou seja, o fato de uma concentração maior de disciplinas destinadas aos aspectos biológico e esportivo oferecem pistas de que os saberes relacionados à especificidade da própria área de formação também trazem implicações para a futura atuação docente em contexto escolar.

Além disso, outros fatores podem influenciar nessas ofertas, tais como o tipo de instituições formadoras, as legislações vigentes, a concepção de Educação e Educação Física em cada instituição e país, entre outros.

Diante dos achados, sinalizamos a necessidade de pesquisas que investiguem como a organização curricular se apresenta em outros cursos/instituições e países que não foram abordados neste estudo, bem como, que abordem aspectos relacionados à profissionalidade docente na concepção dos alunos e/ou professores.

## CAPÍTULO II

### **A PRESENÇA DE DISCIPLINAS DE AVALIAÇÃO NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA AMÉRICA LATINA (2017-2020)<sup>27</sup>**

#### 2.1 INTRODUÇÃO

Como os cursos de formação de professores em Educação Física nos países da América Latina tem apresentado o ensino da avaliação em seus currículos? Esse questionamento gera o objetivo desse estudo, que é analisar como a avaliação se apresenta nas disciplinas específicas ao tema nos cursos de formação de professores de Educação Física em oito países da América Latina.

Nos últimos anos, a avaliação no ambiente educacional tem sido objeto de pesquisas no campo da Educação Física em diversos países, como Brasil, Chile, EUA, Inglaterra e Espanha, sinalizando a necessidade de maior discussão sobre o tema na formação inicial de professores.

Goc-Karp e Woods (2008) nos EUA e Atienza et al. (2016), na Espanha, investigaram as percepções dos estudantes sobre a avaliação e sua materialização na prática docente. Para os autores, a formação inicial influenciará no modo como utilizarão a avaliação quando professores. No Brasil, Frossard, Stieg e Santos (2020) analisaram os sentidos atribuídos por estudantes de sete universidades federais brasileiras às práticas avaliativas vivenciadas na formação em Educação Física. O estudo evidenciou a necessidade de os cursos de formação de professores, além de proporcionarem as aprendizagens específicas de cada disciplina, assumirem como eixo central a prática de ensino.

Lorente-Catalán e Kirk (2015), no contexto da Inglaterra, e Martinez Munoz, Santos Pastor e Castejon Oliva (2017), na Espanha, investigaram se as concepções dos alunos sobre avaliação para a aprendizagem eram coerentes com o entendimento de seus professores, a política da sua universidade e a literatura. Os autores destacam pouca concordância entre professores e alunos sobre a função, projeto e execução da avaliação. Além disso, os programas de formação que estão alinhados com a perspectiva de avaliação para aprendizagem têm auxiliado os alunos a incorporar esses conhecimentos em sua prática docência.

---

<sup>27</sup> Texto publicado no livro *Evaluación educativa en la formación de profesores: Brasil, Colombia, Chile, España, Inglaterra, México, Nueva Zelanda y Uruguay* (2021), sob o título *Asignaturas de evaluación en cursos de formación de profesores de educación física en América Latina*.

No Chile, Gallardo-Fuentes, López-Pastor e Carter-Thuillier (2017), investigaram as práticas de avaliação formativa usadas no processo de formação inicial em Educação Física, comparando a percepção de alunos, professores e egressos. Os autores pontuam que: existe uma alta consistência interna entre os programas das disciplinas e sistemas de avaliação realmente utilizados; as técnicas e instrumentos de avaliação empregados indicam para o sistema de avaliação formativa e; há uma baixa participação dos alunos na avaliação.

Sobre a incorporação de conhecimentos avaliativos em sua futura prática docente, López-Pastor et al., (2020), na Espanha, analisam a importância do uso da avaliação formativa e compartilhada durante a formação inicial de professores de Educação Física, com intuito de que os futuros docentes utilizem modelos mais educativos de avaliação em sua prática profissional.

No Brasil, Santos et al. (2016b) ao investigarem como os estudantes de licenciatura em Educação Física (re)significam suas experiências com a avaliação do processo ensino-aprendizagem vivenciada na formação inicial, destacam que os alunos centralizam suas práticas focalizando a maneira pela qual são avaliados. Além disso, a articulação das experiências avaliativas com a futura atuação docente se apresenta especialmente em disciplinas como o estágio supervisionado.

Diante do exposto, este trabalho se insere no esforço de pesquisadores em estudar o tema e objetiva trazer contribuições para a ampliação de sua discussão nos países da América Latina hispanofalantes.

## 2.2 TEORIA E MÉTODO

Caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de natureza exploratória (CRESWELL; PLANO CLARK, 2013), fundamentada na análise crítico-documental (BLOCH, 2001). Utiliza como fontes os currículos prescritos (SACRISTÁN, 2000)<sup>28</sup> de 62 cursos de formação de professores em Educação Física de oito países da América Latina hispanofalantes.

Nesse sentido, analisamos as grades curriculares de instituições de formação de professores em Educação Física, entendendo que estes documentos definem os componentes curriculares que serão ensinados. Buscamos também, articular esses documentos com textos produzidos sobre a formação de professores nesses países.

---

<sup>28</sup>[...] tipo de prescrição ou orientação do que deve ser seu conteúdo, principalmente em relação à escolaridade obrigatória. [...] aspectos que atuam como referência na ordenação do sistema curricular, servem de ponto de partida para a elaboração de materiais, controle do sistema, etc.

Para delimitar as instituições participantes, inicialmente, levamos em consideração o banco de dados compartilhado pelo Projeto Guarda-Chuva “Práticas avaliativas na formação inicial de professores de Educação Física: análises das instituições da América Latina”, composto por oito países da América Latina hispanofalantes. Para a constituição do banco de dados foram estabelecidos os seguintes critérios para seleção das fontes: a) ter a oferta de um curso de formação de professores em Educação Física; b) ter em seu currículo uma disciplina específica sobre avaliação. Visitamos os *websites* das instituições conforme banco de dados preliminar, entre os meses de agosto e setembro de 2020. Os oito países participantes são Argentina, Chile, Colômbia, Equador, México, Peru, Uruguai e Venezuela. Na tabela 2, apresentamos os países, o quantitativo de instituições presentes em cada país e de disciplinas de avaliação.

**Tabela 2** – Quantitativo de instituições e disciplina de avaliação

País	Nº de Instituições	Disciplina com Avaliação no título
Argentina	12	14
Chile	25	61
Colômbia	8	9
Equador	2	3
México	8	14
Peru	3	6
Uruguai	2	3
Venezuela	3	4
<b>Total</b>	<b>63</b>	<b>114</b>

Fonte: A autora.

Para a análise dos títulos das disciplinas, utilizamos como instrumento de auxílio na organização das fontes o *software Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes e de Questionnaires* (Iramuteq). Segundo Camargo e Justo (2013) o Iramuteq é um *software* gratuito que viabiliza diferentes tipos de análise de dados textuais, desde os da lexicografia básica (cálculo de frequência de palavras por meio da nuvem de palavras), até análises multivariadas (classificação hierárquica descendente, análises de similitude). Desenvolvido na França em 2009 por Pierre Ratinaud, inicia-se seu uso no Brasil a partir de 2013, atualmente possuindo dicionários completos em outras línguas.

Ainda sobre o uso da ferramenta, Chartier e Meunier (2011) destacam que, o *software* não é um método, e os relatórios gerados por ele não são, em si, a análise dos dados, apenas um instrumento para exploração. A interpretação é realizada pelo pesquisador usando seu conhecimento externo ao texto.

Para esse estudo utilizamos especificamente o tipo de análise da lexicografia básica (nuvem de palavras). Após analisadas as grades curriculares das 63 instituições e constatarmos 114 disciplinas referentes à avaliação, separamos todos os títulos em um único documento de texto e inserimos no *software*, conforme orientação de seu tutorial (CAMARGO; JUSTO, 2013). Na sequência, configuramos o programa, e essa interface agrupou as palavras e as organizou graficamente em função da sua frequência, gerando uma nuvem com 24 palavras.

No que se refere ao tratamento com as fontes, entendemos, assim como Bloch (2001, p. 79), que a análise não condiz com uma atitude passiva do pesquisador, “[...], pois os textos ou os documentos arqueológicos, mesmo os aparentemente mais claros e mais complacentes, não falam senão quando sabemos interrogá-los”. Ao explorarmos os documentos, analisamos as pistas e indícios (GINZBURG, 1989) deixados pelas fontes e as intencionalidades de quem as produziu.

### 2.3 PANORAMA DA AVALIAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA AMÉRICA LATINA

Esta pesquisa é uma ampliação do estudo “Avaliação educacional: currículos de formação de professores em educação física na América Latina”,<sup>29</sup> no qual analisou como a avaliação educacional se apresenta nas disciplinas específicas ao tema em 38 cursos de formação de professores de Educação Física em oito países da América Latina.

Para este estudo em específico, voltamos aos *websites* das instituições e atualizamos os dados até setembro de 2020. Esse movimento permitiu encontrar novas disciplinas que foram incluídas, bem como disciplinas que não foram consideradas anteriormente por não apresentarem, naquele momento, relação com o contexto escolar. Assim, ao considerarmos todas as disciplinas de avaliação e não mais apenas aquelas relacionadas à avaliação educacional, tendo em vista que a concepção de educação física e de avaliação assumida em cada país pode influenciar nesse entendimento passou a fazer parte desta investigação 63 instituições.

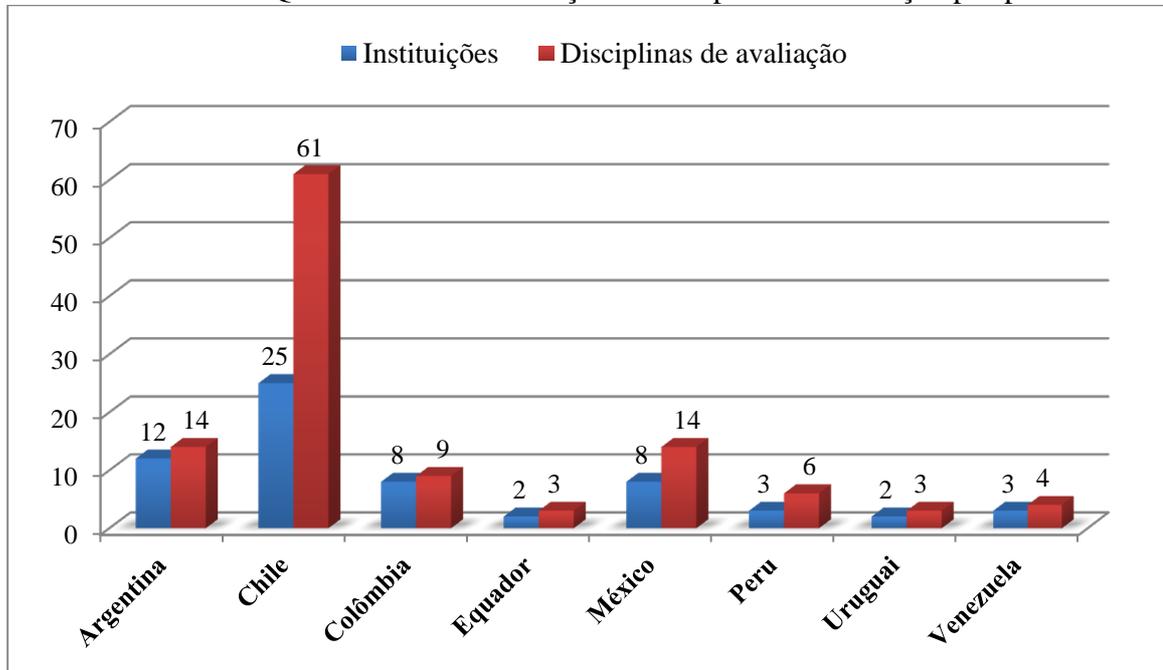
Dedicamos nossas análises as grades curriculares dos 63 cursos de formação de professores de oito países da América Latina, focalizando aquelas que ofertam disciplinas de avaliação (114) e sua relação com formação em Educação Física. No gráfico 1, apresentamos

---

<sup>29</sup> Publicado na Revista Brasileira de Ciências do Esporte (2018).

a distribuição por país do quantitativo de instituições e de disciplinas sobre avaliação ofertadas.

**Gráfico 1:** Quantitativo de instituições e disciplina de avaliação por país



Fonte: A autora.

De acordo com o gráfico 1, o Chile apresenta o maior quantitativo de instituições que ofertam disciplinas de avaliação (25), seguido de Argentina (12), Colômbia (8), México (8), Peru (3), Venezuela (3), Equador (2) e Uruguai (2). Já o número de disciplinas de avaliação ofertadas é maior que o de instituições em todos os países, indicando assim mais de uma disciplina por instituição, em alguns casos.

Dos cursos que ofertam mais de uma disciplina temos: no Chile 4 cursos com quatro disciplinas, 8 com três disciplinas e 8 com duas; no México 4 cursos com duas disciplinas e 1 com três; No Peru 1 curso oferta três disciplinas e outro duas; na Argentina 2 cursos ofertam duas disciplinas; e na Colômbia, Equador, Uruguai e Venezuela 1 curso oferta duas disciplinas.

De modo geral, o Chile apresenta uma média de 2,44 disciplinas por curso, o Peru de 2, o México de 1,75, a Argentina de 1,6, o Equador e Uruguai de 1,5, a Venezuela de 1,33 e a Colômbia de 1,12 disciplinas.

Ao estabelecermos uma comparação com os dados encontrados no estudo de Paula et al. (2018) no que se refere ao quantitativo de instituições e disciplinas de avaliação ofertadas temos o seguinte panorama:

**Tabela 3** – Comparativo entre instituições e disciplinas de avaliação

País	Estudo de Paula et al. (2018) <sup>30</sup>		Dados atuais	
	Nº de Instituições	Disciplina com Avaliação no título	Nº de Instituições	Disciplina com Avaliação no título
Argentina	19	19	12	14
Chile	22	28	25	61
Colômbia	9	10	8	9
Equador	3	3	2	3
México	5	7	8	14
Peru	4	4	3	6
Uruguai	2	3	2	3
Venezuela	4	6	3	4
<b>Total</b>	<b>68</b>	<b>80</b>	<b>63</b>	<b>114</b>

Fonte: A autora.

Com base na Tabela 3, ao se comparar os dados de Paula et al. (2018) com os deste estudo (2020) identificamos que na Argentina houve uma diminuição de instituições (36,8%), bem como da oferta de disciplinas de avaliação (26,3%), assim como na Colômbia (11,1% dos cursos e 10% das disciplinas) e Venezuela (25% dos cursos e 33,3% das disciplinas). No Uruguai não houve alteração em ambos os casos e no Equador os cursos diminuíram 33,3%, mas a quantidade de disciplinas se manteve. Já no Peru as instituições diminuíram (25%) e as disciplinas aumentaram (50%), enquanto que no Chile e México houve um aumento tanto nas instituições quanto na oferta de disciplinas, sendo esse último aspecto de grande expressão nos dois países. No Chile os cursos aumentaram 13,6% e as disciplinas 117,8%, e no México houve um aumento de 60% nos cursos e 100% das disciplinas.

Vemos que de modo geral, quando consideramos os oito países, houve uma diminuição de 7,36% de cursos que ofertam disciplinas de avaliação em um período de 3 anos<sup>31</sup>, por outro lado, e no mesmo período, houve um aumento de 42,5% de disciplinas de avaliação. Apesar da diminuição de cursos com essas ofertas identificamos o reconhecimento da presença dessa temática, tendo em vista que dos 63 cursos analisados neste estudo, 52,4% deles ofertam mais de uma disciplina sobre avaliação.

Para apresentar a oferta das disciplinas, seus títulos e instituições em que são ofertadas procedemos com a estruturação de quadros sínteses assumindo os países em ordem alfabética, conforme quadros de 10 a 17.

<sup>30</sup> Nesse estudo foi apresentado o quantitativo de disciplinas de avaliação no título (80) e de cursos que as ofertavam (68) e posteriormente focalizado as disciplinas de avaliação educacional (45), presentes em 38 instituições. Para a comparação atual, utilizamos os primeiros dados (80 disciplinas em 68 cursos), tendo em vista o objetivo da pesquisa.

<sup>31</sup> O mapeamento de Paula et al. (2018) foi realizado em 2017.

**Quadro 10** – Instituições e disciplinas de avaliação da Argentina

País	Instituição	Sigla	Disciplina
Argentina (ARG)	Instituto Superior de Educación Física “César S. Vásquez”	ISEFCSV/ARG	Evaluación
	Instituto Superior de Educación Física "Federico Williams Dickens"	ISEFFD/ARG	Evaluación aplicada
	Instituto Superior de Educación Física “Enrique Romero Brest”	ISEFERB/ARG	Evaluación de la condición motriz y análisis estadístico
	Instituto Superior de Educación Física "Hugo Quinn"	ISEFHQ/ARG	Evaluación aplicada
	Instituto Superior de Educación Física “La Merced”	LAMERCED/ARG	Evaluación aplicada a la educación física
	Universidad Católica de Salta	UCASAL/ARG	Evaluación educativa y estadística
	Universidad Maza	UMAZA/ARG	Evaluación de la aptitud física
			Formulación y evaluación de proyectos
	Universidad Maimónides	UMAI/ARG	Metodología de la evaluación
			Estadísticas y evaluación aplicada a la investigación
	Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo	UMET/ARG	Evaluación de la educación física y el deporte
	Universidad del Comahue	UNCOMA/ARG	Evaluación educativa
Universidad Nacional de la Matanza	UNLAM/ARG	Estadísticas y evaluación de las actividades físicas	
Universidad Nacional de José C. Paz	UNPAZ/ARG	Evaluación de las capacidades	

**Fonte:** A autora.

Comparado com o total de disciplinas (114), a Argentina apresenta um percentual de 12,3% de disciplinas específicas sobre o tema. De acordo com Quadro 10 observamos que as 12 instituições argentinas se dividem entre institutos superiores (5) e universidades (7) e as disciplinas de avaliação, pelos seus títulos estão, em sua maioria, relacionadas aos aspectos biológicos, voltados para uma avaliação aplicada e seus aspectos estatísticos. Resultado semelhante se apresentou no estudo anterior (PAULA et al., 2018) em que apresentava quatro cursos (ISEFFD/ARG, ISEFHQ/ARG, UMAI/ARG, UMET/ARG) e quatro disciplinas<sup>32</sup>, no entanto não havia a presença dos aspectos estatísticos.

Sobre a formação inicial no país, as universidades, Nacional de La Plata e Nacional de Tucumán são consideradas as primeiras a ofertar o curso acadêmico em 1953. A carreira de Educação Física atualmente se apresenta nos institutos de ensino superior e nas universidades. Enquanto os institutos oferecem carreiras de ensino para diferentes níveis de educação (inicial, primária e secundária) e formação de caráter instrumental as universidades oferecem carreiras associadas a diferentes áreas do conhecimento, permitindo exercer a docência nos

<sup>32</sup>Atualmente a UMAI/ARG também passou a ofertar “*Estadísticas y evaluación aplicada a la investigación*”.

níveis médio e superior, além do desenvolvimento e divulgação de pesquisas científicas e tecnológicas.

Crisório et al. (2015), ao analisarem os cursos de professorado e licenciatura em Educação Física nas universidades do país, pontuam que existem 17 universidades que os ofertam, das quais sete são de professorado e duas não outorgam títulos de licenciado. A respeito das orientações das licenciaturas, observa-se que a maior quantidade de cursos está centrada em áreas relacionadas com desporto, ciências biológicas, educação, gestão e ciências sociais.

Sobre a formação atual, no país, os autores argumentam que o cientificismo biológico se apresenta na atualidade, tanto na formação dos institutos, como das universidades, sendo evidenciado não apenas na denominação dos cursos, mas na forma como delimitam seu objeto de estudo, definem a atuação do futuro professor, ou mesmo pelas disciplinas que compõem o currículo (como identificado no Quadro 10). Além disso, os títulos expedidos nos diferentes âmbitos formativos, ao longo da história, não fazem diferença de incumbência profissional, pois, os professores de Educação Física são capazes de trabalhar com o mesmo título nas áreas, escolar, não escolar, comunidade, estado, privado e clubes (EMILIOZZI et al., 2017).

No Chile identificamos um cenário formativo diferente, além de ter sido o primeiro país da América Latina a ofertar um curso de formação professores na área, mediante a criação do Instituto Superior de Educação Física em 1906, e mais tarde (entre 1962 e 1963), terem sido criadas as carreiras de pedagogia em Educação Física (nomenclatura mais utilizada no país), vemos outra centralidade nas disciplinas de avaliação, conforme Quadro 11.

**Quadro 11** – Instituições e disciplinas de avaliação do Chile

País	Instituição	Sigla	Disciplina
Chile (CHL)	Pontificia Universidad Católica de Valparaiso	PUCV/CHL	Evaluación del y para el aprendizaje
	Universidad Autonoma de Chile	UA/CHL	Bases para la didáctica y evaluación del aprendizaje
			Didáctica y evaluación para la motricidad I
			Didáctica y evaluación para la motricidad II
	Universidad Austral de Chile	UAC/CHL	Evaluación de aprendizajes
	Universidad de Antofagasta	UANTOF/CHL	Evaluación para el aprendizaje
			Evaluación de los aprendizajes
			Teoría, planificación y evaluación de la actividad física
			Diseño y evaluación de proyectos educativos
	Universidad Bernardo O'Higgins	UBO/CHL	Evaluación educacional
			Evaluación de la educación física y del deporte
	Universidad Central	UCENTRAL/CHL	Didáctica y evaluación educación física
			Currículo y evaluación para la diversidad
Diseño, gestión y evaluación curricular I			
Universidad Católica del Maule	UCM/CHL	Diseño, gestión y evaluación curricular II	
		Teoría, planificación y evaluación del entrenamiento	
Universidad Católica de la	UCSC/CHL	Evaluación para el aprendizaje	

Santísima Concepción		Planificación del currículum y la evaluación de los aprendizajes
Universidad Católica Silva Henríquez	UCSH/CHL	Fundamentos y prácticas evaluativas
		Diseño, evaluación de proyectos y eventos deportivos
		Evaluación de la educación física
Universidad Católica de Temuco	UCT/CHL	Desarrollo y evaluación motriz aplicada
		Evaluación y retroalimentación para el aprendizaje
		Evaluación y planificación para el desarrollo de las capacidades físicas
Universidad de Atacama	UDA/CHL	Evaluación educacional
		Metodología y evaluación de la educación física
Universidad de las Américas	UDLA/CHL	Didáctica y evaluación en educación básica
		Didáctica y evaluación en educación media
		Evaluación de la actividad física
Universidad de Concepción	UDEC/CHL	Evaluación para el aprendizaje
		Práctica inicial: gestión de los procesos curriculares y evaluativos
Universidad de la Frontera	UFRO/CHL	Evaluación postural y biotipología
		Evaluación de la educación física
		Evaluación para el aprendizaje
Universidad de los Lagos	ULAGOS/CHL	Medición y evaluación en educación física
Universidad de Magallanes	UMAG/CHL	Evaluación
		Teoría, planificación y evaluación de la actividad física y el deporte
Universidad Mayor	UMAYOR/CHL	Currículum y evaluación para el aprendizaje
		Didáctica y evaluación de educación física para educación básica y necesidades educativas especiales
		Didáctica y evaluación de educación física para educación media
		Diseño y evaluación de proyectos en los campos pedagógicos
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación	UMCE/CHL	Evaluación educacional
		Evaluación en la educación física
Universidad Andrés Bello	UNAB/CHL	Didáctica y evaluación para preescolar y enseñanza básica
		Didáctica y evaluación para la enseñanza media
		Planificación y evaluación del entrenamiento
Universidad Adventista de Chile	UNACH/CHL	Instrumentos evaluativos
		Evaluación educacional
		Evaluación en educación física
		Evaluación motora
Universidad Arturo Prat	UNAP/CHL	Evaluación para el aprendizaje
		Evaluación de la educación física para el pre escolar, enseñanza básica y media
Universidad de Playa Ancha	UPLA/CHL	Evaluación educacional de aprendizajes
Universidad Pedro de Valdivia	UPV/CHL	Evaluación educacional
		Procedimientos evaluativos I
		Procedimientos evaluativos II
		Diseño y evaluación de proyectos deportivos
Universidad San Sebastián	USS/CHL	Elaboración y evaluación de proyectos deportivos
		Planificación y evaluación
		Evaluación y retroalimentación pedagógica
Universidad de Tarapacá	UTA/CHL	Medición y evaluación de la actividad física

Fonte: A autora.

Quando comparado com o total de disciplinas (114), o Chile é o país com a maior oferta, apresenta um percentual de 53,5% de disciplinas específicas sobre o tema, ou seja, mais da metade de todo banco de dados. Com base no Quadro 11 identificamos, ainda, que o país é em que há mais ofertas de disciplinas em um mesmo curso. As disciplinas centralizam,

em sua maioria, a avaliação das aprendizagens e curricular, além disso, dos 20 cursos que ofertam mais de uma disciplina, em 18 há pelo menos uma disciplina direcionada para a área pedagógica e para a Educação Física.

Comparado ao estudo anterior (PAULA et al. 2018) quatro cursos deixaram de compor esta pesquisa (UIS/CHL, UCINF/CHL, UR/CHL, UVM/CHL), por outro lado, houve uma inserção de 12 novos cursos e 31 disciplinas, o que caracteriza o país com maior oferta em ambos os trabalhos.

Sobre o quantitativo de oferta no país, Améstica e Avalos (2015) nos oferecem indícios para compreender esses dados, ao salientarem que até os anos de 1970, havia um déficit de professores no país com apenas quatro escolas formadoras de caráter universitário, tendo atualmente um aumento substancial com ofertas diversas de títulos outorgados pelas universidades, sendo a maioria orientada para o trabalho no sistema escolar, o que se traduz também nos títulos das disciplinas presentes no Quadro 11.

Na Colômbia, em comparação ao estudo anterior, dois cursos deixaram de ofertar disciplinas de avaliação e quatro novos passaram a fazê-lo (UDEA/COL, UNIATLANTICO/COL, UNICORDOBA/COL, UT/COL), como podemos observar no Quadro 12.

**Quadro 12** – Instituições e disciplinas de avaliação da Colômbia

País	Instituição	Sigla	Disciplina
Colômbia (COL)	Universidad Católica de Oriente	UCO/COL	Teorías y gestión de la evaluación escolar
	Universidad de Antioquia	UDEA/COL	La evaluación en educación física
	Universidad Libre	UL/COL	Modelos de evaluación
			Evaluación de la educación física, la recreación y los deportes
	Universidad del Atlantico	UNIATLANTICO/COL	Procesos evaluativos en cultura física, recreación y deportes
	Universidad Cesmag	UNICESMAG/COL	Evaluación educativa
	Universidad de Córdoba	UNICORDOBA/COL	Procesos evaluativos
	Universidad de los Llanos	UNILLANOS/COL	Currículo y evaluación de la educación física
Universidad de Tolima	UT/COL	Evaluación educativa	

**Fonte:** A autora.

A Colômbia apresenta um percentual de 7,9% quando comparado com o total de disciplinas (114) abordadas neste estudo. De acordo com o Quadro 12, com exceção da UL/COL, todos os cursos ofertam uma única disciplina de avaliação, cenário bem diferente do encontrado no Chile. As disciplinas centram-se nos processos avaliativos de modo geral, bem como na sua relação com a Educação Física.

Sobre a formação em Educação Física, recreação e desportos na Colômbia (nomenclatura mais utilizada no país), Bedoya et al. (2015) salientam que essa se inicia com a criação do Instituto Nacional de Educação Física em 1936 que concedia títulos de professor e instrutor de Educação Física, treinadores/técnicos desportivos e massagistas. Segundo Carrillo (2003), a Universidade Pedagógica Nacional de Bogotá foi o primeiro centro de ensino superior a conceder título de licenciado no país. A partir da década de 1970, a Educação Física como profissão passou a se disseminar, desencadeando a criação de programas acadêmicos em diferentes universidades

*En este periodo de consolidación, los programas por pertenecer en su mayoría a las facultades de Educación [...] Se trabaja bajo la denominación de Áreas o componentes tales como el pedagógico, biomédico, disciplinar (deportes recreación y educación Física) y área básica (CARRILLO, 2003, p. 5).*

Vemos que a formação em Educação Física no país esteve historicamente ligada, em sua maioria, a faculdades de educação que outorgavam títulos de licenciados em Ciências da Educação, com ênfase em determinadas áreas, o que justifica a centralidade das disciplinas de avaliação encontradas.

Já o Equador apresenta dois cursos com três disciplinas sobre avaliação, sendo que um deles (UNACH/ECU) passou a ofertar recentemente uma disciplina de avaliação, conforme Quadro 13.

**Quadro 13** – Instituições e disciplinas de avaliação do Equador

País	Instituição	Sigla	Disciplina
Equador (ECU)	Universidad Nacional de Loja	UNL/ECU	Evaluación curricular
			Evaluación de los aprendizajes
	Universidad Nacional de Chimborazo	UNACH/ECU	Evaluación educativa

Fonte: A autora.

As disciplinas encontradas no país representam 2,6% do total desta pesquisa (114). De acordo com o Quadro 13 identificamos que na UNL/ECU as disciplinas abarcam a avaliação no âmbito do currículo e das aprendizagens, enquanto que na UNACH/ECU a oferta está na avaliação educativa, o que não impossibilita abordar as temáticas apresentadas pela UNL/ECU.

Referentemente à formação na área, Salazar e Loaiza (2015) revelam que, entre 1943 e 1946, foi criada a Escola Nacional de Educação Física, para preparar professores, oficiais de reserva, especializar médicos e realizar pesquisas. Atualmente nas universidades, as

denominações dos cursos variam entre Educação Física, Cultura Física, Atividade Física e Cultura Física e Esportes. Sobre a formação atual no país, Arcos e Cayo (2014) salientam que o paradigma esportivo é predominante nessa área, deixando de lado eixos como a atividade física e recreação. Essa diversidade formativa nos ajuda a compreender a pequena representatividade de cursos encontrados.

No México, em comparação ao estudo anterior que apresentava dois cursos (UABC/MEX, UJED/MEX), seis novos passaram também a ofertar disciplinas de avaliação e compor essa pesquisa, como pode ser observado no Quadro 14.

**Quadro 14** – Instituições e disciplinas de avaliação do México

País	Instituição	Sigla	Disciplina
México (MEX)	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	BUAP/MEX	Planificación y evaluación de la educación física
	Universidad autónoma de Aguascalientes	UAA/MEX	Diseño, implementación y evaluación de programas
			Control y evaluación del entrenamiento deportivo
	Universidad Autónoma Baja California	UABC/MEX	Evaluación en la actividad física y deporte
			Formulación y evaluación de proyectos de la actividad deporte
			Evaluación del rendimiento físico
	Universidad Juárez del Estado de Durango	UJED/MEX	Evaluación de la educación física y deporte
			Evaluación del desempeño físico
	Universidad Autónoma de Nayarit	UNAN/MEX	Evaluación del aprendizaje
			Evaluación de la técnica deportiva
Universidad Interamericana para el Desarrollo	UNID/MEX	Evaluación en educación física	
Universidad de Sonora	UNISON/MEX	Evaluación del desempeño físico	
Universidad Vasco de Quiroga	UVAQ/MEX	Evaluación de la educación física y el deporte	
		Evaluación del desempeño físico	

Fonte: A autora.

Comparado com o total de disciplinas (114), o México apresenta um percentual de 12,3% de disciplinas específicas sobre o tema, mesmo percentual encontrado na Argentina. De acordo com o Quadro 14, as disciplinas em sua maioria se relacionam com a área, além disso, estabelecem relação com o esporte e desempenho físico.

Sobre a formação no país, Ruiz (2015) ressalta que, em 1923, houve a criação da Escola Elementar de Educação Física, para formar professores (não se tratava de uma formação a nível superior), e, desde então, o enfoque foi modificando-se de acordo com as mudanças sociais, orientado para a formação ora militar, ora desportiva. Ceballos-Gurrola et al. (2013) ao analisar historicamente as concepções teóricas e práticas da Educação Física relatam que nesse processo pode-se destacar a existência de modelos como: militar, esportivo, psicomotor e motriz de integração dinâmica. Ou seja, foram trabalhadas diversas concepções

de Educação Física com características autoritárias, desportivas, como meio de saúde, com posturas fragmentárias e analíticas.

Ao analisarem a formação em Educação Física na atualidade, Reynaga-Estrada et al. (2015) e Emiliozzi et al. (2017), destacam que ela é caracterizada por sua heterogeneidade em relação ao tipo e natureza das instituições formadoras (escolas normais e universidades), seja pelos programas com nomenclaturas distintas (Educação Física, Cultura Física e/ou Ciências do Esporte), fins formativos, organizações e/ou tarefas profissionais, em todos os casos, a área esportiva está presente.

No Peru, foram encontrados três cursos que ofertam disciplinas de avaliação, um a mais que no estudo de 2018 e que dobrou o quantitativo de disciplinas encontradas, conforme quadro 15.

**Quadro 15 – Instituições e disciplinas de avaliação do Peru**

País	Instituição	Sigla	Disciplina
Peru (PER)	Universidad Nacional Federico Villarreal	UNFV/PER	Sistemas de evaluación
			Evaluación del rendimiento físico
			Planificación y evaluación del entrenamiento deportivo
	Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle	UNEEGV/PER	Evaluación educativa
			Evaluación de la educación física
Universidad Nacional Mayor de San Marcos	UNMSM/PER	Evaluación Educativa y en educación física	

**Fonte:** A autora.

As disciplinas encontradas no país representam 5,3% do total desta pesquisa (114) e abordam, de acordo com o Quadro 15, tanto os aspectos pedagógicos quanto os da Educação Física, nesse caso, direcionado ao rendimento e treinamento.

O processo de formação profissional em Educação Física no país iniciou-se em 1932, com a criação da Escola Nacional de Educação Física. Atualmente, assim como no México, as diferenças nas orientações curriculares também são salientadas por Huamaní, Huamaní e Santos-Galduróz (2015), ao analisarem a formação em Educação Física do Peru. Enquanto que as instituições superiores não-universitárias seguem um currículo básico nacional e a formação se caracteriza por concepções humanista, intercultural, ambiental, de equidade e inclusão, nas universidades, cada uma determina seu projeto curricular. Segundo os autores, no Peru, há influências de muitas concepções de Educação Física, mas se assume a Cultura Física como fenômeno que abrange todas as atividades físicas. Ainda, sobre a formação inicial, pontuam que há no país uma ênfase pedagógica e esportiva, destacando como desafio

uma visão de formação que concebe o graduado de Educação Física como profissional de saúde.

Já o Uruguai apresenta dois cursos com três disciplinas sobre avaliação, como pode ser visualizado no Quadro 16.

**Quadro 16 – Instituições e disciplinas de avaliação do Uruguai**

País	Instituição	Sigla	Disciplina
Uruguai (URY)	Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes	IUACJ/URY	Fisiología del ejercicio y evaluación funcional
			Teorías de la evaluación y de los aprendizajes
	Universidad de la República	UDELAR/URY	Planificación, metodología y evaluación en educación física

Fonte: A autora.

O país apresenta um percentual de 2,6% (o mesmo do Equador) quando comparado com o total de disciplinas (114) abordadas neste estudo. Conforme Quadro 16, elas abordam aspectos funcionais, das aprendizagens e planejamento.

Sobre a formação em Educação Física no país, Gómez e Thomasset (2015) salientam que historicamente começou em 1920, com cursos para professores em Cultura Física, com ênfase em prática e execução com uma tradição normalista. Evidenciam, ainda, que a formação superior na área está a cargo do Instituto Superior de Educação Física, de forma exclusiva desde 1939, e que, nos últimos anos, têm emergido instituições privadas que partilham essa oferta.

Os autores salientam que, no Uruguai, duas instituições estão encarregadas especificamente dos cursos de licenciatura em EF (UDELAR/UR e IUACJ/UR). A primeira, de caráter público e com denominação do curso de licenciatura, estrutura-se no âmbito da pesquisa, extensão e ensino. Os conteúdos são organizados em relação às práticas de ensino, desenvolvidas no sistema educativo e não formal.

Já a segunda se caracteriza por instituição privada, com nomenclatura de licenciatura em EF, Esporte e Recreação. Espera-se que o egresso da instituição tenha conhecimentos relacionados aos aspectos teóricos das Ciências do Movimento, assim como conteúdos pedagógicos, psicológicos, biológicos e sociológicos. Diante das diferenças institucionais, ambas direcionam o curso para o âmbito escolar e tematizam a avaliação nesse ambiente.

Na Venezuela, foram encontrados três cursos que ofertam disciplinas de avaliação, um a menos que no estudo de 2018, no entanto com o mesmo quantitativo de disciplinas de avaliação ofertadas, conforme quadro 17.

**Quadro 17** – Instituições e disciplinas de avaliação da Venezuela

País	Instituição	Sigla	Disciplina
Venezuela (VEN)	Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales “Ezequiel Zamora”	UNELLEZ/VEN	Evaluación del aprendizaje
			Medición y evaluación del rendimiento deportivo
	Universidad Nacional Experimental de Guayana	UNEG/VEN	Evaluación de los aprendizajes
	Universidad Pedagógica Experimental Libertador	UPEL/VEN	Evaluación de los aprendizajes

**Fonte:** A autora.

Comparado com o total de disciplinas (114), o país apresenta um percentual de 3,5% de disciplinas específicas sobre o tema, sendo o foco principal, de acordo com Quadro 17 a avaliação das aprendizagens.

Na Venezuela, a formação em Educação Física iniciou em 1947, no Instituto Pedagógico Nacional, cujo objetivo era formar professores para o ensino secundário e normalista; cooperar com o aperfeiçoamento do professor em exercício; e fomentar estudos científicos dos problemas educativos da época (SULBARÁN; SALAZAR, 2010). No contexto atual, Guerrero, D’Amico e Hojas (2015, p. 264) salientam que o licenciado ou professor, pode atuar em todos os níveis e modalidades do sistema educacional sendo a formação organizada pelo Subsistema de Educação Universitária, que estabelece:

*[...] el Profesor de Educación Física o Licenciado en Educación mención Educación Física, Deportes y Recreación: a) aplica técnicas, estrategias y métodos para el desarrollo de habilidades motoras en el individuo, b) valora la importancia de la educación física, el deporte y la recreación a través de su desarrollo individual y comunitario, c) propicia el desarrollo físico armónico del individuo, d) orienta al educando en el desarrollo de actividades físicas, deportivas y recreativas, e) promueve eventos deportivos y recreativos en la comunidad educativa y local.*

Assim como em outros países da América Latina, na Venezuela a formação em Educação Física também é diversificada, englobando profissionais em Ciências dos Desportos, técnicos esportivos, recreação e necessidades especiais. No entanto, quando analisamos o foco das disciplinas de avaliação, apreendemos que, nessas instituições, não se prezam esses aspectos como centrais, mas uma discussão voltada para avaliação das aprendizagens (o foco no rendimento esportivo apresenta-se em apenas um curso).

Diante do exposto, percebemos que os cursos analisados neste estudo se configuram, em sua maioria, com formação ampliada da área, ou seja, não há diferença de atribuição profissional, pois, os professores de Educação Física são formados para atuar com o mesmo título nas áreas, escolar, não escolar, comunidade, estado, privado e clubes.

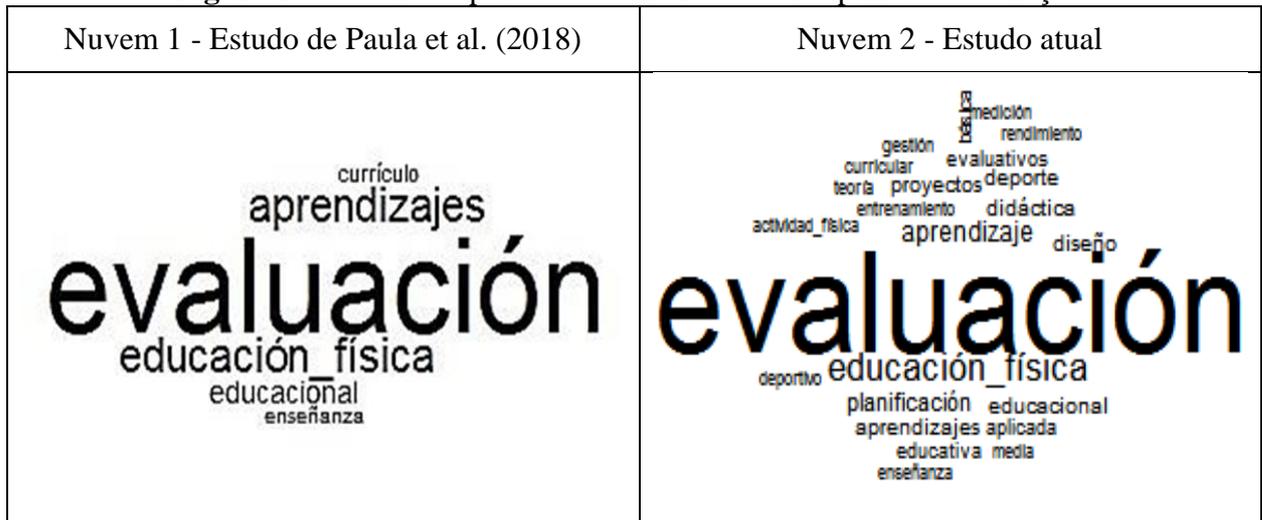
Além disso, as diferenças encontradas entre esses países perpassam pelas nomenclaturas do campo, conhecido tradicionalmente como Educação Física, ou Cultura Física, Ciências da Atividade Física e do Esporte, Ciências do Esporte; pelas instituições que ofertam os cursos (pública, privada, não universitária, institutos, escola normal); pela concepção de Educação Física (esportiva, recreativa, formação em Educação com ênfase em Educação Física); por questões sociais e econômicas. Todos esses aspectos impactam, direta ou indiretamente, na oferta, ou não, de disciplinas de avaliação e sua centralidade.

Em síntese, ao analisar os países percebemos que no Chile a formação está mais ligada à área da Educação com ênfase em Educação Física (essa lógica apresenta-se também na nomenclatura dos cursos: *Pedagogía en Educación Física*), impactando consideravelmente na oferta da disciplina de avaliação; o Uruguai aproxima-se do Chile, ao direcionar o curso para o âmbito escolar e tematizar a avaliação nesse ambiente; a Colômbia e Venezuela se aproximam ao dedicarem a formação profissional para a área de Educação Física, desporto e recreação; já no México, Equador, Argentina e Peru identificamos a centralidade das disciplinas no esporte, aspectos físicos e treinamento o que indicia uma aproximação formativa nesses países.

Quando analisamos os tipos de instituições que ofertam os cursos vemos que na Argentina, México e Peru a formação se dá em institutos, escola normal e universidades, nos dois primeiros tipos de instituição prioriza-se a formação para área escolar (educação básica), enquanto as universidades ampliam a formação para a docência no nível superior e desenvolvimento e divulgação de pesquisas científicas e essa diferenciação também reflete, em alguns casos, nas disciplinas sobre avaliação.

## 2.4 RELAÇÃO DAS TERMINOLOGIAS NAS DISCIPLINAS DE AVALIAÇÃO

Para apresentar as principais temáticas relacionadas aos títulos das disciplinas de avaliação que compuseram o estudo de 2018 e o atual de 2020, elaboramos a Figura 2. Para tanto, foram elaborados dois arquivos de texto (um para cada estudo) com os respectivos títulos e inseridos no *software* Iramuteq, gerando as nuvens de palavras. A primeira se deu por meio de 45 disciplinas, sendo representada em seis palavras com maior recorrência, já a segunda, foi gerada com base em 114 disciplinas e traduzida em 24 palavras mais recorrentes.

**Figura 2** – Nuvens de palavras dos títulos das disciplinas de avaliação

Fonte: A autora.

Identificamos, de acordo com a Figura 2, que da nuvem 1 para a 2, houve a inserção de 18 novas palavras, além disso, com exceção de *currículo* (presente na nuvem 1) todas as demais palavras que a constituem também se apresentam na nuvem 2.

Apresentando por ordem de recorrência as palavras da nuvem 2 temos: *evaluación* (104), *educación física* (21), *aprendizaje(s)* (19)<sup>33</sup>, *planificación* (10), *didáctica* (8), *proyectos* (7), *diseño* (7), *deporte* (7), *educacional* (7), *educativa* (6), *evaluativos* (6), *aplicada* (5), *entrenamiento* (4), *actividad física* (4), *gestión* (4), *básica* (4), *media* (4), *teoría* (3), *enseñanza* (3), *curricular* (3), *rendimiento* (3), *medición* (3), *deportivo* (3).

Apesar de a palavra *currículo* ter sido excluída quando comparamos a nuvem 1 e 2, identificamos que essa discussão se apresenta por meio da palavra *curricular* (nuvem 2), fazendo menção à avaliação do currículo - *diseño, gestión y evaluación curricular I e II* (UCM/CHL), *evaluación curricular* (UNL/ECU) e *práctica inicial: gestión de los procesos curriculares y evaluativos* (UDEDEC/CHL); como também relacionada a discussão entre currículo e o processo de aprendizagem - *planificación del curriculum y la evaluación de los aprendizajes* (UCSC/CHL), *curriculum y evaluación para el aprendizaje* (UMAYOR/CHL); que relaciona essa discussão à área - *currículo y evaluación de la Educación Física* (UNILLANOS/COL); e com a diversidade - *currículo y evaluación para la diversidad* (UCENTRAL/CHL).

Com relação à avaliação do ensino e da aprendizagem, compreendemos, assim como Harlen e James (1997), a distinção entre *da aprendizagem* (assessment of learning) e *para aprendizagem* (assessment for learning). Para as autoras a avaliação *da aprendizagem*

<sup>33</sup> Foram unidas as palavras *aprendizaje* e *aprendizajes*.

corresponde aos processos de ensino (somativa), nos quais os resultados obtidos fornecem elementos para direcionar as práticas do professor, descrevendo a aprendizagem alcançada em um determinado momento para efeitos de devolução para os pais, os professores, os próprios alunos, gestores de escola (sistemas) ou conselhos escolares (institucional).

Em contrapartida, a avaliação *para aprendizagem* (formativa) visa aos processos de apropriação do conhecimento dos alunos. O intuito é aprender aquilo que faz sentido em relação ao mundo, e não uma coleção de fatos isolados que tenham sido memorizados por eles.

Essa diferenciação se faz presente no título da disciplina *evaluación del y para el aprendizaje* (PUCV/CH), e na UANTOF/CHL que apresenta uma disciplina para cada (*evaluación para el aprendizaje e evaluación de los aprendizajes*). No entanto, as que apresentam avaliação *da aprendizagem* correspondem a 10 disciplinas (UA/CHL, UAC/CHL, UCSC/CHL, UPLA/CHL, UNL/ECU, UNAN/MEX, IUACJ/URY, UNELLEZ/VEN, UNEG/VEN e UPEL/VEN) e *para aprendizagem* seis (UCSC/CHL, UCT/CHL, UDEC/CHL, UFRO/CHL, UMAYOR/CHL, UNAP/CHL).

Com base nos autores e nos dados, é preciso, considerar que ensino e aprendizagem não são sinônimos e as delimitações de suas ações avaliativas direcionam as análises para a prática do professor ou do aluno. Sendo assim, quando nos referimos à avaliação do ensino, consideramos que o objetivo é oferecer informações que permitam ao professor orientar sua prática pedagógica, direcionando-a aos processos de aprendizagem dos alunos. Já a avaliação das aprendizagens é aquela focada nos alunos, cujo objetivo é potencializar seus processos formativos, contribuindo inclusive para sua autorregulação.

As disciplinas, de modo geral, podem ser organizadas em aquelas que se relacionam com a Educação Física e aquelas que não o fazem. Das que são associadas à Educação Física foram encontradas em Paula et al. (2018) 14 de um total de 45 disciplinas, representando assim 31%, já neste, de um total de 114 disciplinas, 54 delas relacionam as discussões com o curso/área da Educação Física, representando 47,3%.

Das 54 disciplinas que se relaciona à Educação Física as discussões associam-se a avaliação: de maneira ampla (LAMERCED/ARG, UCSH/CHL, UFRO/CHL, UMCE/CHL, UNACH/CHL, UDLA/CHL, UDEA/COL, UL/COL, UNIATLANTICO/COL, UNID/MEX, UNEEGV/PER); à sua relação com o esporte (UMET/ARG, UBO/CHL, UCSH/CHL, UNAB/CHL, USS/CHL, UPV/CHL, UABC/MEX, UJED/MEX, UNAN/MEX, UVAQ/MEX, UAA/MEX, UNFV/PER, UNELLEZ/VEN); do currículo específico da área (UNILLANOS/CO); no contexto da educação básica (UNAP/CHL, UMAYOR); nos aspectos

motriz, técnicos e medidas (ISEFERB/ARG, UMAZA/ARG, UNLAM/ARG, UA/CHL, UCT/CHL, UFRO/CHL, ULAGOS/CHL, UNACH/CHL, UTA/CHL, UABC/MEX, UJED/MEX, UNISON/MEX, UVAQ/MEX, UNFV/PER, IUACJ/URY); relacionada à metodologia, planejamento e didática (UANTOF/CHL, UCENTRAL/CHL, UDA/CHL, UMAG/CHL, UMAYOR/CHL, BUAP/PER, UDELAR/URY).

Observamos, na relação com essas palavras, uma preocupação em delimitar e orientar a construção das práticas avaliativas no contexto da Educação Física na educação escolarizada. O ensino da avaliação deve ser planejado e traduzido em possibilidades metodológicas e didáticas focadas nas aprendizagens dos alunos ensinadas na Educação Física. A definição do que deve ser aprendido e ensinado é delimitada, como vimos no tópico anterior, pela perspectiva formativa dos cursos e países, entretanto, estão, em sua maioria, associadas ao ensino dos esportes, dos aspectos motriz, técnicos e das medidas.

No que se refere às disciplinas que não apresentam em seus títulos relação com a Educação Física, foram encontradas, no estudo de 2018, 31 das 45 disciplinas totais, o que representava 68,8%. Já no estudo atual, ao consideramos as 114 disciplinas, 60 delas estão nessa categoria, representando 52,6%. As discussões associam-se: à aprendizagem (UA/CHL, UCSC/CHL, PUCV/CHL, UDEC/CHL, UAC/CHL, UANTOF/CHL, UCT/CHL, UFRO/CHL, UMAYOR/CHL, UNAP/CHL, UPLA/CHL, UNL/ECU, UNAN/MEX, IUACJ/URY, UPEL/VEN, UNELLEZ/VEN, UNEG/VEN); ao currículo (UCM/CHL, UCSC/CHL, UDEC/CHL, UMAYOR/CHL, UCENTRAL/CHL, UNL/ECU, UAA/MEX); à avaliação de forma ampla (ISEFCSV/ARG, UCASAL/ARG, UNCOMA/ARG, UBO/CHL, UDA/CHL, UMAG/CHL, UMCE/CHL, UNACH/CHL, UPV/CHL, USS/CHL, UNICESMAG/COL, UT/COL, UNACH/ECU, UNEEGV/PER); à avaliação aplicada (ISEFFD/ARG, UMAI/ARG, UNPAZ/ARG, ISEFHQ/ARG); ao planejamento, metodologia e didática (UMAZA/ARG, UMAI/ARG, UANTOF/CHL, UDLA/CHL, UMAYOR/CHL, UNAB/CHL, USS/CHL, UNACH/CHL, UPV/CHL, UCSH/CHL, UCO/COL, UL/COL, UNICORDOBA/COL).

Os dados revelam, ainda, que as disciplinas que não associam seu título à Educação Física recorrem a uma discussão ampliada da avaliação, além de abordar questões como planejamento, metodologia, didática e instrumentos utilizados nessa prática, o que indicia uma oferta de disciplina pertencente ao campo geral de formação de professores. Enquanto as que se relacionam com a Educação Física, pertencem ao bloco de disciplinas específicas da formação, cujo objetivo é abordar a discussão levando em consideração as especificidades da área.

## 2.5 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Diante do objetivo desta pesquisa em analisar como a avaliação se apresenta nas disciplinas específicas ao tema nos cursos de formação de professores de Educação Física em oito países da América Latina, fez-se necessário conhecer o cenário da formação em cada país, considerando a diversidade da área, presentes nas diferentes nomenclaturas do campo; tipos de instituições formadoras; concepção de Educação Física; questões sociais; econômicas, entre outras.

Ao tomarmos como ponto de partida o estudo “Avaliação educacional: currículos de formação de professores em educação física na América Latina” de 2018 e atualizarmos até 2020 identificamos um aumento de 65,8% nos cursos que ofertam disciplinas de avaliação e de 153,3% de disciplinas ofertadas. Dos 38 cursos presentes em 2018, sete não ofertam mais disciplina específica de avaliação em seus currículos; dos que ainda o fazem, 16 deles passaram a ofertar mais de uma disciplina, traduzidas em 22 novas, além disso, constatamos que em oito cursos houve alteração nos títulos das disciplinas ofertadas.

Isso evidencia a relevância que a temática conquistou nos últimos anos nas instituições desses países, tanto quando consideramos os cursos participantes de 2018, os que passaram a compor este estudo, bem como as disciplinas ofertadas. Tanto a inserção de novas disciplinas, como a mudança em seus títulos também indiciam que esses cursos (e suas reformas curriculares) reconhecem a constante transformação que envolve a temática.

No que concerne às tematizações assumidas nas disciplinas, o uso do *software* Iramuteq nos permitiu conhecer, por meio da nuvem de palavras (lexicografia básica), os termos mais frequentes em seus títulos. Nesse sentido, identificamos discussões que apontam as dimensões da *educação física* (21), *aprendizagens* (19), *planejamento* (10), entre outras. Além disso, elas se organizam em campos da formação: disciplinas do campo geral (60), pertinente a qualquer curso de formação de professor sem especificar uma área e abordando a avaliação de maneira ampliada e; disciplinas específicas do campo da Educação Física (54), em que são abordadas discussões referentes à própria área.

O Iramuteq, a partir do conteúdo simbólico proveniente dos materiais textuais, contribuiu como uma ferramenta importante para a realização desse estudo, na medida em que nos possibilitou um olhar criterioso sobre as fontes, qualificando o processo de categorização e, conseqüentemente, dos resultados, potencializando a pesquisa e nos permitido apreender nos dois estudos a centralidade das disciplinas ofertadas.

Também foi possível identificar dois movimentos referentes às disciplinas: aquelas que abordam somente o tema avaliação e aquelas que discutem a avaliação na relação com outras temáticas, como teoria, planejamento e currículo. Assim compreendemos que, quanto maior a variedade de nomenclaturas agregadas ao mesmo título, maior é a distribuição em unidades didáticas na disciplina; portanto, a discussão de avaliação tende a ser reduzida.

Diante das constatações deste estudo, sinalizamos a necessidade de pesquisas que se aprofundem nos currículos desses cursos, investigando se a avaliação se apresenta como conteúdo nas diferentes disciplinas (para além das específicas) e o que se ensina sobre a temática.

### CAPÍTULO III

## **PRESCRIÇÃO DA AVALIAÇÃO NAS DISCIPLINAS DOS CURSOS DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO COMPARADO EM SETE PAÍSES LATINO-AMERICANOS**

### 3.1 INTRODUÇÃO

A avaliação, de maneira geral, tem seus primórdios ancorados no campo industrial e, mediante várias transformações, há pouco mais de um século vem sendo ressignificada e utilizada na educação, convertendo-se de uma ideia baseada no ato de medir para um processo sistêmico (CASTRO; MARTÍNEZ, 2013).

Nesse sentido, no contexto educacional, ela assume diversas nuances: seus âmbitos abarcam a avaliação das aprendizagens dos alunos, a ação docente do professor, os programas e centros de ensino, a instituição e os sistemas educativos (MATEO ANDRÉS, 2006). Suas tipologias conceituais abrangem seus momentos, finalidades, extensão, origem, agentes, tipos e natureza (CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO, 2003; STIEG, 2020<sup>34</sup>) e sua materialidade envolve critérios, técnicas e instrumentos (NOCHE; SERRA; IBÁÑEZ, 2011; HAMODI; LÓPEZ PASTOR; LÓPEZ PASTOR, 2015).

Toda essa abrangência envolvendo a avaliação em contexto educacional tem atraído diversas pesquisas no âmbito da formação de professores, no intuito de investigar o processo de ensino e/ou aprendizagem desse tema inerente a toda prática docente, seja analisando como os futuros professores são avaliados durante essa etapa formativa (PICOS; LÓPEZ-PASTOR, 2013; VILLAS BOAS; SOARES, 2016; POLETO; FROSSARD; SANTOS, 2020; HENRÍQUEZ RITCHIE; BOROEL CERVANTES; ARÁMBURO VIZCARRA, 2020; SANTOS et al., 2021), suas concepções nesse processo (MARTINEZ MUNOZ; SANTOS PASTOR; CASTEJON OLIVA, 2017) e/ou as prescrições de seu ensino em disciplinas específicas (PAULA et al., 2018, 2021; STIEG et al., 2020).

As preocupações relacionadas às aprendizagens dos estudantes com o tema, bem como ao modo como eles são avaliados nos cursos de formação, estão ligadas às suas implicações na futura atuação profissional. Estudos apontam que os alunos pouco têm estudado sobre avaliação, o que parece indicar que os professores ainda não estão sendo formados para

---

<sup>34</sup>Tese em fase de elaboração intitulada “Ensino, teorias e concepções de avaliação na formação de professores de educação física da América Latina”.

avaliar (VILLAS BOAS; SOARES, 2016) e, como consequência, em muitos casos, eles passam a avaliar da mesma forma como eram avaliados quando estudantes (POLETO et al., 2020).

Nessas circunstâncias, ressaltamos a necessidade de haver coerência entre o discurso e a prática avaliativa na formação inicial (PICOS; LÓPEZ-PASTOR, 2013), melhorando as práticas de avaliação no ensino universitário que se pautem em uma avaliação formativa orientada para a aprendizagem (MARTINEZ MUNOZ; SANTOS PASTOR; CASTEJON OLIVA, 2017).

Ainda no que concerne ao ensino da avaliação na formação docente, Paula et al., (2018) ao focalizarem a oferta de disciplinas específicas ao tema em cursos de formação de professores de Educação Física em oito países da América Latina, encontram 68 instituições e 80 disciplinas de avaliação sendo ofertadas. Em trabalho recente (PAULA et al., 2021a), considerando os mesmos países, apontam uma diminuição nas instituições que as ofertam (63), há, em contrapartida, um aumento significativo de disciplinas (114). Os dados evidenciam, ainda, a relevância que a temática, nos últimos anos, conquistou nas instituições desses países, tendo em vista que 52,4% dos cursos ofertam mais de uma disciplina sobre avaliação.

Considerando o alcance da avaliação, sua importância no contexto educacional e conseqüentemente, na formação docente é pertinente questionar: As disciplinas específicas de avaliação são suficientes para formar o futuro professor com a temática? Outras disciplinas no curso abordam o tema? Se sim, de que maneira? Com este texto, objetivamos identificar e analisar o modo como se apresenta a prescrição da avaliação nas diferentes disciplinas dos cursos de formação em Educação Física de sete países da América Latina hispanofalantes. Neste ponto, pretendemos elucidar o enfoque das disciplinas que abordam essa temática, suas diferenças, bem como as possíveis similitudes em seu ensino.

### 3.2 TEORIA E MÉTODO

Caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de natureza exploratória (CRESWELL; PLANO CLARK, 2013), fundamentada na análise crítico-documental (BLOCH, 2001). Utiliza como procedimento o método comparativo (BLOCH, 1998), a fim de compreender as semelhanças e dissimilaridades nas fontes e contextos estudados. As fontes são constituídas pelo projeto pedagógico de curso (PPC) e planos de disciplinas (PDs) de 16 cursos de formação de professores em Educação Física de sete países da América Latina hispanofalantes.

Para a constituição do banco de dados, foram estabelecidos os seguintes critérios para a seleção das fontes: a) ser uma instituição localizada em país da América Latina hispanofalante; b) ter a oferta de um curso de formação de professores em Educação Física; c) ter em seu currículo uma disciplina específica sobre avaliação; e d) apresentar o PPC ou PDs com acesso aberto. Visitamos os *websites* das instituições entre os meses de novembro de 2020 e fevereiro de 2021.

Das 63 instituições mapeadas, analisamos, em seus documentos, aquelas que, em suas disciplinas, prescrevem o ensino da avaliação, totalizando 16. Na Tabela 4, evidenciamos os países, as instituições participantes e as respectivas siglas<sup>35</sup>, o tipo de documento disponível, o quantitativo de disciplinas analisadas e as que abordam a temática.

**Tabela 4 – Relação dos cursos/instituições**

País	Instituição	Sigla	Documento analisado	Total de disciplinas analisadas	Disciplinas que abordam avaliação
 ARG	Instituto Superior de Educación Física “César S. Vásquez”	ISEFCSV/ARG	PPC	50	03
	Instituto Superior de Educación Física "Federico Williams Dickens"	ISEFFD/ARG	PDs	53	16
	Instituto Superior de Educación Física “Enrique Romero Brest”	ISEFERB/ARG	PPC	78	28
	Universidad del Comahue	UNCOMA/ARG	PDs	52	16
	Universidad Nacional de la Matanza	UNLAM/ARG	PDs	45	11
 CHL	Universidad de Atacama	UDA/CHL	PDs	22	05
	Universidad de las Américas	UDLA/CHL	PPC	57	08
 COL	Universidad Libre	UL/COL	PPC	89	07
	Universidad Cesmag	UNICESMAG/COL	PDs	62	11
	Universidad de Tolima	UT/COL	PPC	50	02
 MEX	Universidad Autónoma Baja California	UABC/MEX	PDs	71	18
 PER	Universidad Nacional Federico Villarreal	UNFV/PER	PDs	46	14
	Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle	UNEEGV/PER	PDs	38	17
	Universidad Nacional Mayor de San Marcos	UNMSM/PER	PPC	60	08
 URY	Universidad de la Republica	UDELAR/URY	PDs	38	04

<sup>35</sup> Assumimos as siglas no intuito de padronizar a abreviação das instituições, tomando como referência o modo como elas aparecem em seu endereço eletrônico, seguida da sigla referente ao país.

	Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales "Ezequiel Zamora"	UNELLEZ/VEN	PDs	41	15
<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>16</b>	<b>16</b>	<b>852</b>	<b>183</b>

Fonte: A autora.

Com base no banco de dados elaborado, os documentos foram lidos na íntegra, dos quais foram extraídas as seguintes informações: país, instituição/curso, título da disciplina, fragmento em que aborda a avaliação e local do documento em que aparece. Esses dados foram organizados em uma tabela em arquivo *Word*. A partir desse arquivo, foi possível localizar e apreender melhor os dados, bem como estabelecer comparações entre as disciplinas, possibilitando, assim, categorizá-las entre disciplinas pedagógicas comuns, que podem ser ofertadas em qualquer curso de formação docente e, disciplinas específicas, nesse caso, exclusivas do curso de formação em Educação Física.

Como ferramenta de auxílio para a análise dos dados, utilizamos o Iramuteq (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*), *software* gratuito que viabiliza diferentes tipos de análise de *corpus* textuais<sup>36</sup>, desde lexicografia básica (cálculo de frequência de palavras por meio da nuvem de palavras), até análises multivariadas (classificação hierárquica descendente, análises de similitude).

Para este estudo, optamos pela análise textual por meio da interface da lexicografia básica e da classificação hierárquica descendente: a primeira agrupa e organiza as palavras em função da sua frequência; a segunda classifica os segmentos de texto em função dos respectivos vocabulários, formando um esquema hierárquico de classes, cujo conjunto é repartido em função da presença ou ausência das formas reduzidas.

A escolha pela análise de dados textuais ocorreu pelo fato de ela poder ser utilizada “[...] com a finalidade comparativa, relacional, comparando produções diferentes em função de variáveis específicas que descrevem quem produziu o texto” (CAMARGO; JUSTO, 2013, p. 514). No entanto, faz-se necessário ressaltar que o *software* não é um método e os relatórios gerados por ele não são, em si, a análise dos dados, apenas um instrumento para exploração, cabendo, nesse caso, ao pesquisador interpretá-los usando conhecimento externo ao texto (CHARTIER; MEUNIER, 2011).

<sup>36</sup> É um conjunto de textos construídos pelo pesquisador e forma o objeto de análise, sendo possível analisar textos, entrevistas, documentos, redações...

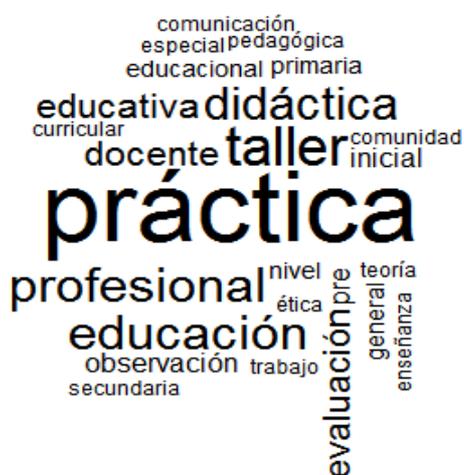
### 3.3 PRESENÇA DA AVALIAÇÃO NAS DIFERENTES DISCIPLINAS DOS CURSOS DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Dedicamos nossas análises aos PPC e PDs de 16 cursos de formação de professores de sete países da América Latina, ao examinarmos 852 disciplinas constituintes deles e, focalizando aquelas que abordam a temática avaliação, foram identificadas 183 disciplinas com essa prescrição. Com base na leitura e no olhar minucioso para os documentos, foi possível categorizá-los no intuito de apreender e apresentar o modo como o ensino da avaliação se faz presente nesses cursos.

#### 3.3.1 Análise do *corpus* textual: títulos das disciplinas que prescrevem a avaliação

Mediante as 183 disciplinas que prescrevem o ensino da avaliação, categorizamo-las, com base em seus títulos, em dois grupos: 1) disciplinas pedagógicas comuns (90), que podem ser ofertadas em qualquer curso de formação docente; e 2) disciplinas específicas (93), nesse caso, exclusivas do curso de formação em Educação Física. A fim de categorizarmos as disciplinas e apreender sua centralidade em cada categoria, elaboramos, com auxílio do Iramuteq, as figuras 3 e 4.

**Figura 3** - Nuvem de palavras das disciplinas pedagógicas



**Figura 4** - Nuvem de palavras das disciplinas específicas



Fonte: A autora.

As figuras 3 e 4 representam graficamente a organização e agrupamento das palavras que compõem os títulos das disciplinas. As palavras com maior frequência localizam-se no

centro das nuvens com maior destaque, enquanto os termos com menor ocorrência se apresentam em tamanho menor e nas periferias das figuras. A primeira figura foi elaborada com base em 90 disciplinas, enquanto a segunda em 93, e, quando analisamos as duas, é possível identificarmos cinco palavras em comum nessas categorias: *educación*, *didáctica*, *general*, *evaluación* e *taller*, o que demonstra um equilíbrio de ofertas entre as categorias, bem como aproximações entre as disciplinas.

A figura 3 é composta por 25 palavras, nas quais as cinco com maior destaque são *práctica* (29), *taller* (14), *profesional* (12), *educación* (12) e *didáctica* (11). Os dois primeiros termos denotam, a uma parte das disciplinas dessa categoria, particularidade, quando se consideram as modalidades em que são ofertadas, *prácticas* (estágios) e *taller* (oficinas). Enquanto o primeiro termo é encontrado em disciplinas ofertadas em dez cursos, o segundo se apresenta apenas em três. Em síntese, disciplinas com essa característica têm por finalidade proporcionar ao aluno vivências pedagógicas em contexto de atuação, como elucidado no documento do ISEFERB/ARG:

*Talleres: son unidades curriculares orientadas a la reflexión e instrumentación de competencias requeridas para la acción profesional [...].*

*Prácticas docentes: Son trabajos de participación progresiva en el ámbito de la práctica docente. Incluyen encuentros periódicos de reflexión y organización con los profesores de prácticas en los institutos y actividades en las escuelas o instituciones asociadas realizadas con el acompañamiento y supervisión de los profesores de práctica y de los docentes de las escuelas o instituciones que participan de este trabajo (PPC - ISEFERB/ARG, p. 2).*

O termo *práctica* associa-se aos títulos das disciplinas como *práctica docente*, *profesional*, *pedagógica*, *pre profesional*, *de la enseñanza*, *de observación* e, ainda, relaciona-se ao nível de ensino (*educación inicial*, *primaria*, *secundaria*, *media*, *superior*) ou contexto de atuação (*comunidad*, *no formal*). A centralidade da categoria 1 fica evidenciada quando identificamos que, das 25 palavras que compõem a nuvem dessa categoria, 13 têm relação com a prática/ação profissional e, além disso, esses termos compõem os títulos de 36 disciplinas com essa característica.

Já a *didáctica*, quinto termo com maior recorrência, apresenta-se em seis cursos e onze disciplinas. Nos títulos, ela associa-se à didática geral, especial, teoria do currículo e avaliação. Disciplinas como essa têm por escopo o processo de ensino em geral, a maneira como ele ocorre e fundamenta a metodologia do ensino, envolvendo desde o planejamento até a avaliação da prática pedagógica, o que justifica a prescrição da avaliação nessas disciplinas.

Identificamos, ainda, a avaliação sendo prescrita em disciplinas específicas para essa temática, ou seja, que demarcam, em seu título o foco da mesma (*evaluación*). Nessa categoria, foram encontradas oito disciplinas em sete cursos com tal oferta, sendo a avaliação associada à avaliação educativa, educacional, modelos de avaliação, níveis de ensino (educação básica e média) e aprendizagens.

A figura 4 é composta por 24 palavras, das quais as cinco com maior destaque são *educación física* (22), *evaluación* (15), *entrenamiento* (9), *gimnasia* (9) e *deportivo* (8). O termo *educación física*, com maior recorrência nos títulos, apresenta-se em 12 cursos e 22 disciplinas e faz menção ao curso de formação, denotando especificidade a essa oferta. Nos títulos podemos encontrá-lo sozinho (por exemplo, *Introducción a la educación física*) ou relacionado ao esporte e/ou recreação (por exemplo, *Pedagogía y didáctica de la educación física y deporte* e *Evaluación de la educación física, la recreación y los deportes*), em que, em alguns casos, a relação estabelecida nos títulos indicia a concepção da área nesses diferentes países.<sup>37</sup>

A mesma intencionalidade de indicar, no título das disciplinas, particularidade ao curso/área de formação em que ocorre a oferta pode ser visualizada também na figura 4, com o termo *actividad física*, presente em seis disciplinas de cinco cursos e associada à saúde ou esporte (por exemplo, *Actividad física y salud* e *Evaluación en la actividad física y deporte*).

A segunda palavra com maior frequência, na categoria 2, é *evaluación* presente em 15 disciplinas de 12 cursos. Nos títulos, ela associa-se à avaliação aplicada, à condição motriz, a atividade física e esporte, a metodologia, a estatística, a projetos de atividades física, ao rendimento físico e ao treinamento esportivo. É interessante observar que essas disciplinas, de caráter específico à temática (avaliação), quase duplicam quando se comparam ao ofertado na categoria anterior (de 8 para 15), o que indicia particularidades dessa temática, quando destinada ao curso de Educação Física, sendo necessário analisar tanto aspectos pedagógicos quanto físicos/movimento (condição motriz, rendimento físico, treinamento...).

Partindo dessa premissa, cinco cursos (UDA/CHL, UDLA/CHL, UL/COL, UNEEGV/PER, UNELLEZ/VEN) ofertam disciplinas de avaliação em ambas as concepções, com duas ou mais disciplinas (por exemplo, *Evaluación Educativa* e *Evaluación de la educación física*, ofertadas na UNEEGV/PER). Além dessas, especificamente na UNMSM/PER, ocorre a oferta de uma única disciplina abordando conjuntamente a temática

---

<sup>37</sup> A formação em Educação Física latino-americana apresenta diversidade entre os países, sendo conhecida como Educação Física em alguns países, como Cultura Física em outros, Ciências da Atividade Física e do Esporte, ou apenas Ciências do Esporte (SILVA; BEDOYA, 2017).

de maneira ampla e específica, *Evaluación educacional y en educación física*. Isso não significa que, nos demais cursos, essa preocupação também não se faz presente; no entanto, pelos títulos das disciplinas, isso não fica evidente.

O termo *entrenamiento*, terceiro com maior recorrência nos títulos (9), apresenta-se em nove disciplinas de sete cursos, sendo associado ao treinamento físico em geral e ao treinamento desportivo, este último está diretamente relacionado ao termo *deportivo* (8), quinto mais frequente na figura 4. Com o mesmo número de recorrência na nuvem do termo *entrenamiento* (9), a *gimnasia* está entre as disciplinas que mais tematizam a avaliação, presente em quatro cursos e nove disciplinas (sendo seis ofertadas no ISEFERB/ARG), fazendo menção a suas distintas modalidades: ginástica geral, esportiva, artística, acrobática e rítmica.

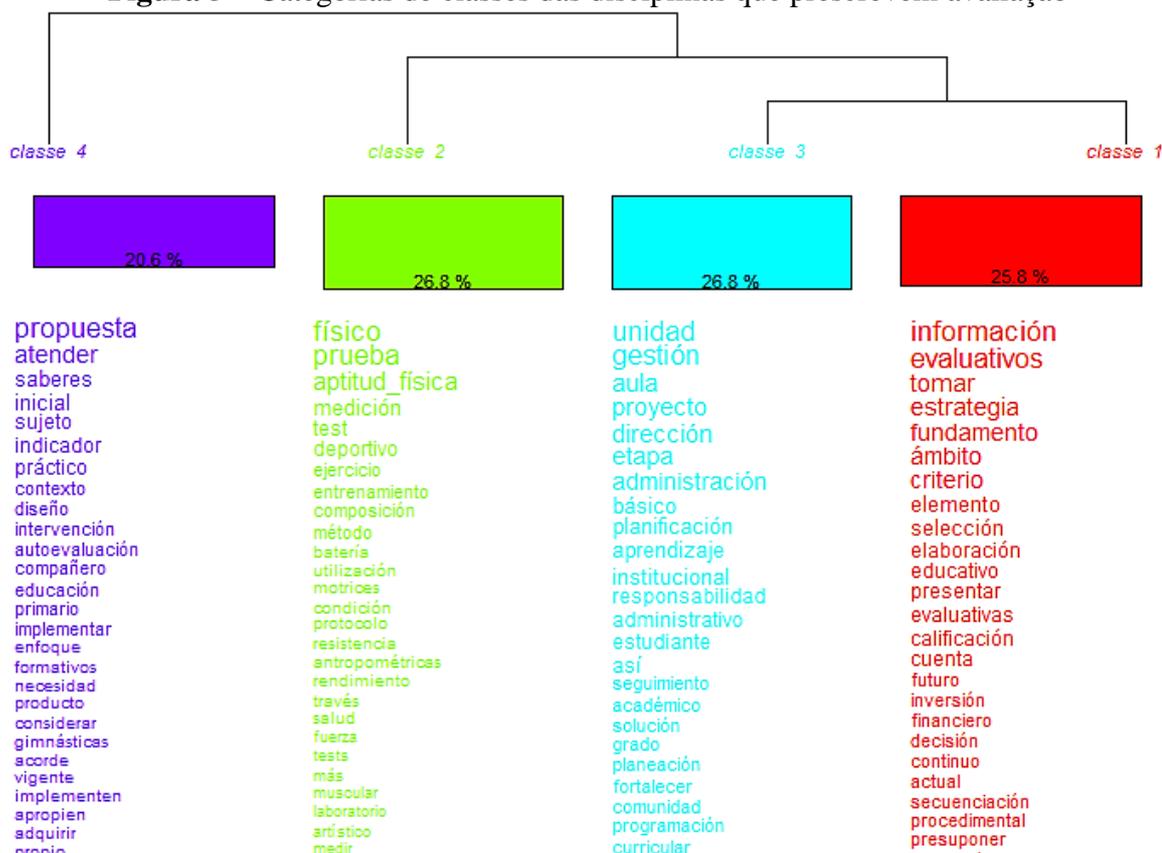
Em síntese, quando analisamos as disciplinas que abordam a avaliação, com base em seus títulos, considerando aquelas que são comuns a qualquer curso de formação docente e as que são específicas de educação física, identificamos que, no primeiro caso, o foco está nas ações pedagógicas em distintos contextos por meio de estágios e oficinas; já no segundo, a centralidade fica evidente na relação estabelecida entre a educação física e a especificidade da avaliação nessa área (no treinamento, modalidade esportiva e aspectos físicos).

### 3.3.2 Análise do *corpus* textual: ementas, objetivos e conteúdos programáticos

Após a apreensão da centralidade das disciplinas em cada categoria, pela terminologia de seus títulos, debruçamo-nos sobre a leitura atenta dos documentos no que compreende as ementas, objetivos e conteúdos programáticos, de acordo com a presença da prescrição da avaliação em cada um deles. Isso nos possibilitou evidenciar que das 183 disciplinas abordadas nesse estudo, 118 (64%) direcionam a prescrição da avaliação para a Educação Física, mesmo que, em alguns casos, seus títulos não indiquem esse movimento, dentro do plano, é destinado um tópico específico. Objetivando um refinamento analítico sobre o *corpus* documental, buscamos instrumentos que pudessem potencializar nossas análises, assim, submetemo-lo ao *software* Iramuteq, sob o algoritmo *Método Reinert*, e à Classificação Hierárquica Descendente (CHD), representada pela figura 5, no denominado dendrograma.<sup>38</sup>

---

<sup>38</sup> Tipo específico de diagrama ou representação icônica que organiza determinados fatores e variáveis.

**Figura 5** – Categorias de classes das disciplinas que prescrevem avaliação

Fonte: A autora.

Na CHD, os segmentos de textos são correlacionados, formando uma representação ordenada de classes de palavras e vocabulários que são agrupados e ramificados segundo as divergências e aproximações temáticas entre as classes identificadas. Nesse caso, as informações submetidas ao Iramuteq produziram um total de 375 segmentos de texto, com o aproveitamento de 76,53% (287). Emergiram 13.039 ocorrências (palavras, formas ou vocábulos), sendo 1993 formas distintas, 1054 com apenas uma ocorrência (*hapax*) e um total de 510 formas ativas com frequência maior ou igual a três.

Ao partirmos da leitura de cima para baixo da figura, ou seja, de suas ramificações iniciais, identificamos que o conteúdo das disciplinas é dividido em duas partes: a primeira isola a classe um em um bloco semântico próprio, representado pela classe 4 (roxo); a segunda se subdivide em um ramo em que se encontram a classe 2 (verde) e outra composta pelas classes 1 e 3 (vermelho e azul, respectivamente).

As porcentagens das classes representam a abrangência que cada uma delas tem no *corpus* textual, e as palavras que aparecem no topo são aquelas que têm mais relevância dentro da classe e, portanto, aparecem em maior tamanho, que vão diminuindo à medida que elas assumem menos relevância.

A classe 4 reúne 20,6% dos segmentos de textos aproveitados para as análises. Nessa classe, agrupam-se os termos que formam uma categoria isolada de palavras que se apresentam nos documentos, em que as prescrições, nesse conjunto de disciplinas, perpassam por desenvolver/analisar uma proposta pedagógica, didática, de ensino e/ou de avaliação, considerando os enfoques curriculares e de avaliação, os sujeitos, o contexto de atuação, os níveis de ensino, sendo esse processo, em alguns casos, permeado pela autoavaliação do próprio desempenho e dos companheiros de turma. Nos fragmentos abaixo, vemos exemplos de como essas prescrições ocorrem.

*Elaborar propuestas de intervención evaluando la coherencia y pertinencia según propósitos definidos para la Educación Media (Didáctica y evaluación en educación media, UDLA/CHL).*

*Propuestas de evaluación para el aprendizaje, la evaluación de la enseñanza y la evaluación del proyecto de trabajo (Planificación, metodología y evaluación de la educación física, UDELAR/URY).*

*Analizar y elaborar los documentos básicos de planificación pedagógica, organización y evaluación del aprendizaje, en concordancia con el enfoque (Práctica docente observación, análisis y planeamiento, UNEEGV/PER).*

*Análisis de propuestas. Autoevaluación del propio desempeño. Análisis de los desempeños de otros compañeros de práctica profesional (Taller y práctica en la educación primaria, ISEFERB/ARG).*

As classes 1, 2 e 3 encontram-se na segunda ramificação da CHD, portanto apresentam uma relação composta por similaridades entre os seus usos; nesse caso, a especificidade da Educação Física com os demais aspectos que envolvem a prática avaliativa em diversos contextos. Contudo, desse grupo de categorias, a classe 2 separa-se das demais em um segmento próprio. Nela foram agrupados 26,8% dos segmentos aproveitados, nos quais se evidencia a presença de palavras que caracterizam a prescrição de avaliação nas disciplinas específicas da educação física, como os aspectos físicos associados à aptidão física, ao treinamento, ao exercício, ao rendimento, sendo realizados por meio de testes (força, resistência, velocidade, coordenação, potência, destrezas esportivas), medições antropométricas, protocolos, baterias de provas, esses enfoques são encontrados em 52 disciplinas, como exemplificados:

*Métodos de entrenamiento de la fuerza – Evaluación de la fuerza.  
Velocidad: Definición – Formas de manifestación de la velocidad – Métodos de entrenamiento de la velocidad – Evaluación de la velocidad.*

*Entrenamiento por áreas funcionales – Evaluación de la resistencia* (Teoría y práctica del entrenamiento deportivo, ISEFFD/ARG).

*Nociones de evaluación de la aptitud física y composición física. Evaluación de la composición corporal. Evaluación de la aptitud física cardiorrespiratoria, pruebas de campo para medir la aptitud aeróbica, pruebas de esfuerzo para niños y ancianos* (Electiva vida saludable - Actividad física y salud, UNICESMAG/COL)

[...] *Baterías EUROFIT, AAHPERD, CAHPERD, PNEAF, y otras. Protocolos. Interpretación de resultados. Adaptación de tests de aptitud físico. Antropometría y Cineantropometría* (Estadística y evaluación de las actividades físicas, UNLAM/ARG).

A classe 3 apresenta a mesma porcentagem de segmentos de texto analisados da classe 2 (26,8%), nos quais se destacam os termos referentes aos contextos em que pode ocorrer a prática avaliativa, como na direção e gestão de eventos esportivos e recreativos, no âmbito de sala de aula, institucional, nas etapas da educação básica, na administração de projetos de educação física/atividade física, instalações desportivas. Essas discussões são permeadas por unidades didáticas, de trabalho, de aprendizagem, ou de ensino, características de cada disciplina que ofertam a discussão.

*Estudiar, evaluar y aplicar ideas, conceptos, objetivos y estrategias innovadoras en la planificación, dirección y gestión de eventos recreativos en diversos contextos* (Dirección y gestión de eventos recreativos, UL/COL).

*Planificación estratégica, proyectos y eventos deportivos* (Trabajo docente y gestión, UNCOMA/ARG).

*Determinar las características físicas, gerenciales, administrativas y académicas de la institución a través de la aplicación de un instrumento de evaluación institucional* (Práctica profesional I, UNELLEZ/VEN).

*Desarrolla y evalúa actividades físicas y deportivas a nivel de clubes, instituciones educativas, academias y federaciones deportivas* (Fisiología del esfuerzo físico, UNEEGV/PER).

Por fim, a classe 1 reúne 25,8% dos segmentos de texto analisados, nos quais se destacam os termos referentes aos aspectos que os estudantes em formação devem atentar num processo avaliativo, considerando que “*la evaluación es un proceso o conjunto de procesos para obtener información de las evidencias obtenidas para luego analizarla y emitir un juicio valorativo*” (Evaluación del aprendizaje, UNELLEZ/VEN). As análises dessas informações devem ser confiáveis e realizadas com atitude crítica, reflexiva e responsável, sendo fundamentadas em estratégias que considerem o âmbito em que serão realizadas, estabelecendo critérios claros e elaboração/seleção de instrumentos avaliativos coerentes.

Essas prescrições ganham maior destaque nos objetivos das disciplinas, conforme pode ser visualizado nos fragmentos:

*Elaboren un proyecto didáctico que tome en cuenta criterios adecuados para la formulación de objetivos, la organización y secuenciación de contenidos, la selección de estrategias de enseñanza, y una propuesta de evaluación (Didáctica general, ISEFERB/ARG).*

*[...] conocer, diseñar y adaptar diferentes estrategias e instrumentos evaluativos para monitorear el avance de sus alumnos y comprender que las estrategias y los criterios evaluativos deben ser coherentes con los objetivos intermedios y terminales a evaluar (Evaluación educacional, UDA/CHL).*

*[...] sean capaces de cuestionar el sistema educativo y las diversas prácticas evaluativas que se vienen llevando a cabo, con el fin de reflexionar frente a ello y proponer nuevas estrategias e instrumentos de evaluación que respondan concretamente a las necesidades del ser humano, la escuela y la sociedad (Evaluación educativa, UNICESMAG/COL).*

Em síntese, quando analisamos o *corpus* textual (ementas, objetivos e conteúdos programáticos) das disciplinas que prescrevem a avaliação, identificamos que elas o fazem pondo o aluno em formação na condição de avaliadores e considerando distintos aspectos que devem ser levados em conta para a realização dessa prática (classe 4). Essa ação, em alguns casos, é direcionada para a especificidade da Educação Física (classe 3) nos seus diferentes contextos (classe 2), requerendo atitudes coerentes perante a tomada de decisão (classe 1).

### **3.3.2 Como a avaliação é prescrita nas diferentes disciplinas? Teorização e/ou materialidade**

Por meio dos títulos e *corpus* textual das disciplinas, foi possível apreender sua centralidade, e, após esse movimento, voltamos aos documentos para identificar como é prescrito o ensino da avaliação, ou seja, de que modo a avaliação é ensinada nessas disciplinas. Assim, com base nelas, foi observado que a prescrição ocorre por meio da teorização, da materialidade, e, em alguns casos, correlacionando essas duas maneiras. Na tabela 5, apresentamos o quantitativo de disciplinas relacionadas ao modo como são prescritas.

**Tabela 5** – Modo como é prescrito o ensino da avaliação

Quantidade de disciplinas	Indica teorização	Indica materialidade
83	✓	X
74	X	✓
26	✓	✓

Fonte: A autora.

Por teorização entendemos aquelas disciplinas que direcionam o ensino da avaliação de forma teórica, promovendo a apropriação de seus conceitos, tipologias, enfoques e marco teórico. Nessa lógica, o intuito é conhecer e compreender a temática. Por materialidade entendemos aquelas disciplinas que direcionam o ensino da avaliação para sua ação/prática, possibilitando ao aluno em formação intervir e concretizar aquilo que foi aprendido sobre a temática.

De maneira geral, no que se refere à teorização, identificamos 83 disciplinas que prescrevem a avaliação nessa lógica, perfazendo um percentual de 45,3% do total de disciplinas constituintes desse estudo. Esses achados podem ser visualizados nos fragmentos abaixo:

*Conocer y valorar la importancia de la evaluación desde las diferentes dimensiones del ser humano (Motricidad y aprendizaje, UNICESMAG/COL).*

*Esta unidad curricular aborda teóricamente la planificación, la metodología y la evaluación en particular, y sus posibles configuraciones en el campo de la Educación Física (Planificación, metodología y evaluación de la educación física, UDELAR/URY).*

*La asignatura aborda contenidos que se orientan al conocimientos teóricos sobre la estructura y funcionamientos de la educación física, deportes, para que éstos puedan vivenciar en instituciones afines los procesos de administración, planificación, organización, dirección y evaluación de los procesos administrativos (Administración general de la educación física y el deporte, UNMSM/PER).*

Ao focalizarem o ato de *conhecer e valorizar a importância da avaliação*, sua dimensão *conceitual*, por meio de *conhecimentos teóricos*, essas disciplinas demarcam o modo como ocorrerá o ensino da temática, privilegiando, nesse caso, um arcabouço teórico que permita posteriormente aos estudantes fundamentar suas práticas avaliativas. As disciplinas que compõem esse grupo têm como natureza essas características, a saber: didática, metodologia, teoria, política, avaliação, planejamento, gestão, entre outras.

Os cursos que mais contêm prescrições com essa natureza são ISEFCSV/ARG, UDA/CHL, UL/COL, UT/COL e UDELA/URY, apresentando um percentual entre 70% e 100%. Por outro lado, a UNMSM/PER é o curso que menos direciona a prescrição do tema

por meio da teorização (12,5%). Além disso, das 83 disciplinas que prescrevem o ensino da avaliação por meio de sua teorização, 48 articulam essa discussão com a Educação Física e 35 não o fazem. Esses dados indicam-nos certo equilíbrio, quando se consideram esse tipo de prescrição e as áreas de conhecimento (específica e pedagógica) ofertadas pelos cursos, pois, com exceção da UDELAR/URY, todos oferecem disciplinas com ambas às intencionalidades.

No caso específico do curso uruguaio, as disciplinas de cunho teórico prescrevem o ensino da avaliação considerando exclusivamente à Educação Física. Esse fato pode ter relação com a organização curricular desse curso, em que as áreas formativas são denominadas ante temáticas próprias da Educação Física (esporte, práticas corporais, biologia, saúde, tempo livre, lazer, recreação), apontando, assim, uma concepção formativa e, conseqüentemente de avaliação.

Já no que se refere à materialidade, identificamos 74 disciplinas que prescrevem a avaliação nessa lógica, perfazendo um percentual de 40,4% das 183 disciplinas que compõem esse estudo. O modo como essas disciplinas prescrevem a materialidade da avaliação pode ser evidenciado nos fragmentos

*En esta etapa de la práctica docente, el educando recibe la responsabilidad plena sobre todo el proceso enseñanza-aprendizaje de la asignatura de la especialidad respectiva, bajo la pasiva y distante supervisión y control del docente de aula, de tal manera que la evaluación de la práctica docente se realiza sobre todo el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos de aula. El educando practicante asume el rol del docente titular de la asignatura (Práctica docente intensiva, UNEEGV/PER).*

*Al concluir el módulo, los estudiantes deberán evaluar el estado de salud de los participantes en un programa de actividades físicas o ejercicios utilizando pruebas de campo y aplicando las fórmulas correspondientes a cada indicador (Entrenamiento físico general, UNELLEZ/VEN).*

*Aplica y procesa las técnicas e instrumentos de evaluación del entrenamiento deportivo según sus etapas, e informa los resultados (Gimnasia rítmica deportiva, UNFV/PER).*

*Realizar un ejercicio práctico para generar y evaluar ideas de negocio (Electiva institucional empresarismo - plan de negocio, UNICESMAG/COL).*

Independentemente da disciplina, as que propõem seu ensino via materialidade têm por intuito oportunizar ao estudante em formação experiências de práticas avaliativas em distintos contextos, assumindo a condição de docente, treinador ou gestor, por exemplo. As disciplinas dessa natureza (74) são relacionadas a oficinas (*taller*), práticas (estágios), modalidades esportivas, estudo do movimento, entre outras, das quais 45 articulam essa discussão com a Educação Física e 29 não o fazem.

Os cursos que mais as ofertam são ISEFERB/ARG, ISEFFD/ARG, UNICESMAG/COL e UNMSM/PER apresentando um percentual entre 60% e 75%. A menor oferta acontece na UNLAM/ARG com percentual de 9%, e três cursos (ISEFCSV/ARG, UDA/CHL, UT/COL) não apresentam disciplinas que tematizam a avaliação por meio de sua materialidade.

Mas o que significa pensar uma formação inicial que não oportuniza aos alunos vivenciar experiências de práticas avaliativas? Ao considerarmos que o fazer docente ocorre na inter-relação entre teoria e prática, ofertar somente disciplinas que tematizam a avaliação no campo da teorização pode trazer implicações ao processo formativo dos alunos, inviabilizando projetar possibilidades concretas dessa prática. Chepyator-Thomson e Liu (2003) salientam que a prática docente é um momento decisivo e um dos mais significativos da formação dos professores. Acrescemos, nessa constatação, a importância do fazer avaliativo nesse processo.

Nesse mesmo sentido, Frossard, Stieg e Santos (2020) enfatizam a urgência de os cursos de formação docente assumirem como eixo central a prática de ensino, entendendo a importância de discutir possibilidades avaliativas concretas que potencializem as especificidades da Educação Física e seus saberes, devendo, ainda, haver, na formação inicial, a constituição de um corpo de saberes e práticas que possibilitem a produção dessas experiências no contexto da educação básica (FROSSARD et al., 2020).

Por fim, identificamos, ainda, disciplinas que se propõem abordar a avaliação de maneira global, ou seja, prescrevendo tanto a teorização quanto a materialidade das práticas avaliativas. Nessa lógica, foram encontradas 26 disciplinas das 183 disciplinas que compõem esse estudo, perfazendo um percentual de 14,2%. A maneira como é prescrita a avaliação pode ser evidenciada nos fragmentos abaixo.

*Asignatura de carácter teórico práctico donde el estudiante será capaz de diseñar, aplicar y evaluar intervenciones didácticas con una orientación formativa, para incrementar la competencia motriz en escolares de enseñanza media (Didáctica y evaluación en educación media, UDLA/CHL).*

*La asignatura intenta una aproximación al estudio amplio y profundo de las bases teóricas y de las orientaciones prácticas de la evaluación del escolar y del deportista, a través de diversas mediciones corporales de las características humanas de tamaño, forma, proporción, composición, maduración y su relación con el crecimiento, el ejercicio físico, el rendimiento deportivo y la nutrición [...] (Cineantropometría, UNEEGV/PER).*

*Por esto es intención de esta materia acercar al alumno una muestra general de las actividades dentro del montañismo, brindando los conocimientos y vivencias fundamentales para una correcta evaluación de las situaciones y múltiples*

*variables, pudiendo interpretar correctamente el entorno natural y de esta manera brindar seguridad a las actividades que desarrollara como docente (Actividades en el entorno regional, UNCOMA/ARG).*

Essas disciplinas geralmente são de caráter teórico-prático, e a avaliação é prescrita nas duas dimensões, focalizando tanto as bases teóricas como as orientações práticas do tema, para que o estudante seja capaz de analisar e utilizá-las nos diferentes âmbitos de atuação. Essa lógica é apresentada em disciplinas de prática (estágio), esporte, ao ar livre, didática, avaliação e estatística, entre outras, sendo todas elas relacionadas à Educação Física.

Os cursos que mais ofertam disciplinas com prescrições dessa natureza são UNLAM/ARG, UDLA/CHL e UNMSM/PER, apresentando um percentual entre 25% e 45%. Já a menor oferta apresenta-se no ISEFERB/ARG com percentual de 3,5%, e cinco cursos (ISEFCSV/ARG, UL/COL, UT/COL, UNICESMAG/COL e UDELAR/URY) não apresentam disciplinas que tematizam a avaliação de forma integral.

Sobre essas ofertas durante a formação, Santos e Maximiano (2013) salientam que os cursos têm oportunizado poucos momentos de reflexão sobre os pressupostos teóricos que embasam as práticas avaliativas das disciplinas, assim como apresentado poucas possibilidades concretas para seu uso no cotidiano escolar. Isso nos permite pensar que ofertar disciplinas que discutem a avaliação prescrevendo seu ensino de forma correlacionada entre teorização e materialidade enriquece a formação dos alunos, ampliando sua compreensão e projeção para diferentes contextos.

Por outro lado, os cursos que não o fazem podem apresentar uma formação fracionada e/ou insuficiente, cabendo ao aluno articular o que aprendeu nas disciplinas teóricas e práticas. Em alguns casos, isso se limita ainda mais, à medida que o curso apresenta apenas disciplinas que abordam a temática exclusivamente por meio da teorização (ISEFCSV/ARG e UT/COL), restringindo o acesso a elementos concretos de materialidade das práticas avaliativas.

### 3.4 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Objetivamos, neste estudo, identificar e analisar o modo como se apresenta a prescrição da avaliação nas diferentes disciplinas dos cursos de formação em Educação Física de sete países da América Latina hispanofalantes, a fim de elucidarmos o enfoque das disciplinas que abordam essa temática, suas diferenças, bem como as possíveis similitudes em seu ensino.

Com base na análise de 852 disciplinas ofertadas em 16 cursos de formação em Educação Física, foram identificadas 183 que prescrevem o ensino da avaliação, representando um percentual de 21% do total analisado. Ao categorizá-las entre aquelas que são comuns a qualquer curso de formação docente e aquelas específicas da formação em Educação Física, por meio de seus títulos, foi constatado inicialmente um equilíbrio de oferta (90 e 93, respectivamente), bem como aproximações entre as disciplinas.

As distinções entre elas são reveladas quando se exploram suas centralidades, em que, nas disciplinas de formação comum, o foco está nas ações pedagógicas em distintos contextos, por meio de estágios e oficinas, enquanto, que nas específicas de Educação Física, a centralidade evidencia-se na relação estabelecida entre a educação física e a especificidade da avaliação nessa área. Além disso, a análise do *corpus* documental dos planos possibilitou-nos evidenciar que 118 (62%) disciplinas direcionam a prescrição da avaliação para a Educação Física, mesmo que, em alguns casos, seus títulos não indiquem esse movimento.

Por outro lado, a análise por meio da CHD permitiu apreender que o conteúdo das disciplinas é dividido em duas partes, em que a primeira isola a classe em um bloco semântico próprio (classe 4) e a segunda se subdivide em um ramo em que se encontra a classe 2 e outra composta pelas classes 1 e 3. Diante disso, foi possível apreender que, de modo geral, as disciplinas que prescrevem a avaliação a fazem pondo o aluno em formação na condição de avaliadores, considerando distintos aspectos que devem ser levados em conta para a realização dessa prática (classe 4). Essa ação, em alguns casos, é direcionada para a especificidade da educação física (classe 3), nos seus diferentes contextos (classe 2), requerendo atitudes coerentes perante a tomada de decisão (classe 1).

A avaliação é ensinada nesses cursos por meio de sua materialidade (45,3%), teorização (40,4%), e, em alguns casos, correlacionando essas duas maneiras (14,2%). De modo geral, todos os cursos apresentam ao menos uma disciplina, que direciona o ensino da avaliação de forma teórica, priorizando a apropriação de seus conceitos, tipologias, enfoques e marco teórico. No entanto, ao analisarmos os que ofertam disciplinas que possibilitam ao aluno em formação intervir e concretizar aquilo que foi aprendido sobre a temática, constatamos que três cursos não apresentam tal oferta e, daqueles que se propõem abordar a avaliação de maneira global (nas duas dimensões), cinco não apresentam essa proposta.

No âmbito formativo, essas ausências podem acarretar uma formação fragmentada, ficando a cargo do aluno estabelecer as devidas articulações entre o que aprendeu nas disciplinas de teorização e nas de materialidade. Em alguns casos, ainda é mais difícil

estabelecer as conexões necessárias, tendo em vista que o curso apresenta apenas disciplinas que abordam a temática de maneira exclusivamente teórica.

Ante os achados deste estudo, sinalizamos a necessidade de pesquisas que se propõem a investigar o que é ensinado como conteúdo nessas disciplinas, as apropriações dos alunos e os sentidos por eles atribuídos a esses aprendizados.

## CAPÍTULO IV

### CONTEÚDO DE AVALIAÇÃO NAS DISCIPLINAS DOS CURSOS DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA DE SETE PAÍSES LATINO-AMERICANOS

#### 4.1 INTRODUÇÃO

A compreensão do conceito de avaliação no contexto educacional pode resultar em diferentes entendimentos, tendo em vista que sua definição não é uniforme e resulta de um processo de modificação e ampliação. Essa pluralidade de entendimento tem causado, na literatura especializada, em meios acadêmicos, documentos e publicações de reformas educativas, a utilização desse conceito de maneira inapropriada e inconsistente (CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO, 2003; CASTRO; MARTÍNEZ, 2013).

Sobre sua constituição histórica, não são consensos na literatura os períodos que demarcam sua evolução (ESCUADERO ESCORZA, 2003), e estudos como os de Stufflebeam e Shinkfield (1987), Madaus, Stufflebeam e Kellaghan (2000) e Castillo Arredondo e Cabrerizo (2003) estabelecem seis épocas e começam suas análises desde o século XIX; por um lado, outros autores, como Mora Vargas (2004), Mateo Andrés (2006) e Silva e Gomes (2018) apontam quatro períodos, já Cabrera (1986) e Ahumada (2005) citam três grandes épocas e tomam como referência o século XX e a figura de Ralph Tyler como principal idealizador da avaliação educacional; por outro, Guba e Lincoln (2011) sinalizam distintas gerações para seu desenvolvimento.

Independentemente da periodização histórica, a avaliação passa por caracterizações comuns a todas elas, sendo concebida como mensuração, orientada por objetivos, juízo de valor e tomada de decisão (negociação). Por todo esse transcurso de tempo e usos, o conceito de avaliação educacional é complexo e polissêmico, tendo a história contribuído com aspectos filosóficos, psicológicos e pedagógicos.

Ainda no campo educacional, a avaliação é cercada de outras confusões conceituais, e pesquisas como as de Castillo Arredondo e Cabrerizo (2003), Stieg (202?<sup>39</sup>), Noche, Serra e Ibáñez (2011) e Hamodi, López Pastor e López Pastor (2015) apontam esses aspectos. Nos dois primeiros estudos, os autores buscam elucidar as classificações presentes na avaliação educativa com base em suas tipologias conceituais, levando em conta aspectos como

---

<sup>39</sup>Tese em fase de elaboração intitulada “Ensino, teorias e concepções de avaliação na formação de professores de educação física da América Latina”.

momento, finalidade, extensão, origem, agentes, tipos, natureza e âmbitos (CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO, 2003; STIEG, 202?).

Em contrapartida, a confusão conceitual também pode apresentar-se em aspectos que envolvem a materialidade avaliativa, no uso de termos como “instrumentos”, “ferramentas”, “técnicas”, “dispositivos”, entre outros (NOCHE; SERRA; IBÁÑEZ, 2011; HAMODI; LÓPEZ PASTOR; LÓPEZ PASTOR, 2015), em que, às vezes, termos diferentes são usados para se referirem ao mesmo conceito, e, em outros casos, o mesmo termo é empregado para se referir a conceitos e práticas distintas.

Partindo da premissa de imprecisões que cercam a temática da avaliação educacional, bem como sua importância na formação docente, objetivamos, neste texto, analisar o ensino da avaliação como conteúdo nas diferentes disciplinas dos cursos de formação de professores em Educação Física em sete países da América Latina hispanofalantes. Avançar nesse aspecto possibilita-nos apreender as principais temáticas abordadas nos cursos, as diferenças e similaridades em seu ensino, podendo, ainda, obter indícios que nos ajudam a entender esse cenário de imprecisões ou, de outro modo, indicar uma mudança quando se considera seu ensino.

## 4.2 TEORIA E MÉTODO

Caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de natureza exploratória (CRESWELL; PLANO CLARK, 2013), fundamentada na análise crítico-documental (BLOCH, 2001). Utiliza como procedimento o método comparativo (BLOCH, 1998), a fim de compreender as semelhanças e dissimilaridades nas fontes e contextos estudados. As fontes são constituídas pelo projeto pedagógico de curso (PPC) e planos de disciplinas (PDs) de 16 cursos de formação de professores em Educação Física de sete países da América Latina hispanofalantes.

Para a constituição do banco de dados, foram estabelecidos os seguintes critérios a para seleção das fontes: a) ser uma instituição localizada em país da América Latina hispanofalante; b) ter a oferta de um curso de formação de professores em Educação Física; c) ter, em seu currículo, uma disciplina específica sobre avaliação; e d) apresentar o PPC ou PDs com acesso aberto. Visitamos os *websites* das instituições entre novembro de 2020 e fevereiro de 2021.

Das 63 instituições mapeadas, analisamos, em seus documentos, aquelas que, em suas disciplinas, prescrevem o ensino da avaliação, totalizando 16. Na Tabela 6, evidenciamos os

países, as instituições participantes e as respectivas siglas, o tipo de documento disponível, o quantitativo de disciplinas analisadas e as que abordam a temática.

**Tabela 6 – Relação dos cursos/instituições**

País	Instituição	Sigla	Documento analisado	Total de disciplinas analisadas	Disciplinas que abordam avaliação
 ARG	Instituto Superior de Educación Física “César S. Vásquez”	ISEFCSV/ARG	PPC	50	03
	Instituto Superior de Educación Física "Federico Williams Dickens"	ISEFFD/ARG	PDs	53	16
	Instituto Superior de Educación Física “Enrique Romero Brest”	ISEFERB/ARG	PPC	78	28
	Universidad del Comahue	UNCOMA/ARG	PDs	52	16
	Universidad Nacional de la Matanza	UNLAM/ARG	PDs	45	11
 CHL	Universidad de Atacama	UDA/CHL	PDs	22	05
	Universidad de las Américas	UDLA/CHL	PPC	57	08
 COL	Universidad Libre	UL/COL	PPC	89	07
	Universidad Cesmag	UNICESMAG/COL	PDs	62	11
	Universidad de Tolima	UT/COL	PPC	50	02
 MEX	Universidad Autónoma Baja California	UABC/MEX	PDs	71	18
	Universidad Nacional Federico Villarreal	UNFV/PER	PDs	46	14
 PER	Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle	UNEEGV/PER	PDs	38	17
	Universidad Nacional Mayor de San Marcos	UNMSM/PER	PPC	60	08
 URY	Universidad de la Republica	UDELAR/URY	PDs	38	04
 VEN	Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales “Ezequiel Zamora”	UNELLEZ/VEN	PDs	41	15
<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>16</b>	<b>16</b>	<b>852</b>	<b>183</b>

**Fonte:** A autora.

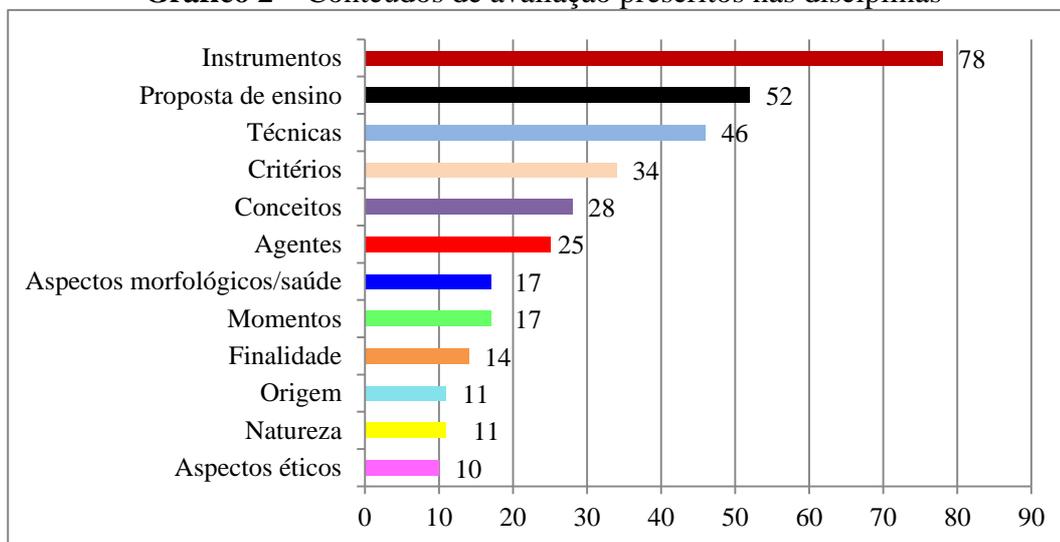
Com base no banco de dados elaborado, os documentos foram lidos na íntegra, dos quais foram extraídas as seguintes informações: país, instituição/curso, título da disciplina, fragmento em que se abordam a avaliação e local do documento em que ocorre a prescrição. Esses dados foram organizados em uma tabela em arquivo *Word*. A partir desse arquivo único, foi possível localizar e apreender melhor os dados, bem como estabelecer comparações entre as instituições e conteúdo de avaliação ofertado.

### 4.3 O QUE SE ENSINA NAS DISCIPLINAS QUE PRESCREVEM AVALIAÇÃO

Ao dedicarmos nossas análises aos PPC e PDs de 16 cursos de formação de professores de sete países da América Latina, foi encontrado um total de 852 disciplinas, com base nas quais focalizamos aquelas que abordam a avaliação como conteúdo de ensino, sendo identificadas 183 disciplinas com essa prescrição. No intuito de apreender o que é prescrito sobre a temática nas mais variadas disciplinas, realizamos a leitura na íntegra desses documentos e, com base neles, foram criadas 12 classificações que sintetizam os conteúdos de avaliação ofertados nas 183 disciplinas, das quais 59,1% prescrevem mais de um tema.

As classificações utilizadas neste estudo levaram em conta as classificações estabelecidas por Castillo Arredondo e Cabrerizo (2003) e Stieg (202?)<sup>40</sup> e foram ampliadas mediante a necessidade das fontes analisadas, chegando ao número final de 12, sendo todo o processo produzido *a posteriori*. No Gráfico 2, constam os conteúdos em ordem decrescente, seguidos do número de disciplinas em que eles foram encontrados.

**Gráfico 2** – Conteúdos de avaliação prescritos nas disciplinas



Fonte: A autora.

Dos doze conteúdos sobre avaliação identificados, seis caracterizam-se como tipologias conceituais<sup>41</sup> (conceitos, agentes, momentos, finalidade, origem, natureza), conteúdos relacionados a definições terminológicas que envolvem a avaliação; quatro dos quais se destinam a aspectos tangíveis e/ou mensuráveis da prática avaliativa (instrumentos,

<sup>40</sup> Momento, finalidade, extensão, origem, agentes, tipo e natureza.

<sup>41</sup> Stieg (202?) define tipologia conceitual de avaliação como estudo sistemático das características de uma unidade de pensamento relacionada à temática. Para isso, elenca sete classificações: momento, finalidade, extensão, origem, agentes, tipo e natureza.

proposta de ensino, técnicas e aspectos morfológicos/saúde) e dois relacionam-se a normas/princípios que permeiam a ação avaliativa (critérios e aspectos éticos).

De acordo com o Gráfico 2, a temática mais abordada nas disciplinas (78) refere-se aos *instrumentos*, presentes em 14 cursos (com exceção da UL/COL e UT/COL), entre os quais aqueles que mais enfatizam esse conteúdo são ISEFERB/ARG (14), ISEFFD/ARG (10) e UNEEGV/PER (10). Rodríguez e Ibarra (2011, p. 62) definem os instrumentos como “[...] *herramientas reales y tangibles utilizadas por el evaluador para sistematizar sus valoraciones sobre los diferentes aspectos*”. Como exemplos, os autores destacam listas de controle, escalas de estimativa, rubricas, escalas de diferenciais semânticas, matrizes de decisão ou até mesmo instrumentos mistos. Para exibirmos o modo como esse conteúdo é prescrito nas disciplinas, apresentamos os seguintes fragmentos:

*Determinar diferentes instrumentos de evaluación para conocer el estado en que se encuentra el individuo en su desarrollo integral* (Motricidad y aprendizaje, UNICESMAG/COL).

*Selección y elaboración de instrumentos de evaluación* (Teoría del currículo y didáctica, ISEFCSV/ARG).

*Elabora y utiliza las rubricas como instrumento de evaluación de la educación física* (Práctica pre profesional III, UNFV/PER).

[...] *instrumentos de evaluación: Diario de clases, anecdotario y otros* (Práctica docente intensiva, UNEEGV/PER).

*Se apropien de enfoques, criterios e instrumentos de evaluación que atiendan a los propósitos formativos de los diferentes niveles* (Gimnasia general II, ISEFERB/ARG).

*¿Cómo evaluar?: Uso de técnicas, instrumentos y recursos* (Evaluación del aprendizaje, UNELLEZ/VEN).

*Con énfasis en la selección y aplicación de métodos, técnicas e instrumentos de evaluación según los diferentes ámbitos de aprendizaje* (Evaluación de la educación física, UNEEGV/PER).

Com base nos fragmentos, é possível observar que a prescrição dos instrumentos está na lógica de sua apresentação, diferenciação, seleção e elaboração para que sejam “[...] *coherentes, válidos, confiables y pertinentes a los objetivos que se planteen*” (*Evaluación de la actividad física*, UDLA/CHL). Os instrumentos representam 42,6% das discussões nas disciplinas que compõe este estudo, e a elevada presença desse conteúdo nos cursos de Educação Física latino-americano também foi apontada por Paula et al. (2018), ao analisarem as disciplinas específicas de avaliação. Isso nos permite apreender que abordar os instrumentos é uma prática habitual nos cursos desses países, bem como este conteúdo

transcende o âmbito das disciplinas específicas (das 78 disciplinas que o prescrevem, 63 não são de avaliação).

Sobre a importância de trabalhar esse conteúdo nos cursos de formação docente, Castillo Arredondo e Cabrerizo (2012, p. 308) salientam que um bom profissional é aquele que sabe escolher, em cada circunstância, os instrumentos que melhor se adaptem à situação. Os autores defendem que a variação dos tipos e as diferentes formas de expressão devem ser utilizadas na medida em que proporcionem ao docente um conhecimento contínuo e adequado do progresso do aluno.

Para além de apresentarem, diferenciarem, selecionarem ou elaborarem os instrumentos, eles devem ser problematizados com base na perspectiva epistemológica que a ele oferece suporte, tendo em vista que não há instrumentos avaliativos descontextualizados das perspectivas pedagógicas que os fundamentam. Nessa direção, corroboramos o pensamento de Hoffmann (2005) e Santos, Maximiano e Frossard (2018): não é o instrumento que determina a sua concepção, mas a concepção que a ele oferece suporte e orienta a intencionalidade do avaliador.

Outro aspecto a ser destacado na prescrição dos instrumentos é sua associação com as técnicas e outros aspectos, como evidenciado nos fragmentos da UNELLEZ/VEN e UNEEGV/PER. Sobre essas associações, Hamondi, López Pastor e López Pastor (2015) salientam que, na literatura especializada sobre avaliação, é difícil encontrar claras diferenciações sobre os conceitos de “meios”, “técnicas” e “instrumentos”, pois, em alguns casos, são utilizados quase como sinônimos termos como instrumentos, ferramentas, técnicas, recursos, métodos, abordagens, dispositivos e procedimentos de avaliação. Nas fontes deste estudo, não foi possível afirmar que essa confusão conceitual se apresenta nas prescrições, no entanto encontramos termos como *herramientas*, *procedimientos*, *técnicas*, *enfoques*, entre outros, sendo utilizados com sentido semelhante.

Para Noche, Serra e Ibáñez (2011) o entendimento de *instrumentos* e *técnicas* não pode ser análogo, pois, se aqueles tratam de ferramentas tangíveis (como apresentado anteriormente), estas se referem a estratégias utilizadas pelo avaliador, para coletar sistematicamente informações sobre o objeto avaliado. Neste último caso, elas podem ser de três tipos: observação, inquérito (entrevistas) e análise documental e de produção.

As *técnicas* são o terceiro conteúdo mais prescrito, presentes em 46 disciplinas de 11 cursos, sendo o ISEFFD/ARG (9), UABC/MEX (7) e UNELLEZ/VEN (7) os que mais a ofertam. Em 30 disciplinas, ela está associada aos instrumentos (65,2%), o que demonstra a

relevância dessas duas temáticas, quando se aborda a avaliação. Nas disciplinas, esse conteúdo apresenta-se da seguinte maneira:

*Técnicas e instrumentos para la recolección de datos. La observación crítica y las hipótesis de trabajo* (Didáctica especial II (nivel medio), ISEFFD/ARG).

1. *Técnicas de valoración subjetiva. Clasificación.*  
2. *La observación. Concepto. Características. Tipos*  
(Medición y evaluación del rendimiento deportivo, UNELLEZ/VEN).

[...] *manejo y elaboración de instrumentos y técnicas de Evaluación Educacional y en Educación Física, deporte y recreación* (Evaluación educacional y en educación física, UNMSM/PER).

*Unidad III Entrenamiento de la técnica.*

3.7 *Control y Evaluación de la técnica* (Seminario de entrenamiento deportivo, UABC/MEX).

*Observación y análisis en deportes individuales y de conjunto. Evaluación de la técnica y el gesto deportivo* (Seminario de análisis del movimiento, UNCOMA/ARG).

*Definición de técnica deportiva en gimnasia artística, formas de evaluación y apreciación de la técnica. Patrones de movimiento gimnástico: de las habilidades motrices básicas a las técnicas gimnásticas* (Gimnasia artística, UDELAR/URY).

Com base nos fragmentos, é possível identificarmos diferentes usos do conceito de *técnicas* abordados nas disciplinas: elas ora estão associadas à ideia de método, procedimento, estratégias que os alunos devem utilizar para avaliar, conforme exposto no ISEFFD/ARG, UNELLEZ/VEN e UNMSM/PER, ora fazem menção à ideia de habilidade, capacidade, aptidão, em que o aluno deve atentar ao movimento e realizar a avaliação da técnica, tal qual se destaca na UABC/MEX, UNCOMA/ARG e UDELAR.

Essa ambiguidade pode ser compreendida pela especificidade do curso (Educação Física) relacionado ao movimento, seus aspectos motores associados, neste caso, a técnica destes. Além disso, os cursos constituintes deste estudo formam para os mais distintos contextos que envolvem a Educação Física (escola, clube, academia, instituições esportivas, entre outros), sendo nesse caso, pertinentes os distintos usos do conceito de técnica, tendo em vista que em ambos se prescreve o ensino da avaliação.

Após analisarmos os instrumentos e as técnicas (ofertados em conjunto em diversas disciplinas), temos a *proposta de ensino* como segunda temática mais abordada nos cursos, sendo prescrita em 52 disciplinas de 13 cursos. Os que mais disponibilizam essa prescrição são UABC/MEX (8), UNCOMA/ARG (6), UNICESMAG/COL (6) e UNEEGV (6). Para

essa classificação, tomamos por base disciplinas que oportunizam o aluno avaliar uma proposta de ensino, como se evidencia:

*Planifiquen, desarrollen y evalúen una propuesta relacionada con la enseñanza del básquetbol, a nivel escolar o con principiantes (Basquetbol, ISEFERB/ARG).*

*Unidad 2: Planificación estratégica, proyectos y eventos deportivos  
Los proyectos específicos. Seguimiento, monitoreo y evaluación de proyectos (Trabajo docente y gestión, UNCOMA/ARG).*

*Conocer y evaluar la forma de elaborar un plan de marketing y su aplicación en el campo de la educación física dentro del contexto colombiano (Dirección y gestión de eventos recreativos, UL/COL).*

*Diseñar y evaluar proyectos de organizaciones o programas de actividad física y deporte, mediante la aplicación de teorías de la administración y la identificación de áreas de oportunidad derivadas de problemáticas de tipo educativo, social y de salud [...] (Formulación y evaluación de proyectos de la actividad física y deporte, UABC/MEX).*

Essa prescrição foi identificada nas mais diversas disciplinas, relacionadas ao esporte, treinamento, práticas de ensino, gestão, saúde. Mesmo que o foco delas não seja discutir exclusivamente avaliação e seus aspectos conceituais, ela se faz presente, pondo o aluno em formação no lugar de avaliador, seja para um projeto voltado para o ensino de basquete, *marketing*, seja para atividade física.

Esse tipo de disciplina tem por característica fazer com que o aluno mobilize os conhecimentos adquiridos sobre a temática para a realização da tarefa, desse modo, geralmente são ofertadas nos últimos períodos do curso, pois determinados saberes são requisitos para ela. Esse mecanismo utilizado pelos cursos permite que a avaliação seja trabalhada, mesmo que de forma indireta, transversalmente no decorrer da formação e tal intenção pode ser compreendida por meio do Gráfico 2, em que esse conteúdo só não é mais abordado que os instrumentos.

A importância de diferentes disciplinas que constituem o currículo de formação discutir sobre avaliação, bem como assumirem como eixo central a prática de ensino, vem sendo apontada em diferentes estudos (BATISTA, 2000; MENDES, NASCIMENTO, MENDES JÚNIOR, 2007; FROSSARD, 2015; FROSSARD, STIEG, SANTOS, 2020). Além disso, é preciso conscientizar-se de que a avaliação na formação inicial de professores não pode ser entendida apenas como um aspecto metodológico, mas também, como um conteúdo de aprendizagem específico e, uma das principais competências profissionais a se desenvolver (LÓPEZ-PASTOR et al., 2012). Desse modo, não basta instrumentalizar os futuros

professores sobre a temática, mas oportunizar experiências teóricas e práticas que considerem as especificidades da área e o(s) contexto(s) de atuação nesse processo.

O quarto conteúdo mais prescrito nas disciplinas que abordam avaliação são os *critérios*, presentes em 34 disciplinas de 11 cursos, sendo o ISEFERB/ARG (9) e ISEFFD/ARG (8) os que mais os ofertam. Para elucidarmos como essa prescrição se apresenta nos documentos, apresentamos os fragmentos que se seguem:

*Construcción de criterios para el análisis y la evaluación de los trabajos de los alumnos* (Taller y residencia, ISEFERB/ARG).

*Instrumentos para la evaluación: criterios e indicadores* (Didáctica especial II, ISEFFD/ARG).

*La construcción de criterios, indicadores y escalas de evaluación* (Metodología de la enseñanza de la educación física, UNLAM/ARG).

*Criterios para la selección de instrumentos* (Desarrollo motor, UABC/MEX).

Rodríguez e Ibarra (2011, p. 62) definem os critérios de avaliação como “[...] *el principio, norma o idea de valoración en relación al cual se emite un juicio valorativo sobre el objeto evaluado. Es la condición que debe cumplir una determinada actuación, actividad, proceso, producto, etc., para ser considerada de calidad*”. Semelhantemente ao salientado por Poletto, Frossard e Santos (2020), que os conceituam como um quadro de referência sobre o que deve ser levado em conta nesse processo de juízo de valor.

A maneira como os critérios são prescritos nos documentos não nos permite apreender, por exemplo, quais são trabalhados, mas é possível observarmos que geralmente seu ensino está associado aos instrumentos (em 29 das 34 disciplinas). Nessa relação, ele pode ser ensinado como condutor do processo avaliativo, entendido como método, parâmetro (ISEFERB/ARG, UNLAM/ARG), ou para a distinção e seleção dos instrumentos (ISEFFD/ARG, UABC/MEX).

Outro conteúdo que está intimamente ligado ao ensino da avaliação, de acordo com o Gráfico 2, são os *conceitos*, presentes em 28 disciplinas de 14 cursos, sendo mais ofertados na UNLAM/ARG (5) e UABC/MEX (4). Essa prescrição, com a de instrumentos, é a mais ofertada quando se considera a diversidade de cursos desse estudo (14 entre os 16), e tal recorrência denota relevância delas quando se propõe o ensino da avaliação nesses países/cursos. Os conceitos são prescritos nas disciplinas da seguinte maneira:

*Evaluación: una aproximación conceptual. La evaluación como campo de controversia. Orígenes y Desarrollo histórico. Definiciones y usos* (Seminario de evaluación educativa, UNCOMA/ARG).

*Bases teóricas de la evaluación de la Educación Física: conceptos, medición, evaluación* (Evaluación de la educación física, UNEEGV/PER).

*Definición de la evaluación educativa. Complejidad e interdisciplinariedad* (Evaluación educativa, UNEEGV/PER).

1. *Evaluación: Concepto, Funciones.*

2. *Medir y evaluar: diferencia* (Medición y evaluación del rendimiento deportivo, UNELLEZ/VEN).

A discussão dos conceitos apresenta-se nas disciplinas como parte introdutória, tendo por intuito oferecer um arcabouço teórico mobilizando definições dos termos mais usuais, bem como os relacionando com os processos históricos e mudanças de concepção que envolve a prática avaliativa. Conforme já salientado anteriormente, a compreensão dos conceitos que envolvem a avaliação no contexto educacional pode resultar em diferentes entendimentos, tendo em vista que sua definição não é uniforme e resulta de um processo de modificação e ampliação.

Essa pluralidade de entendimento pode levar a utilização desses conceitos de maneira inapropriada e inconsistente (CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO, 2003; NOCHE; SERRA; IBÁÑEZ, 2011; CASTRO; MARTÍNEZ, 2013), impactando, nos mais diversos âmbitos, que a avaliação se apresenta inclusive na formação de professores. De certo modo, tal preocupação pode ser evidenciada nos cursos aqui analisados, o que justifica, por exemplo, o ensino deste conteúdo ser o quinto mais prescrito nos cursos de diferentes países.

Quando se trata de avaliação, outro aspecto fundamental é a participação dos sujeitos nesse processo, ou seja, seus *agentes*, aqueles que a realizam, podendo variar de acordo com a função do avaliador e do avaliado. Tal discussão foi identificada como conteúdo prescrito em 25 disciplinas de 12 cursos, sendo o ISEFERB/ARG o que mais a oferta (9). Essa participação dos agentes pode apresentar-se de três maneiras:

*Formas de participación en la evaluación del aprendizaje: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación* (Evaluación del aprendizaje, UNELLEZ/VEN).

*Autoevaluación del propio desempeño. Análisis de los desempeños de otros compañeros de práctica profesional* (Taller y práctica en la educación inicial, ISEFERB/ARG).

*Evaluación del docente y del alumno* (Didáctica especial I, ISEFFD/ARG).

[...] *las instancias de autoevaluación, co-evaluación y hetero-evaluación de los procesos de enseñar y aprender* (Práctica de la enseñanza II, UNCOMA/ARG).

*Distintos tipos de evaluación que apoyan el aprendizaje e involucran a los aprendices desarrollando la meta cognición: la autoevaluación y coevaluación* (Evaluación educacional, UDA/CHL).

Os agentes da avaliação são constituídos de autoavaliação, heteroavaliação e coavaliação. A autoavaliação pode ser entendida como uma modalidade de avaliação e atividade de aprendizagem que envolvem um processo pelo qual o aluno analisa e avalia as próprias atuações, ações, atividades, trabalhos ou produtos (RODRÍGUEZ; IBARRA, 2011). Esse processo associa-se à subjetividade, à medida que o sujeito avalia seu desempenho e toma consciência de seus sucessos e fracassos (MONEDERO MOYA, 1998; STIEG, 202?), podendo mobilizar, ainda, a ideia de responsabilidade, autoaprendizagem e autonomia. Na profissão docente, esse termo é geralmente utilizado para referir-se à autoavaliação dos alunos, mas também pode ser encontrado fazendo referência à autoavaliação do professor, normalmente ligado aos processos de melhoria profissional (PAULA et al., 2018), já nos cursos de formação docente, ela pode ser trabalhada nas duas vertentes.

A heteroavaliação pode ser entendida como um processo de avaliação do trabalho ou conhecimento de uma pessoa realizado por alguém com *status* diferente do seu, que não desempenha a mesma função, como o professor que avalia seus alunos, a equipe de gerenciamento que avalia alguns aspectos da escola, os alunos que avaliam o desempenho de seus professores, entre outros. Já a coavaliação pode ser entendida como um processo de avaliação realizado entre pares, em que pessoas ou grupos pertencentes a um centro educativo se avaliam de forma conjunta, havendo, nesse caso, responsabilidade compartilhada sobre o processo.

Essas discussões circunscrevem o contexto escolar, cuja oferta se concentra nas disciplinas de *práctica* (10), *evaluación* (8) e *didáctica* (4). Desse modo, prescrever o ensino dos agentes da avaliação nos cursos de formação docente revela uma preocupação em evidenciar que essa temática não está centralizada apenas no professor nem no aluno, mas ela envolve diferentes sujeitos, tendo por objetivo maior o refinamento da qualidade nos processos de ensino e aprendizagem.

O sétimo conteúdo mais prescrito nos cursos refere-se aos *aspectos morfológicos/saúde*, entre todos ofertados, que se relacionam ao ensino da avaliação, este é o que denota maior especificidade à área Educação Física, tendo em vista que todos os demais poderiam ser ofertados em cursos de pedagogia. Os aspectos morfológicos/saúde foram

encontrados em 17 disciplinas de 10 cursos, sendo a UNEEGV/PER (4) e ISEFFD/ARG (3) as que mais os ofertam. Nas disciplinas eles são prescritos da seguinte maneira

*Unidad 3*

*Técnicas antropométricas de diagnóstico y control de la composición corporal en edades infante juveniles. Índice de masa corporal, circunferencia de cintura y sumatoria de pliegues. Cálculo de porcentaje de grasa corporal. Somatotipo, cálculo e interpretación* (Taller de diagnóstico y desarrollo de las capacidades físicas en el niño y el adolescente, ISEFFD/ARG).

[...] *crecimiento físico peso y talla, [...] los patrones paramétricos de normalidad y anormalidad en la bio-antropometría* (Bio antropometría física, UNMSM/PER).

*Evaluación del estado de salud y condición física previo a la prescripción de ejercicio* (Educación física adaptada, UDELAR/URY).

*Evaluación del estado de salud de los participantes en un programa de acondicionamiento físico* (Entrenamiento físico general, UNELLEZ/VEN).

*Unidad VI principales procedimientos de urgencia*

*Reconocer y evaluar al deportista inconsciente* (Educación sanitaria, UNLAM/ARG).

*Unidad X*

*Hemorragias: tipos de sangrado. Evaluación de la gravedad* (Primeros auxilios, UNCOMA/ARG).

O ensino desse conteúdo destina-se tanto para o contexto escolar quanto para Educação física de maneira mais ampla. Assim, vemos que as prescrições giram em torno das medidas antropométricas e avaliação da saúde (do aluno, atleta, participante). No que se refere à antropometria, ela pode fornecer dados quanto à quantidade de gordura corporal, massa magra, condicionamento físico, entre outros índices, podendo ser utilizada como ferramenta de prevenção a patologias crônicas (obesidade, desnutrição, doenças cardiovasculares, diabetes, colesterol, anemia...) em crianças e adolescentes, inclusive sendo inserida nas aulas de Educação Física escolar (SOARES; PETROSKI, 2003; SANTOS, 2017), como indiciam algumas disciplinas analisadas.

Identificamos, ainda, a prescrição para avaliar o estado de saúde do indivíduo. Essa temática está relacionada a disciplinas de caráter biológico - primeiros socorros, educação sanitária, atividade física e saúde -, sendo utilizada tanto para casos de acidentes (UNLAM/ARG, UNCOMA/ARG) quanto para um programa de atividade/treinamento físico (UDELAR/URY, UNELLEZ/VEN), em que são realizados procedimentos como anamnese completa, análise dos fatores de risco para doença cardiovascular e pulmonar, medidas antropométricas, avaliação postural, cardiorrespiratória, metabólica e testes neuromotores.

Outro aspecto da avaliação prescrito nas disciplinas são os *momentos* em que ela ocorre, indicado como oitavo conteúdo mais abordado nos cursos, de acordo com o Gráfico 2. Tal discussão é ofertada em 17 disciplinas de 8 cursos, sendo o ISEFERB/ARG o que mais a apresenta (10). São três os momentos que compreendem a avaliação inicial, processual e final, conforme pode ser visualizado:

*Momentos evaluativos* (Metodología y evaluación de la educación física, UDA/CHL).

*¿Cuándo evaluar?: Momentos de la evaluación (Todo el proceso)* (Evaluación del aprendizaje, UNELLEZ/VEN).

*Tipos de evaluación: inicial, proceso y producto* (La educación física en la educación secundaria y su didáctica, ISEFERB/ARG).

*Unidad II Fases de la evaluación.*

*2.1 Evaluación Inicial.*

*2.2 Evaluación Continua - Formativa*

*2.3 Evaluación Sumativa – Final* (Evaluación en la actividad física y deporte, UABC/MEX).

A primeira delas, denominada de avaliação inicial, pode ser entendida como um diagnóstico realizado para fornecer um levantamento dos conhecimentos prévios e mapeamento das experiências dos alunos e é utilizada para determinar necessidades e selecionar conteúdos que serão ensinados. Esse movimento auxilia na escolha de estratégias didáticas que permitam ao professor provocar o estudante na construção de conhecimentos novos.

Já a avaliação processual ocorre durante o processo e de maneira contínua, sendo considerada como uma prática de regulação da aprendizagem, permitindo que o aluno, por meio de retroalimentações sistemáticas, adquira consciência sobre seu percurso de aprendizagem (LORDÊLO; ROSA; SANTANA, 2010). Assim, avaliar dessa maneira permite acompanhar a construção do conhecimento, identificar eventuais problemas e dificuldades e corrigi-los antes de avançar.

O último momento da avaliação é o final, sinalizado também como *producto* (ISEFERB/ARG) ou *sumativo* (UABC/MEX). Sua função, nesse caso, é quantitativa, prevalecendo os aspectos somativos. Ela pode ocorrer no fim de um ciclo, curso, etapa educativa, término de uma unidade didática ou período letivo (CASANOVA, 1997).

Em alguns casos, os momentos avaliativos podem ser confundidos com a finalidade da avaliação, devido às nomenclaturas assumidas em ambas (diagnóstica, formativa e somativa), conforme pode ser observado no fragmento da UABC/MEX. As *finalidades* foram o nono

conteúdo mais prescrito entre as disciplinas que se propõem abordar a avaliação desse estudo, ofertada em 14 disciplinas de 8 cursos. O ISEFFD/ARG (3) e UNEEGV/PER (3) são os que mais as prescrevem.

Para Stieg (202?), momentos da avaliação remetem a algo pontual nas práticas avaliativas (como evidenciado na UNELLEZ). Ademais, as finalidades da avaliação dizem respeito àquilo que se quer atingir com ela. Nessa lógica, o autor salienta que a avaliação diagnóstica parte do questionamento “para que” se avalia, objetivando identificar alternativas para direcionar e propor o que será ensinado e com quais critérios; a avaliação formativa assume como características básicas ser processual, abrangente, sistemática, progressiva, inovadora e autocorretora do processo educativo; e a avaliação somativa tem por intuito identificar o nível atingido pelo estudante, determinar a eficácia dos elementos do processo educacional, certificar com base em uma comparação interindividual, classificar e qualificar.

Essas duas prescrições (momento e finalidade) são ofertadas em conjunto por cinco cursos (ISEFERB/ARG, UDA/CHL, UDLA/CHL, UABC/MEX, UNELLEZ/VEN), revelando tanto uma preocupação em orientar a planificação e organização do processo avaliativo em um tempo determinado (momentos), bem como uma tendência/perspectiva que direcione a realização de um fim ou objetivo (finalidade), em que a avaliação é tomada como o eixo central da orientação, acompanhamento e consolidação do processo pedagógico.

O décimo conteúdo mais prescrito pelos cursos com base no gráfico refere-se à *origem* dos agentes avaliativos. Tal temática apresentou-se em 11 disciplinas de 9 cursos, dos quais ISEFFD/ARG e UDA/CHL são os que mais a ofertam, duas em cada uma. As discussões são abordadas em disciplinas de avaliação (4), didática (3), prática docente (2) e metodologia (2), e as prescrições são encontradas da seguinte maneira:

*Unidad III Contextos de evaluación. Evaluación Del Aprendizaje. Evaluación Curricular. Evaluación institucional* (Evaluación educativa, UNICESMAG/COL).

*Evaluación y acreditación* (Teoría del currículo y didáctica, ISEFCSV/ARG).

*Acreditación: el problema de la calificación. Consecuencias de la evaluación en el sistema y en el alumno* (Didáctica especial II, ISEFFD/ARG).

[...] *sistemas de evaluación estandarizada* (Evaluación de la actividad física, UDLA/CHL).

*Qué podemos aprender y cómo podemos utilizar las evaluaciones externas nacionales e internacionales* (Evaluación educacional, UDA/CHL).

A origem da avaliação pode apresentar-se de duas maneiras, interna e externa, estando relacionada ao ambiente e aos sujeitos constituintes no processo. Segundo Castillo Arredondo e Cabrerizo (2012), a primeira é promovida e realizada internamente por membros de um centro, um programa, uma equipe educacional ou gerencial, como identificado na UNICESMAG/COL e ISEFFD/ARG, enquanto a segunda é aquela em que o avaliado e o avaliador são pessoas ou instâncias diferentes e se realiza quando agentes que normalmente não são membros de uma escola ou de um programa avaliam o seu funcionamento. Nos fragmentos, a avaliação externa é identificada por estandardizada (UDLA/CHL), acreditação (ISEFCSV/ARG, ISEFFD/ARG) e de caráter nacional e internacional (UDA/CHL). Apesar de terem a mesma origem, não devem, nesse caso, ser entendidas como sinônimas.

Mesmo com diferenças, as avaliações interna e externa complementam-se no contexto educacional e ambas devem ser aplicadas dependendo da natureza do que será avaliado, pois, se a primeira favorece a avaliação formativa, a segunda garante que tais informações (internas) estejam corretas e, conseqüentemente, estão a caminho de alcançar os objetivos propostos (CASANOVA, 1992).

O penúltimo conteúdo mais prescrito, com base no Gráfico 2, refere-se à *natureza* da avaliação, encontrada em 11 disciplinas de 5 cursos, sendo composta pelas dimensões qualitativa e quantitativa, conforme pode ser visualizado nos fragmentos que se seguem:

*Evaluación cualitativa y cuantitativa* (Educación física adaptada, UDELAR/URY).

*UNIDAD III: PARADIGMAS Y CULTURA DE EVALUACIÓN EDUCATIVA. Paradigma cualitativo y cuantitativo [...]* (Evaluación educativa, UNEEGV/PER).

*Unidad II PARADIGMAS DE LA EVALUACIÓN. Paradigma Cuantitativo. Paradigma Cualitativo* (Evaluación educativa, UNICESMAG/COL).

No contexto escolar, a natureza qualitativa da avaliação está relacionada aos aspectos de aprendizagem, em que a intenção é avaliar a compreensão do que foi aprendido pelo aluno, num sentido contínuo e formativo. Já a natureza quantitativa está relacionada a parâmetros observáveis e quantificáveis, privilegiando classificações por meio de números, conceitos e medição de aprendizado.

Com características próprias, ambas as naturezas devem ser discutidas no contexto de formação e delas se obterem todas as suas potencialidades, pois, como afirma Sobrinho (1996, p. 19), “quantidade e qualidade são dimensões inseparáveis de uma mesma realidade”. Nessa conjuntura, em âmbito educativo, essas naturezas da avaliação não são nem funcionam de maneira isolada, não existindo, portanto, avaliação qualitativa em oposição à avaliação

quantitativa. A possibilidade de enfatizar uma delas é uma opção metodológica que se justifica em face da escolha de objetivos, tratando-se, assim, de ênfase, não de exclusão (SOBRINHO, 1996).

Por fim, o último conteúdo mais prescrito sobre avaliação refere-se aos *aspectos éticos*, presentes em 10 disciplinas de 8 cursos, sendo o ISEFERB/ARG (2) e UNELLEZ/VEN (2) os que mais os ofertam. Tais aspectos apresentam-se nas disciplinas da seguinte maneira:

*Sentidos y consecuencias éticas y políticas de la evaluación* (Didáctica general, ISEFERB/ARG).

*Enfoques e implicancias éticas, políticas, pedagógicas, didácticas, sociales, psicológicas* (Seminario de evaluación educativa, UNCOMA/ARG).

*TEMA 4. Ética en la formación docente de calidad. Ética y evaluación* (Ética y Deontología Profesional, UNLAM/ARG).

*Aspectos técnicos y éticos de las evaluaciones. Análisis crítico de su adecuación y valor* (Evaluación educacional, UDA/CHL).

A prescrição desse conteúdo está relacionada à conduta assumida pelo docente em suas ações, desde a concepção defendida até a análise/avaliação do processo de ensino e aprendizagem, envolvendo características tais como ser isento de parcialidade, justo e uniforme, o processo avaliativo ser global e eficaz, ao alcance dos alunos e aberto ao diálogo. Sobre esse aspecto, Moreno Olivos (2016) salienta que a avaliação não é uma tarefa neutra, e sim um processo que tem forte componente ético-moral e inevitavelmente afeta a vida das pessoas envolvidas. Para o autor, não se pode negar que tanto o ensino como a avaliação têm um componente técnico, mas reduzir esses processos apenas à sua dimensão técnico-instrumental é despojá-los de sua essência humanista, cuja dimensão ético-moral é inerente. Nessa lógica, os aspectos técnicos adquirem significado apenas quando são orientados e apoiados por princípios éticos, pautados na ação justa, equânime, equitativa (MORENO OLIVOS, 2011).

Nos cursos investigados, as disciplinas que concentram esse conteúdo são as de ética, didática e avaliação, envolvendo os aspectos éticos tanto na formação de professor tanto de maneira ampla, quanto relacionado especificamente a ações avaliativas.

De maneira geral, o ensino da avaliação nos cursos de formação de professores em Educação Física ocorre por meio de 12 conteúdos considerados fundamentais, alguns em maior grau que outros. Apesar de tratarmos de cursos específicos, a maioria dos conteúdos poderiam ser abordados em cursos de pedagogia ou distintas licenciaturas (química, história,

matemática), tendo em vista que o tema da avaliação é intrínseco a todas elas. Por outro lado, identificamos alguns conteúdos sendo prescritos, considerando também as particularidades da Educação Física e abordando, nesse caso, ambas as áreas de conhecimento (educação de maneira ampla e Educação Física de maneira específica), o que se fez evidente, por exemplo, no conteúdo técnicas com os diferentes usos de seu conceito. Destacamos, ainda, que, entre eles, o que denota maior especificidade à Educação Física são os aspectos morfológicos/saúde, voltados às medidas antropométricas e avaliação da saúde (do aluno, atleta, participante).

#### 4.4 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Considerando a amplitude e importância da avaliação no contexto educacional, buscamos, neste estudo, analisar o ensino da avaliação como conteúdo nas diferentes disciplinas dos cursos de formação de professores em Educação Física em sete países da América Latina hispanofalantes. De um total de 852 disciplinas ofertadas em 16 cursos de formação em Educação Física, foram identificadas 183, em que há a prescrição do ensino de avaliação.

Um primeiro aspecto a ser ressaltado é a diferença de oferta entre os cursos analisados, o que evidencia maior ou menor preocupação no ensino da temática. A disparidade mostra-se, por exemplo, quando o curso que mais apresenta essa discussão (UNEEGV/PER) o faz em 44% (em 17 das 38 investigadas) das disciplinas analisadas e o que menos oferta o tema (UT/COL) o prescreve apenas em 4% (em 2 das 50 analisadas) das disciplinas. Ofertar menos ou mais disciplinas sobre a temática não garante que o aluno será um exímio avaliador no futuro contexto profissional; no entanto, acreditamos que, quanto mais experiências com avaliação no processo formativo, maior será a possibilidade de apropriar conceitos, enfoques, marcos teóricos, bem como de intervir na prática pedagógica e concretizar aquilo que foi aprendido sobre a temática. Ou seja, maiores serão as chances de mobilização desse *corpus* de saberes e práticas avaliativas em sua atuação.

Mediante as 183 disciplinas, foi possível identificar 12 conteúdos sobre avaliação, nos quais seis se caracterizam como tipologias conceituais (conceitos, agentes, momentos, finalidade, origem, natureza), conteúdos relacionados a definições terminológicas que envolvem a avaliação, quatro se destinam a aspectos tangíveis e/ou mensuráveis da prática avaliativa (instrumentos, proposta de ensino, técnicas e aspectos morfológicos/saúde) e dois

se relacionam a normas/princípios que permeiam a ação avaliativa (critérios e aspectos éticos).

Apesar de a metade dos conteúdos estar relacionada às tipologias conceituais, identificamos que elas não se configuram como prioridade quando se pensa o ensino da avaliação, pois os conteúdos mais presentes nas disciplinas são instrumentos (78), proposta de ensino (52) e técnicas (46), nesse caso, enfatizando os aspectos tangíveis e/ou mensuráveis da avaliação, em que o foco ocorre na ação avaliativa.

Já quando consideramos a diversidade de cursos e os conteúdos sobre avaliação (12) não identificamos um curso que aborde todos, porém dos que mais se apresentam entre eles são: instrumentos (14), conceitos (14), proposta de ensino (13) e agentes (12). Isso demonstra, de certo modo, um consenso entre a maioria dos cursos em apresentar aos alunos em formação ferramentas a serem elaboradas e utilizadas, pautando-se em conhecimentos teóricos que permitam posteriormente fundamentar suas práticas avaliativas, considerando também os sujeitos envolvidos nesse processo.

Os cursos que mais apresentam multiplicidade de conteúdos são ISEFERB/ARG, UNEEGV/PER e UNELLEZ/VEN, todos com 11 dos 12 analisados neste estudo. É necessário sinalizar que, para apresentarem essa variedade, eles ofertam entre 15 e 28 disciplinas que prescrevem o ensino da avaliação, o que reforça a importância que a temática tem nesses cursos.

Os achados dessa investigação possibilitaram-nos identificar e compreender o que se ensina sobre avaliação em diferentes cursos de distintos países e detectar a pouca oferta de disciplinas e/ou escassa variedade de conteúdos que abordam o tema em alguns cursos, somados ao processo histórico da avaliação no âmbito educacional, ajudam-nos a entender o cenário de imprecisões relacionadas a ela. No entanto, quando constatamos cursos que se propõem a ofertar esse debate em suas diferentes nuances, de maneira constante, horizontal e transversalmente durante a formação, podemos acenar um novo panorama envolvendo a temática, no qual ante as imprecisões encontradas, são geradas mudanças curriculares quando se considera o ensino da avaliação na formação docente.

Após essa análise curricular, apontamos a necessidade de estudos que investiguem os aprendizados e significados que os alunos em formação atribuem as suas aprendizagens com o tema avaliação.

## CAPÍTULO V

### **ENSINO DA AVALIAÇÃO NA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: EXPERIÊNCIAS DE ESTUDANTES DA UNICESMAG/COLÔMBIA, UABC/MÉXICO E UDELAR/URUGUAI**

#### 5.1 INTRODUÇÃO

Como a formação inicial em Educação Física tem ensinado o conteúdo sobre avaliação? De quais conteúdos os estudantes têm se apropriado mediante o ensino da temática? Essas questões motivaram a produção deste capítulo, que visa compreender as experiências com o ensino da avaliação de estudantes em três cursos de formação em Educação Física da América Latina (UNICESMAG/Colômbia, UABC/México e UDELAR/Uruguai).

Pesquisas sobre a avaliação na formação de professores têm ganhado destaque nos últimos anos. Especificamente na formação em Educação Física, a produção acadêmica vem abordando a temática por distintas frentes (currículo, percepção de estudantes, egressos e/ou docentes, experiências formativas, entre outras).

Dos estudos que se dedicam a investigar a produção de experiências avaliativas nesse nível de ensino, a centralidade ocorre nas práticas dos professores (FENSTERSEIFER, 1998; BATISTA, 2000; LUND; VEAL, 2008; PENNEY et al., 2009; SARNI; CORBO; NOBLE, 2021; FROSSARD, 2022), nas práticas avaliativas vividas por eles durante a graduação (FERNANDES; GREENVILE, 2007; MENDES; NASCIMENTO; MENDES, 2007), nas experiências dos estudantes, focalizando as vivências nas disciplinas ou momentos extracurriculares (GORINI; SOUZA, 2007; SANTOS; SOUZA; BARBOSA, 2013; FROSSARD et al., 2020) e nas percepções sobre o ensino da avaliação e suas implicações na intervenção (GOC-KARP; WOODS, 2008; SANTOS; MAXIMIANO, 2013; LORENTE-CATALÁN; KIRK, 2015; ATIENZA et al., 2016; SANTOS et al., 2018; PAULA et al., 2018).

Apesar de todo esse investimento no tema, não encontramos pesquisas que relacionem o currículo e as aprendizagens dos alunos com a temática e, a um só mesmo tempo, busquem investigar isso em diferentes países. Nessa direção, esta pesquisa insere-se no esforço de estudar esses aspectos, em específico trazer contribuições para sua discussão nos cursos e países latino-americanos investigados, ampliando o olhar para o modo como a formação em Educação Física vem discutindo essas questões.

Entendemos que a avaliação educacional é abrangente e envolve diferentes nuances, como as aprendizagens dos alunos, a ação docente do professor, os programas e centros de ensino, a instituição e os sistemas educativos (MATEO ANDRÉS, 2006; SANTOS; PAULA; STIEG, 2018). Nessa lógica, seu ensino, nos cursos de formação de professores, configura-se como amplo e complexo, no que se refere tanto as suas tipologias conceituais – momentos, finalidades, extensão, origem, agentes, tipos e natureza (CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO, 2003; STIEG, 202?) – quanto a sua materialidade: critérios, técnicas e instrumentos (NOCHE; SERRA; IBÁÑEZ, 2011; HAMODI; LÓPEZ PASTOR; LÓPEZ PASTOR, 2015). Considerando os cursos analisados neste estudo, faz-se necessário, ainda, ampliar esse entendimento, voltando-se especificamente para a Educação Física, sobretudo em diálogo com os estudantes em processo de formação inicial.

## 5.2 TEORIA E MÉTODO

Caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório (CRESWELL; PLANO CLARK, 2013). Utiliza como procedimento de análise o método comparativo (BLOCH, 1998), a fim de compreender as semelhanças e dissimilaridades presentes no ensino da avaliação nos cursos e contextos estudados. As fontes constituintes deste estudo são compostas pelas respostas de estudantes a um questionário *online*. Além disso, vinculamos a análise com os planos de disciplinas específicas de avaliação, ofertados nos cursos analisados, permitindo, assim, realizar um cruzamento entre as experiências dos estudantes e o currículo prescrito (SACRISTÁN, 2000).<sup>42</sup> Nesse processo, os colaboradores do estudo mostram os saberes que constroem/construíram em sua trajetória de formação acadêmica, tendo por escopo o tema avaliação.

Os dados desta investigação estão vinculados ao projeto “Avaliação educacional na formação de professores em educação física na América Latina: diálogos com alunos”<sup>43</sup>, desenvolvido em nove países: Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Equador, México, Peru, Uruguai e Venezuela. Para este estudo, em particular, delimitamos cursos de Educação Física de três instituições: *Universidad Cesmag* – UNICESMAG (Colômbia), *Universidad de la Republica* – UDELAR (Uruguai) e *Universidad Autónoma de Baja California* – UABC (México). A delimitação desses cursos ocorreu com base na rede de colaboração em pesquisa

---

<sup>42</sup> Define o currículo prescrito como “[...] tipo de prescrição ou orientação do que deve ser seu conteúdo [...] referência na ordenação do sistema curricular servem de ponto de partida para a elaboração de materiais, controle do sistema, etc.” (SACRISTÁN, 2000, p. 51).

<sup>43</sup> Edital Universal CNPq n.º 28/2018, sob o processo n.º 435310/2018-6.

interinstitucional estabelecida com essas instituições e contou com a participação dos professores Efren Palma Garcia (UNICESMAG), José Alfonso Jiménez Moreno (UABC) e Mariana Sarni (UDELAR), para apoiar na divulgação e aplicação do questionário.

O questionário foi elaborado, em outubro e novembro de 2017, pelos alunos de mestrado e doutorado do Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física – Proteoria, que estudam o tema avaliação sob a orientação do doutor Wagner dos Santos. Em seguida, foi traduzido para espanhol pelos professores Efren Palma Garcia (UNICESMAG) e Mariana Sarni (UDELAR).

A partir disso, foi realizado o processo de validação dele, ocorrendo em duas etapas: na primeira, participaram oito juízes especialistas (professores universitários) na temática da avaliação educacional para validar o conteúdo, no que tange à clareza, relevância prática, pertinência teórica e abrangência dos itens; na segunda, buscando analisar se os itens do questionário (instruções e perguntas) eram compreensíveis ao público-alvo, ele foi aplicado para uma amostra de 30 estudantes do curso de Educação Física da Ufes em um primeiro teste piloto e na UDELAR em um segundo teste.

Em sua versão validada, o questionário foi constituído de sete questões fechadas, 32 abertas e uma semiaberta, dividida em quatro eixos: 1) dados pessoais dos estudantes; 2) experiências avaliativas com a Educação Física na educação básica; 3) experiências com avaliação no curso de formação inicial em Educação Física; e 4) atuação docente na educação básica, com foco nas práticas avaliativas. Especificamente para este estudo, pautamo-nos nas questões do eixo 3, mais precisamente no item *¿Que se ha estudiado en asignaturas específicas de Evaluación?* (O que tem sido estudado nas disciplinas específicas de avaliação?). O propósito, nesse caso, foi identificar as experiências e os sentidos que os estudantes atribuem a esse aprendizado.

Para a produção de dados, a aplicação dos questionários nas três instituições ocorreu de forma *online* na plataforma *Google Forms*, entre abril de 2019 e abril de 2021, e contou com a participação de 305 estudantes (60 da UNICESMAG, 83 da UABC e 162 da UDELAR) que apresentaram anuência por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Esses estudantes foram recrutados por meio de adesão espontânea, o que caracteriza a amostra como não probabilística.

Com base nas respostas dos estudantes aos questionários, foram analisadas e extraídas as seguintes informações: país, instituição/curso e resposta ao item que abordava as experiências com avaliação na formação. Esses dados foram organizados em uma planilha em arquivo *Excel* e posteriormente foram lidos na íntegra, sendo atribuídos a eles conceitos-

chave que permitissem agrupá-los por aproximações referentes aos conteúdos das respostas, que, no fim, levaram às categorias de análises deste estudo.

A aquisição dos planos de disciplinas de avaliação ocorreu por meio dos *websites* dos cursos/instituições participantes, nos quais se encontravam disponíveis para consulta. As disciplinas específicas de avaliação ofertadas nesses cursos são *Evaluación educativa* (UNICESMAG), *Evaluación en la actividad física y deporte* (UABC) e *Planificación, metodología y evaluación de la Educación Física* (UDELAR).

### 5.3 EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NAS DISCIPLINAS DE AVALIAÇÃO

Ao dedicarmos as análises ao questionário *online* a que 305 estudantes de três cursos de Educação Física responderam, remetemos a seguinte pergunta: *O que tem sido estudado nas disciplinas específicas de avaliação?* Do total de participantes (305), 63 optaram por não responder, chegando ao número final de 242 respondentes (52 da UNICESMAG, 54 da UABC e 136 da UDELAR).

No intuito de focalizar as experiências formativas sobre o aprendizado de avaliação nas disciplinas específicas, realizamos a leitura na íntegra das 242 respostas do questionário referente ao item de investigação. Embasadas nelas, foram criadas oito categorias que sintetizam os conteúdos das respostas. As categorias utilizadas neste estudo levaram em conta as classificações de Castillo Arredondo e Cabrerizo (2003) e Stieg (202?) (conceituadas no capítulo anterior) com base nas fontes analisadas, sendo todo o processo produzido *a posteriori*. Na Tabela 7, constam as categorias, as instituições seguidas dos países e o número de respostas em cada categoria.

**Tabela 7** – Categorização das respostas dos estudantes

Categorias	Instituições/país		
	UNICESMAG/COL	UABC/MEX	UDELAR/URY
Técnicas	16	31	67
Finalidade	14	04	54
Conceitos	15	0	40
Instrumentos	03	10	28
Critérios	15	12	13
Natureza	02	02	26
Momentos	03	05	15
Agentes	02	01	03

**Fonte:** A autora.

De modo geral, 242 estudantes apresentaram 381 conteúdos de ensino em suas respostas (70 da UNICESMAG, 65 da UABC e 246 da UDELAR), os quais foram organizados e distribuídos entre as oito categorias da Tabela 7. Isso se deve ao fato de 47% dos alunos destacarem mais de um conteúdo aprendido nas disciplinas específicas. Observamos, ainda, que o conteúdo mais citado por eles se refere ao ensino das *técnicas* (114) e, por outro lado, o que menos apontam remete aos *agentes* da avaliação (6).

Já no que concerne aos conteúdos por curso, *técnicas* é o mais citado entre os alunos nas três instituições (16 na UNICESMAG, 31 na UABC e 67 na UDELAR); em contrapartida, *natureza* e *agentes* (2 em ambos) são os menos destacados pelos alunos da UNICESMAG, os *conceitos* (0) não se apresentaram nas narrativas da UABC e os *agentes* (2) foram os menos citados na UDELAR. Esses dados, de certo modo, indicam de quais conteúdos esses estudantes têm se apropriado nas disciplinas, em maior ou menor relevância.

Como salientado anteriormente, o conteúdo *técnicas* foi mais expressivo nas respostas dos estudantes dos três cursos, representando 48% na UABC, 27% na UDELAR e 23% na UNICESMAG. Rodriguez e Ibarra (2011) definem as técnicas como estratégias utilizadas pelo avaliador para coletar sistematicamente informações sobre o objeto avaliado, ocorrendo por meio de observação, levantamento (entrevistas), análise documental e de produção. Os estudantes fazem menção a essa categoria da seguinte maneira:

*Estrategias y métodos que nos permiten evaluar a nuestros alumnos* (Aluna 56, UDELAR).

*Metodologías, aspectos a evaluar, como observar* (Aluno 89, UDELAR).

*Saber hacer* (Aluno 11, UNICESMAG).

*Cómo evaluar a una persona respecto a sus competencias y debilidades que presenta, para ello teniendo diferentes métodos para ver el proceso de cada estudiante* (Aluna 21, UNICESMAG).

*Las distintas formas de realizar la evaluación y las estrategias a utilizar para obtener resultados* (Aluno 09, UABC).

*El general, todo lo relacionado a cómo ir de lo más básico a lo más difícil, como cada uno de los puntos de una planeación, hasta el cómo solucionar problemas dentro de un aula. Creo que esos puntos están muy completos, lastimosamente la contingencia no ayudó a realizar más clases prácticas estos últimos tres semestres* (Aluna 44, UABC).

Os relatos dos estudantes vão em direção ao como avaliar em uma perspectiva do método, da realização dessa prática, utilizando diferentes “estratégias”. Destacaram o como

observar (aluno 89, UDELAR), o saber fazer (aluno 11, UNICESMAG) e se queixaram quando não podem realizar (pôr em prática) esses aprendizados (aluna 44, UABC).<sup>44</sup>

Ao relatar impedimento para “realizar mais aulas práticas nos últimos três semestres,” a aluna 44 da UABC possibilitou problematizar a importância da “prática” na formação em Educação Física, considerando a especificidade dessa área. Segundo Japiassú e Marcondes (2008), prática diz respeito à ação que o homem exerce sobre as coisas, aplicação de um conhecimento em uma ação concreta, um “saber prático”, conhecimento empírico, a exemplo, “prática pedagógica”.

A Educação Física, de modo geral, lida com o movimento, com o fazer, com a prática. Tratando-se dessa formação, a prática deve ser assumida não em seu sentido restrito e com fim em si mesma, e sim como um meio para a aprendizagem, assumida em uma concepção de prática de ensino, em que o aluno, durante o curso, vivencie uma aula de basquete, por exemplo, no intuito de aprender a ensinar esse conteúdo nos diferentes contextos profissionais (clube, instituições esportivas, escola, entre outros) e com diferentes intencionalidades (rendimento, educacional, lazer, social).

Nóvoa (2011), ao considerar especificamente a formação de professores, enfatiza que esta deve assumir a prática como um forte componente formativo, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos. Corroborando seu pensamento e ampliando para a formação em Educação Física, acreditamos que oportunizar “aulas práticas” – entendidas aqui em uma concepção de prática de ensino, do aprender a ensinar –, o estudante em formação tem a possibilidade de exercer seus aprendizados em distintas situações, de forma autônoma, assumindo responsabilidades nesse processo. Acrescemos, nessa lógica, o ensino/aprendizado da avaliação, na dimensão da prática avaliativa, sendo referenciada aqui pelos estudantes por meio das técnicas.

Ao analisarmos os planos das três disciplinas de avaliação, identificamos que a UNICESMAG prescreve o ensino de técnicas e instrumentos na última unidade (IV) da disciplina *Evaluación educativa*; a UDELAR aborda os métodos de avaliação nas unidades 2 e 3 da disciplina *Planificación, metodología y evaluación de la Educación Física*; e a UABC oferece orientações, procedimentos e instrumentos na última unidade, além de aulas práticas envolvendo avaliação do índice de massa corporal, desenvolvimento evolutivo e emocional,

---

<sup>44</sup> É preciso abrir um parêntese para a situação relatada pela aluna 44 da UABC, pois ela chama a atenção para o momento em que estava passando na formação, “*la contingencia*” refere-se à pandemia da covid-19, que paralisou todas as atividades não essenciais em todo o mundo, fazendo com que todas as atividades de ensino paralisassem num primeiro momento e fossem realizadas em formato *online* posteriormente, perdurando por um período médio de dois anos, até a criação e aplicação das vacinas, e retomadas presencial de diferentes setores, entre os quais o da educação.

planta do pé e processo de ensino e aprendizagem, na disciplina *Evaluación en la actividad física y deporte*.

Podemos observar que, em cada curso, esse conteúdo é ensinado de diferentes maneiras. Mesmo que, nos três países, a formação em Educação Física seja para atuar nos mais distintos contextos que a envolvem – escola, clube, academia, instituições esportivas, recreação, entre outros – (PAULA et al., 2018), a disciplina de avaliação é direcionada para o contexto educativo em todos os casos, considerando, nesse aspecto, a concepção de Educação Física presente em cada curso/país.

Stieg e Santos (2021), ao investigarem as concepções de avaliação e de Educação Física em cursos de quatro países, ajudam-nos a compreender esse aspecto nos cursos da UABC e UDELAR (presentes em ambos os estudos). Segundo os autores, a disciplina da UABC, com base nas bibliografias indicadas no plano, assume a concepção de avaliações formativas (SALES, 2001; DÍAZ, 2005) e contínuas (BLÁZQUEZ-SÁNCHEZ, 1997), sendo identificado um alinhamento delas com uma concepção de formação em Educação Física sociológica do esporte, enquanto, na UDELAR, as bibliografias se baseiam em três áreas de conhecimento – Psicologia (teoria da aprendizagem significativa e construtivismo sociocultural), Sociologia (teoria sociopsicológica) e Pedagogia (teoria socio crítica), oferecendo, desse modo, pistas de que a concepção de formação do curso está alinhada com uma perspectiva crítica, com concepções avaliativas, valorizando as interações de ideias entre professores e alunos.

O segundo conteúdo mais citado (72) pelos alunos refere-se à *finalidade* da avaliação, representando 22% das respostas da UDELAR, 20% da UNICESMAG e 5% da UABC, e sendo abordado da seguinte maneira:

*Cumplir metas, proyectar si se logró o no el resultado deseado* (Aluna 37, UABC).

*Diagnóstico y evaluación de capacidades en los alumnos* (Aluno 34, UABC).

*[...] los diferentes tipos de evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa* (Aluna 24, UNICESMAG).

*Tipos de evaluación. Diagnóstica, procesual, sumativa. [...]* (Aluna 18, UDELAR).

*Los tipos de evaluaciones que hay (diagnostico, sumativo, formativo) y en qué momento se los puede aplicar y como* (Aluna 36, UDELAR).

Se, na categoria anterior, eles destacam o *como* avaliar, nesta enfatizam o *para que* avaliar, enfocando aquilo que se quer atingir com ela, seu propósito/objetivo, para verificar se

as metas foram cumpridas e projetar se o resultado desejado foi alcançado ou não (aluna 37, UABC), ou em outro caso, para avaliar as capacidades dos alunos (aluno 34, UABC).

Em suas respostas, os estudantes não apresentaram muitos detalhes desse aprendizado, mas duas coisas podem ser evidenciadas em suas narrativas: a primeira é que destacaram os três principais propósitos para avaliar, pautando-se em obter informações prévias sobre o aluno antes de iniciar o processo de ensino e aprendizagem (diagnóstica), fazer ajustes às condições das atividades consideradas necessárias (formativa) e identificar o nível atingido (somativa). O plano da UNICESMAG aborda esse conteúdo na primeira unidade quando trata dos objetivos e características da avaliação: na UDELAR, ao serem tematizados os fundamentos da avaliação em sua unidade 3; e, na UABC, a primeira unidade retrata as finalidade e funções da avaliação.

Esse último aspecto ajuda-nos a compreender o segundo ponto a ser destacado nas respostas a esse conteúdo. Nas três últimas narrativas (alunas da UNICESMAG, UDELAR e UDELAR, respectivamente) e de outros 60 estudantes (3 da UABC, 11 da UNICESMAG e 46 da UDELAR), é utilizado o termo “tipos de avaliação” para se referir às finalidades. Conceitualmente, há nesses casos, uma confusão, tendo em vista que os tipos de avaliação mencionam a avaliação normativa ou criterial (STIEG, 202?). O primeiro tipo pode ser entendido como comparação, em nível geral, de um determinado grupo (outros alunos, centros, programas), focalizando principalmente o comportamento e o desempenho de um aluno em relação aos outros; enquanto o segundo tipo consiste na avaliação do comportamento em relação à conquista individual fundamentada em uma meta previamente definida (CASANOVA, 1997; CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO, 2012).

Nessa mesma direção das confusões conceituais, destacamos a narrativa da aluna 18 da UDELAR, em que cita “*Tipos de evaluación. Diagnóstica, procesual, sumativa*”. Podemos evidenciar, com base nesse fragmento, que as finalidades são entendidas como tipos (diferença explicada anteriormente) e simultaneamente é associada a um dos momentos da avaliação (processual), gerando uma dificuldade interpretativa do seu entendimento sobre avaliação. Entendemos que as características narradas correspondem a dois propósitos (diagnóstica e somativa), dando um sentido diferente à avaliação formativa (que seria a terceira finalidade).

Quando estabelecemos comparações das narrativas com as prescrições dos planos das disciplinas, vemos que a UABC é a única entre as três que utilizam o termo finalidade para ensinar esse conteúdo, sendo também o curso em que os alunos apresentaram menor confusão

sobre essa temática (3), o que pode indiciar maior clareza, quando se trata dessa prescrição e seu ensino.

Essa questão não é apenas uma limitação identificada nos planos e disciplinas e/ou nas narrativas dos alunos. Em se tratando do campo conceitual da avaliação autores como Hamodi, López Pastor e López Pastor (2015) apontam que, até mesmo na literatura especializada, termos diferentes são usados para se referirem ao mesmo conceito (explicação conceitual); de modo contrário, um mesmo termo pode ser empregado para se referir a conceitos distintos, demonstrando, assim, essa fragilidade no campo, refletida também no âmbito da formação de professores.

Tratando-se dos conceitos, as respostas dos estudantes indicaram, de certo modo, o investimento dos cursos nessa prescrição e, conseqüentemente, em seu aprendizado, tendo em vista que esse conteúdo forma a terceira categoria com maior número de respostas (55). Ela corresponde a 21% no curso da UNICESMAG e 16% no da UDELAR; já na UABC, os estudantes não indicaram, em suas respostas, tal conteúdo. Esse aprendizado é apresentado da seguinte forma:

*Evaluación, medición, protótipos* (Aluno 124, UDELAR).

*Que es evaluar? E objeto a evaluar. Referentes y referidos* (Aluna 125, UDELAR).

*Autores y teorías del aprendizaje* (Aluno 85, UDELAR).

*La diferencia entre evaluación y calificación* (Aluna 24, UNICESMAG).

*La asignatura es evaluación educativa y hemos estudiado que es evaluación, componentes de la evaluación, evaluación por competencias y otras* (Aluno 34, UNICESMAG).

*Historia de la evaluación en Colombia* (Aluno 01, UNICESMAG).

Mediante as narrativas dos estudantes, vemos que os aprendizados dos conceitos ocorrem de duas maneiras: por meio tanto de definições e caracterizações dos principais termos que circundam a prática avaliativa – diferença entre avaliar, classificar, medir (27 UDELAR e 5 na UNICESMAG) – quanto de aprendizagens relacionadas a autores, teorias e/ou uma perspectiva histórica sobre o tema (13 na UDELAR e 10 na UNICESMAG).

Pelo quantitativo de respostas, considerando cada curso, vemos que o primeiro aspecto ocorre de maneira mais expressiva na UDELAR, enquanto, na UNICESMAG, o segundo é mais mencionado. Os planos das disciplinas desses cursos ajudam a compreender esse fato, tendo em vista que, na UDELAR, são prescritos os fundamentos e conceitos e as teorias da

avaliação; já no plano da UNICESMAG; é discutida a contextualização da avaliação que consiste na história, definições, objetivos e características.

Ainda sobre os conceitos, mais precisamente dos aprendizados dos estudantes da UDELAR, outro aspecto chama a atenção nas narrativas, em 10% das quais são citados conhecimentos sobre referido e referente (exemplo presente no fragmento da aluna 125), sem, no entanto, apontarem mais elementos que pudessem evidenciar seu ensino. Ao focalizarmos o plano da disciplina, especificamente nas bibliografias, foi possível apreendermos a prescrição desse conteúdo. Sarni (2005), em sua obra, discorre sobre os aspectos gerais da avaliação, definindo, assim, os termos citados pelos alunos. Nas palavras da autora:

*La evaluación implica siempre la contrastación entre un referente y un referido. Por referido vamos a entender un recorte del objeto que se pretende evaluar y que se juzga representativo de éste. [...] El referente lo vamos a definir como el conjunto de normas o de criterios que sirven de tabla o grilla de lectura del objeto a evaluar (SARNI, 2005, p. 1-2).*

Quando estabelecemos o cruzamento dos dados (documentais e narrativas), identificamos que a porcentagem de alunos que destacaram esses aprendizados se concentra na unidade de Montevideu, onde a professora responsável por ministrar a disciplina é também a autora que discute tais conceitos. Pelo fato de o plano de disciplina ser o mesmo para as três unidades<sup>45</sup> que ofertam o curso nessa instituição, acreditamos que os fatores mencionados anteriormente podem influenciar nos aprendizados desses alunos, indiciando, ainda, uma ênfase em seu ensino, estabelecendo, nesse caso, uma relação entre o prescrito, o praticado e o apropriado pelos sujeitos.

Referentemente aos conceitos, apesar de estes não terem sido citados como conteúdos assimilados pelos estudantes da UABC, esse aprendizado, no plano da disciplina, constitui-se como a principal competência a ser desenvolvida na primeira unidade de ensino: “*Identificar los conceptos de evaluación de la actividad física, mediante la revisión bibliográfica identificando su funcionalidad, y elementos de la evaluación [...]*”. Para tanto, há a prescrição das bases teóricas da avaliação (conceitos, finalidades, funções, quem avalia e o que se avalia), sendo destinadas seis horas para o seu ensino.

A quarta categoria com maior número de respostas (41) refere-se aos *instrumentos* avaliativos, entendidos como ferramentas reais e tangíveis utilizadas pelo avaliador para sistematizar suas avaliações sobre os diferentes aspectos (RODRÍGUEZ; IBARRA, 2011).

---

<sup>45</sup> O curso de licenciatura em Educação Física da UDELAR, bem como a disciplina de avaliação, é ofertado em três unidades: Montevideu, CENUR Este – Maldonado e CENUR Litoral Norte – Paysandú.

Esse conteúdo representa 15% das respostas da UABC, 11% da UDELAR e 4% da UNICESMAG, sendo citado pelos estudantes como:

*[...] diferentes maneras de evaluar (planilla, rúbrica, prueba teórica y práctica, etc)* (Aluno 54, UDELAR).

*[...] las formas de evaluar por medio de planilla, rubrica, grillas* (aluno 65, UDELAR).

*Dispositivos de evaluación* (Aluna 104, UDELAR).

*Instrumentos de recolección de evidencias* (Aluno 01, UNICESMAG).

*Los instrumentos de evaluación, [...]* (Aluno 33, UNICESMAG).

*Diferentes herramientas para la valoración del aprendizaje de los alumnos* (Aluno 25, UABC).

*Realizar pruebas evaluativas elaboración de rubricas y auto evaluaciones* (Aluno 37, UABC).

*El que herramienta de evaluación puede ser más adecuada para cierta situación* (Aluno 13, UABC).

Nas narrativas, encontramos os instrumentos (nos três cursos), sendo mencionados ainda como dispositivos (UDELAR) e ferramentas (UABC). Apesar das diferenças terminológicas, o sentido atribuído, em todos os casos, é o mesmo: coletar informações sobre o processo de ensino e de aprendizagem. Nessa lógica, podemos entender as palavras como condutoras e indutoras de práticas em que a “[...] referência não pode ser determinada sem conhecer o contexto do uso” (CERTEAU, 1994, p. 96). Ademais, “a história de cada sistema e a política em cada momento dão lugar a esquemas variáveis de intervenção, que mudam de um país para o outro (SACRISTÁN, 2000, p. 104).

Das 41 respostas, 16 exemplificam os diferentes instrumentos aprendidos, sendo a maioria (13) de estudantes da UDELAR e, em contrapartida, nenhum da UNICESMAG. Destacamos, ainda, que os três planos de disciplinas prescrevem esse conteúdo. Na UNICESMAG, eles são abordados com as técnicas; na UDELAR, são tematizados “os dispositivos” e sua concretização prática (justificando, assim, as diferentes terminologias utilizadas para se referir a esse conteúdo – instrumentos/dispositivos); e, na UABC, são trabalhados os instrumentos avaliativos na última unidade.

Chama a atenção o baixo índice de alunos que se apropriaram desse conteúdo na UNICESMAG (3 de 52), nenhum dos quais apontou exemplos concretos de registros avaliativos; por outro lado, a disciplina também não deixou claro como isso é trabalhado. Em se tratando de futuros docentes, é preciso destacar a importância de trabalhar esse conteúdo

nos cursos de formação, oferecendo possibilidade de discutir, criar e utilizar variados tipos de instrumentos na medida em que proporcionem ao futuro docente um conhecimento contínuo e adequado do progresso do aluno (CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO, 2012).

Faz-se necessário, ainda, ao abordar esse conteúdo, considerar a especificidade da Educação Física, que lida com o movimento, com as diversas manifestações corporais. Logo, a formação precisa discutir e criar instrumentos avaliativos que reconheçam o saber ensinado na Educação Física (SANTOS, 2005, 2008), para que os estudantes compreendam que as concepções avaliativas são comuns a todas as áreas de conhecimento, mas o saber privilegiado por essas áreas é específico, sendo necessário considerar a natureza daquilo que se propõe a ensinar.

Isso implica a necessidade de se pensar especificamente a construção de instrumentos que deem visibilidade ao modo como os alunos se apropriam desse saber que se constitui pelo domínio das práticas corporais, sua reflexão e produção do conhecimento derivado delas (PAULA et al., 2018).

Levando em conta esses aspectos, foi possível apreendermos duas prescrições nessa direção: o plano da UABC define como competência a ser desenvolvida “*Diseñar y aplicar instrumentos de evaluación de la enseñanza de la educación física, a través del análisis de los planes y programas de la educación básica [...]*”; de maneira semelhante, a disciplina da UDELAR propõe “*Acompañar la construcción de dispositivos para las prácticas de la Educación Física, justificables y coherentes por quienes los elaboran en términos éticos y epistémicos*”. A prescrição da UDELAR indicia, ainda, ampliar a discussão dos instrumentos avaliativos, problematizando-os com base na concepção epistemológica que a eles oferece suporte.

A quinta categoria de análise deste estudo refere-se aos *critérios* avaliativos indicados por 40 estudantes, que podem ser entendidos como um quadro de referência sobre o que deve ser considerado no processo de valoração (POLETO; FROSSARD; SANTOS, 2020). Esse conteúdo de ensino nos cursos, com base nas respostas dos estudantes, corresponde a 21% das respostas da UNICESMAG, 18% da UABC e 5% da UDELAR, apresentando-se da seguinte maneira:

*Indicadores evaluativos (Aluna 44, UDELAR).*

*[...] si evaluar solo por resultados o por el proceso llevado a cabo por el alumno (Aluno 20, UDELAR).*

*Evaluación por logros: que es el resultado de una meta que se ha propuesto desde un determinado tiempo (Aluna 28, UNICESMAG).*

*Logros, competencias, indicadores (Aluno 39, UNICESMAG).*

*Las baterías que podemos utilizar y los parámetros que debemos tomar para llegar una evaluación (Aluno 4, UABC).*

*Determinar los aspectos que se deben evaluar en cada etapa del desarrollo, como evaluarlos y porque se evalúa eso (Aluno 12, UABC).*

*Aprendizajes esperados, participación, comprensión de las actividades (Aluna 21, UABC)*

Para se referirem aos critérios, os alunos utilizaram termos relacionados a esse conteúdo – *logros, competencias, indicadores, parâmetros* – e compreenderam seu propósito de “determinar os aspectos que se devem avaliar”, podendo ser estabelecidos por meio das “aprendizagens esperadas, participação, compreensão das atividades”, por exemplo.

Esse conteúdo é prescrito no plano da UNICESMAG como um dos objetivos (competência) de unidade, para que os estudantes possam “*Establecer criterios de evaluación*”. Além disso, indicam-se duas obras de Hugo Cerda sobre o assunto<sup>46</sup> (conceitos abordados pelo autor que os estudantes mobilizam em suas respostas – *logros, competencias, indicadores*). Na disciplina da UABC, propõe-se como objetivo de unidade de ensino que os alunos sejam capazes de “*Analizar los lineamientos de la evaluación desde la Reforma Educativa en la Educación Física, mediante la identificación de los criterios pedagógicos*”. Já no caso da UDELAR, essa prescrição não se apresenta de maneira tão evidente (o que pode justificar o baixo percentual de respostas 5%), indicando, nesse caso, que o conteúdo seja tematizado no tópico “*Qué se evalúa y qué no se evalúa*”.

O conteúdo referente à *natureza* da avaliação foi o sexto mais presente nas narrativas dos estudantes (30), das quais 26 se concentram na UDELAR. Ao analisarmos sua presença por curso, encontramos um percentual de 10% na UDELAR, 3% na UNICESMAG e 3% na UABC, sendo expressas da seguinte maneira:

*Como evaluar a un alumno de manera cuali y cuantitativamente hablando (Aluno 13, UDELAR).*

*Diferentes enfoques dependiendo de los paradigmas (Aluna 18, UDELAR).*

*Dentro de la asignatura de evaluación se a estudiado o se a dado a conocer que la evaluación puede ser, cualitativa o cuantitativa [...] (Aluno 04, UNICESMAG).*

<sup>46</sup> CERDA, Hugo. *La evaluación como experiencia total. Logros, objetivos, procesos competencias y desempeño*. Santafé de Bogotá D.C. Editorial Magisterio, 2000.

CERDA, Hugo. *La nueva evaluación educativa: desempeños, logros, competencias y estándares*. Editorial Magisterio, 2003.

A natureza da avaliação está relacionada às características dos métodos avaliativos que fundamentam a prática, podendo ser desenvolvida de maneira qualitativa e/ou quantitativa, como apontaram os estudantes, não sendo possível, em seus relatos, apreendermos detalhes de como compreendem essas dimensões.

Sobre essa temática, considerando especificamente a Educação Física, Sarni (2006) pontua que ambas circulam no meio educativo, em que, na dimensão qualitativa, a intenção é avaliar para compreender o que foi aprendido pelo aluno, em um sentido contínuo e formativo, propiciando aos estudantes autonomia e autorregulação dos processos de aprender a aprender; na dimensão quantitativa, o intuito é avaliar o aluno com parâmetros observáveis e quantificáveis (centímetros, peso, tempo), sendo realizada para testar certas capacidades mensuráveis e situar o avaliado, em relação tanto aos outros quanto a si mesmo, na própria evolução de tempo ou em função de escalas preestabelecidas.

A distinção apresentada pela autora ajuda-nos, ainda, a compreender o fato de que, mesmo não sendo localizada (diretamente) na prescrição do plano de disciplina da UDELAR, os alunos do curso são os que mais fazem referência a esse aprendizado. Entendemos que isso pode estar associado ao fato de que a autora (SARNI, 2006) é também a professora da disciplina de avaliação, o que indicia uma possível mobilização desse conteúdo por parte da docente no decorrer dela. Por outro lado, entre todos os planos, o da UNICESMAG é o único que indica a prescrição desse conteúdo, contudo apenas dois alunos, entre os participantes, apontaram seu aprendizado. Isso evidencia, entre outras coisas, que o aprendizado desse e de outros conteúdos está além do que foi idealizado (prescrito) para a disciplina, sendo os conhecimentos mobilizados pelos professores uma parte fundamental no processo.

Os *momentos* avaliativos (23) formam a penúltima categoria de análise deste estudo, com 8% das respostas dos estudantes da UABC, 6% da UDELAR e 4% da UNICESMAG. Relacionados ao tempo em que a prática avaliativa ocorre, os estudantes relataram seus aprendizados sobre os momentos da avaliação da seguinte maneira:

*[...] tiempo en que se realiza la evaluación sobre que contenidos se aplica la evaluación (Aluna 26, UABC).*

*[...] cómo, cuándo se aplican y por qué (Aluno 70, UDELAR).*

*[...] la evaluación siempre se divide en 3 periodos o fases: se debe realizar una evaluación al principio de un periodo, en el intermedio, y por último al finalizar para así tener en cuenta lo aprendido por el receptor de aprendizaje (Aluno 8, UNICESMAG).*

Poucas são as narrativas que distinguem os três momentos (inicial, processual e final), como o aluno 8 da UNICESMAG, a maioria delas faz menção a esse conteúdo com a expressão “*cuando*” (a exemplo, aluno 70 da UDELAR), referindo-se a uma lógica temporal de ocorrência da avaliação e compreendendo seu propósito. Nos planos de disciplinas, essa prescrição foi evidenciada apenas na UABC (1.6. *Cómo y cuándo evaluar. Unidad II Fases de la evaluación. 2.1 Evaluación Inicial. 2.2 Evaluación Continua – Formativa. 2.3 Evaluación Sumativa – Final*); no entanto, as narrativas dos alunos apontaram seu ensino nos três cursos.

A última categoria que aponta os aprendizados dos estudantes nas disciplinas específicas de avaliação refere-se aos sujeitos envolvidos nessa ação, mais conhecidos como os *agentes* do processo avaliativo, com seis citações, representando 3% das narrativas dos estudantes da UNICESMAG, 1% da UABC e 1% da UDELAR.

[...] *coevaluación (evaluación contrahegemónica)* (Aluno 115, UDELAR).

*Que es la heteroevaluación y coevaluación* (Aluna 40, UNICESMAG).

*Autoevaluacion, heteroevaluacion, [...]* (Aluno 11, UNICESMAG).

[...] *elaboración de rubricas y auto evaluaciones* (Aluno 34, UABC).

Os estudantes apontaram, em suas narrativas, os agentes da avaliação. No entanto, não são apresentados com detalhes, ou fazem sua diferenciação, tampouco assumem todos eles (autoavaliação, coavaliação e heteroavaliação) em uma mesma narrativa. Nos planos de disciplinas, esse conteúdo é abordado na UABC, por meio do tópico “1.4. *Quien evalúa*”; na UNICESMAG, não encontramos (diretamente) essa prescrição, assim como na UDELAR. Contudo, no caso da UDELAR, o plano apresenta bibliografias como indicação de leitura que abordam tal discussão (SALES; TORRES, 1995; SARNI, 2005).

#### 5.4 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Buscamos, neste estudo, compreender as experiências com o ensino da avaliação de estudantes em três cursos de formação em Educação Física da América Latina (UNICESMAG/Colômbia, UABC/México e UDELAR/Uruguai). Para tanto, correlacionamos aspectos curriculares e narrativas sobre esse aprendizado.

As narrativas dos 242 estudantes apontaram oito conteúdos de ensino sobre a avaliação: técnicas, finalidade, conceitos, instrumentos, critérios, natureza, momentos e

agentes. De modo geral, o ensino das técnicas foi o mais evidenciado por eles, enquanto os agentes avaliativos os foram menos citados.

Quando analisamos as narrativas por curso, foi possível apreendermos os conteúdos de ensino mais apropriados pelos estudantes, indiciando, assim, o que é mais enfatizado. Nessa lógica, na UNICESMAG, o ensino da avaliação privilegia o *como* (técnicas) e o *que* (critérios) avaliar, na relação entre as diferenças conceituais (conceitos) dessa temática; na UABC, a centralidade está no *como* (técnicas), o *que* (critérios) e quais registros avaliativos (instrumentos) mobilizar; já na UDELAR, destaca-se o *como* (técnicas), *para que* (finalidades) e os aspectos conceituais (conceitos) que cercam essa prática.

Tratando-se da apropriação dos conceitos que cercam a temática, identificamos que eles são ensinados com nomenclaturas diferentes e com o mesmo entendimento e, de outro modo, há uma confusão conceitual para se referir ao que foi aprendido, gerando, em alguns momentos, dificuldade em compreender de qual conteúdo de ensino se tratava. No primeiro caso, é possível entender o uso das palavras mediante esquemas variáveis de intervenção, que mudam de um contexto/país para o outro. Por outro lado, identificamos, em alguns casos, que isso pode levar à utilização de conceitos de maneira inapropriada e inconsistente, comprometendo seu aprendizado e posteriormente sua atuação profissional, no que se refere à prática avaliativa.

O cruzamento das fontes (narrativas e planos) possibilitou-nos identificar as ausências (o que está prescrito e não foi apropriado pelos estudantes) e os acréscimos (o que os estudantes apontaram ter aprendido, mas não está prescrito), no que se refere ao ensino da avaliação nesses cursos. Nas ausências, podemos exemplificar as discussões sobre os âmbitos da avaliação (avaliação da aprendizagem, curricular e institucional) prescritas na UNICESMAG e o conteúdo dos conceitos presentes no plano da UABC, que, em nenhum dos casos, se apresentaram nas narrativas dos alunos. Já os acréscimos podem ser exemplificados por meio do conteúdo de ensino *natureza e conceitos* (referido e referente) e sinalizados pelos alunos da UDELAR, evidenciando, assim, a ação do professor, sua autonomia ao ministrar tais conteúdos, ampliando as possibilidades para além do que está no plano, operando entre o currículo prescrito e o currículo praticado.

A análise permitiu, ainda, identificar a necessidade de o ensino da avaliação ser articulado com a área de formação desses estudantes, sendo discutida a avaliação educacional nas suas diferentes nuances, e relacioná-la à especificidade de avaliar em Educação Física, considerando o saber por ela ensinado. Nessa direção, identificamos que o plano da UNICESMAG (*Evaluación educativa*) não estabelece essa articulação, enquanto o da

UDELAR (*Planificación, metodología y evaluación de la Educación Física*) o faz; no entanto, evidencia uma configuração em que é necessário fragmentar o debate da avaliação com outros objetos de estudo da formação de professores (planejamento, metodologia e avaliação).

Diante disso, compreendemos que a temática da avaliação é muito ampla e uma disciplina específica não é suficiente para abordar todos seus aspectos, sendo necessário que diferentes disciplinas que compõem a formação discutam o tema de maneira vertical e horizontal, considerando a especificidade de cada disciplina, a da Educação Física e as possíveis áreas de atuação profissional.

De modo geral, o questionário mostrou-se uma ferramenta importante para a realização deste estudo, visto que nos possibilitou compreender o aprendizado dos estudantes sobre a temática da avaliação. Além disso, a articulação com os planos de disciplinas permitiu a comparação entre o idealizado (prescrito) e o realizado (narrado e apropriado). Em alguns momentos, pela característica do instrumento (questionário), as respostas obtidas foram diretas e curtas, impossibilitando apreender mais detalhes desse aprendizado, elencando nesse caso, a necessidade de entrevistas *in loco* com esses alunos (inviabilizadas nesta pesquisa por motivo da covid-19), no intuito de aprofundar as discussões por eles sinalizadas.

Mediante os achados desta pesquisa, apontamos a necessidade de ampliar essa discussão para outros cursos e investigar o modo como a avaliação é ensinada e praticada pelos professores que atuam nesses e em outros cursos de formação em Educação Física.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta tese foi analisar o modo como a avaliação tem sido prescrita nas diferentes disciplinas dos currículos e apropriada pelos estudantes dos cursos de formação de professores em Educação Física nos países da América Latina hispanofalante. Assim, a hipótese levantada era que mesmo se tratando de oito países diferentes, com histórias e concepções formativas singulares, o ensino da avaliação pode se apresentar de maneira similar entre eles e se diferenciar a partir das concepções de Educação Física presentes em cada um desses contextos.

Para tanto, fez-se necessário uma aproximação como os contextos analisados, mobilizando diferentes fontes para: 1) entender as reformas educacionais dessa região e como elas influenciaram/influenciam os modelos de formação e organização curricular; 2) compreender as diferenças de concepções de formação em Educação Física nesses países, por meio de uma contextualização histórica e atual, e o modo como elas acabam por influenciar as construções curriculares, e o ensino da avaliação.

Fundamentamo-nos na análise crítico documental (BLOCH, 2001) compreendendo que os textos ou documentos não falam senão quando sabemos interrogá-los, e assim sendo não nos interessou julgá-los, mas entendê-los como artefatos culturalmente construídos e repletos de intencionalidade. De mesmo modo, nos embasamos, ainda, no método comparativo (BLOCH, 1998) com intuito de encontrar as semelhanças e as diferenças dos fenômenos que, à primeira vista, parecem apresentar certas analogias entre si, e, na medida do possível, explicar umas e outras.

Nessa direção, o currículo prescrito (SACRISTÁN, 2000) e os questionários respondidos por estudantes constituíram as fontes desta investigação, que contou, ainda, com a utilização de dois *softwares* - *Gephi* e *Iramuteq* - como ferramenta de auxílio para a análise dos dados. Os *softwares* mobilizados nesse estudo se mostraram uma ferramenta importante, na medida em que nos possibilitou um olhar criterioso sobre as fontes, permitindo a filtragem, agrupamento dos dados e visualização dos mesmos, qualificando assim o processo de análise, e conseqüentemente potencializando a pesquisa. Além disso, eles permitiram trabalhar com um universo extenso de fontes, uma vez que se baseiam nas semelhanças e/ou diferenças dos dados, organizando-os de modo que seja possível visualizar as aproximações e distanciamentos entre os dados e países e/ou instituições.

Para compreendermos como o ensino da avaliação é prescrito nos cursos de formação em Educação Física, foi necessário primeiramente entender a organização curricular dos

mesmos, apreendendo as concepções formativas presentes em cada contexto. Desse modo, com auxílio do *Gephi*, identificamos que os cursos apresentam diferentes organizações curriculares, no que se refere às áreas formativas, em que mesmo quando há consenso nas nomenclaturas utilizadas o entendimento das mesmas é heterogêneo e, de outro modo, nomenclaturas distintas convergem na compreensão e/ou disciplinas ofertadas.

Percebemos que essa lógica está associada principalmente aos tipos de instituições (institutos, escolas normais e universidades) em que são ofertados, bem como o setor dessa oferta (público ou privado). Tendo em vista que as poucas aproximações encontradas (de nomenclatura e/ou compreensão) foram mais frequentes nas instituições em que há uma orientação que direcione a construção do currículo (geralmente associada ao setor privado ou regulamentados pelo estado ou jurisdição), esses achados nos sinalizam a necessidade de uma normativa mínima para essas formações (independentemente do tipo de instituição ou setor de oferta), tanto dentro dos países quanto se pensando o conjunto de países da América Latina.

Já as concepções formativas, com base nos cursos analisados, apontaram para uma centralidade biológica/esportiva na Argentina, esportiva/pedagógica no Equador, Peru e Uruguai, pedagógica no Chile e Venezuela, esportiva no México e, um pluralismo na Colômbia (humanística, psicomotora, esportiva).

Ao focalizarmos o ensino da avaliação nos cursos de formação em Educação Física, mais precisamente a oferta de uma disciplina específica que trata o tema, realizamos uma comparação temporal (2017-2020) com estudo realizado por nós anteriormente (Paula et al., 2018e), considerando o mesmo conjunto de países, e a partir das análises mobilizadas com o auxílio do Iramuteq, identificamos um aumento de 65,8% nos cursos que ofertam disciplinas de avaliação e de 153,3% de disciplinas ofertadas, o que evidenciou a relevância que a temática conquistou nos últimos anos nas instituições desses países.

Além disso, ao cruzamos a oferta da disciplina de avaliação com a constituição histórica da Educação Física em cada país, foi possível identificar, em alguns casos, o modo como a primeira reflete a lógica da segunda, por exemplo, as disciplinas de avaliação da Argentina estão relacionadas em sua maioria a aspectos biológicos/esportivos (*Evaluación aplicada, Evaluación de la condición motriz y análisis estadístico, Evaluación de la aptitud física, Evaluación de la educación física y el deporte*), no Chile percebemos a relação com a escola (*Evaluación educacional, Evaluación del y para el aprendizaje, Didáctica y evaluación para preescolar y enseñanza básica*), no México a relação se estabelece com o esporte (*Control y evaluación del entrenamiento deportivo, Evaluación en la actividad física y deporte, Evaluación de la técnica deportiva, Evaluación del desempeño físico*). Isso não foi

uma regra em todos os casos, devem-se considerar também as lógicas de construções (curriculares e formativas) dos próprios cursos.

Compreendemos a importância de haver uma disciplina específica de avaliação nos cursos de formação, no entanto ela não pode ser responsável por abarcar todas as discussões desse campo (e nem daria conta), sendo assim, buscamos identificar como essa temática atravessa a formação nas demais disciplinas que compõe o currículo. Mediante 852 disciplinas de 16 cursos, vimos que 21% (183) delas discutem sobre avaliação, sendo que em 118 a prescrição foi direcionada para a Educação Física e 65 para formação pedagógica geral (que podem ser ofertadas em qualquer curso de formação docente).

A análise realizada por meio da CHD permitiu apreendermos que essas disciplinas prescrevem a avaliação colocando o aluno em formação na condição de avaliadores (classe 4), em alguns casos, essa ação é direcionada para a especificidade da educação física (classe 3), considerando seus diferentes contextos (classe 2) e exigindo deles atitudes coerentes perante a tomada de decisão (classe 1).

Constatamos, ainda, que as disciplinas abordam o ensino da avaliação por meio da teorização (45,3%), da materialidade (40,4%) e, em alguns casos, correlacionando essas duas maneiras (14,2%). Desses cursos, três chamaram atenção por não abordarem o tema por sua materialidade e, cinco por não apresentarem as discussões de maneira correlacionada, podendo em ambos os casos prejudicar o aprendizado dos estudantes com o tema, no que consistem suas diferentes abordagens.

Ao aprofundarmos nos conteúdos que foram prescritos nessas disciplinas, identificamos 12, dos quais, seis se caracterizaram como tipologias conceituais (conceitos, agentes, momentos, finalidade, origem, natureza), quatro como aspectos tangíveis e/ou mensuráveis (instrumentos, proposta de ensino, técnicas e aspectos morfológicos/saúde) e dois como normas/princípios que permeiam a ação avaliativa (critérios e aspectos éticos). Desses, os aspectos tangíveis e/ou mensuráveis apresentaram-se como prioridade dos cursos quando se pensa no ensino da avaliação, o cerne se dá na ação avaliativa, traduzidos nos conteúdos mais prescritos (instrumentos, propostas de ensino e técnicas).

Foi identificado, ainda, que, simultaneamente, os cursos com mais variedade de conteúdos foram os que apresentaram maior quantidade de disciplinas que abordam o tema. Nessa perspectiva, acreditamos que, quanto mais e diversificadas forem às experiências com avaliação no processo formativo (acrescemos aqui os conteúdos identificados), maiores serão as chances de apropriação e mobilização desse corpus de saberes teóricos e práticos por parte dos estudantes.

Ao focalizarmos as experiências com o ensino da avaliação de alunos da UNICESMAG, UABC e UDELAR, relacionadas às disciplinas específicas da temática, oito conteúdos foram destacados por eles: técnicas, finalidade, conceitos, instrumentos, critérios, natureza, momentos e agentes. Dos quais o ensino das técnicas apresentou-se como o mais apropriado.

Pelas narrativas dos alunos apreendemos que, o ensino da avaliação na UNICESMAG prioriza o *como* (técnicas) e o *que* (critérios) avaliar, na relação entre as diferenças conceituais (conceitos) dessa temática, sem nesse caso, abordar as especificidades da Educação Física (nos relatos, esse foi o único curso em que não se percebeu essa articulação); na UABC o cerne do ensino está na ação da prática avaliativa, traduzidas no *como* (técnicas), o *que* (critérios) e quais registros avaliativos (instrumentos) mobilizar; e na UDELAR, a centralidade se dá na realização dessa prática pautando-se na intencionalidade da mesma, evidenciadas no *como* (técnicas), *para que* (finalidades) e nos aspectos conceituais (conceitos) que a cercam.

Tanto nas narrativas dos alunos, quanto nas prescrições analisadas no decorrer do estudo (em todos os capítulos) identificamos algumas confusões conceituais ao se ensinar o tema avaliação, seja com uso de nomenclaturas diferentes e mesmo entendimento e, de outro modo, com nomenclaturas semelhantes e entendimentos distintos. Entendemos que os diversos contextos analisados podem influenciar nesse aspecto, assim como a amplitude de conteúdo/âmbitos/conceitos que cercam a temática da avaliação, no entanto, esse fato merece atenção, na medida em que pode acarretar na utilização de conceitos de maneira inapropriada e inconsistente, comprometendo o aprendizado do estudante e posteriormente sua atuação profissional.

Com base nos principais achados, concluímos que a hipótese foi comprovada, na medida em que evidenciamos que, de maneira geral, o ensino da avaliação ocorre independentemente dos cursos e países, por meio de doze conteúdos centrais para abordar a temática (com maior ou menor ênfase), e assumem especificidades a partir das concepções de Educação Física presentes em cada contexto, sendo possível perceber um alinhamento entre ambos (ensino da avaliação e a concepção de Educação Física).

Mediante a extensão do estudo, sinalizamos algumas limitações do mesmo, no que concerne à elevada quantidade de instituições, disciplinas e países analisados não foi possível o aprofundamento em alguns aspectos das fontes mobilizadas; identificar as concepções de Educação Física de oito países com características e constituição históricas próprias se configura como algo complexo, assim como as concepções formativas das instituições, que se

organizam em diferentes setores (público e privado) e com diferentes tipos (institutos, escolas normais e universidades); o uso do questionário (pelas respostas curtas e diretas), em alguns casos, impossibilitou uma análise profunda do aspecto analisado, sendo necessário o uso de entrevistas *in loco* (inviabilizadas pela covid-19).

Na compreensão de que são as lacunas que fazem o conhecimento avançar e que nenhuma investigação se encerra em si mesma, sinalizamos a necessidade de estudos que analisem as experiências dos estudantes com o ensino da avaliação em outros cursos, para além dos contextos aqui apresentados. Além disso, que investigue como ocorre esse ensino na perspectiva dos professores.

## REFERÊNCIAS

AHUMADA, P. A. **Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje**. Barcelona: Editora Paidós, 2005.

AMBROSETTI, N. B; ALMEIDA, P. C. A. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 226, p. 592-608, set./dez. 2009.

AMÉSTICA, M. C.; ÁVALOS, P. M. La formación de los profesores en Chile: un estado del arte... In: SILVA, A. M.; BEDOYA, V. M. (Orgs.). **Formação Profissional em Educação Física na América Latina: Encontros, Diversidades e Desafios**. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2015.

ARCOS, H. G. A.; CAYO, H. G. La Cultura Física y su formación profesional en la República del Ecuador. **Revista Digital**, Buenos Aires, v. 19, n. 199, p. 1-7, 2014. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd199/la-cultura-fisica-y-su-formacion-en-ecuador.htm>.

ARGENTINA. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Diseño curricular jurisdiccional para la formación docente del profesorado de educación superior en educación física. Resolución n. 465, de 6 de marzo de 2015. Disponível em: <<https://documentosboletinoficial.buenosaires.gov.ar/publico/PE-RES-MEGC-MEGC-465-15.-ANX.pdf>>. Acesso em: dez. 2019.

AROCENA, R. Las reformas de la educación superior y los problemas del desarrollo en América Latina. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 88, p. 915-936, 2004.

ATIENZA, R. et al. La percepción del alumnado universitario de Educación Física sobre la evaluación formativa: ventajas, dificultades y satisfacción. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 4, p. 1033-1048, out./dez. 2016.

ÁVALOS, B. La formación docente inicial en Chile. Santiago: Ministerio de Educación, 2003.

BASTIAN, M.; HEYMANN, S.; JACOMY, M. **Gephi**: an open-source software for exploring and manipulating networks. International AAAI Conference on Weblogs and Social Media, 2009.

BATISTA, M. A. M. Avaliação: um intervir sobre a população do conhecimento. **Pensar a Prática**, Goiás, v. 3, [s. n.], p. 65-71, jul./jun. 2000.

BEDOYA, V. M.; et al. Caracterización de la Formación Profesional en Educación Física, Deporte y Recreación en Colombia. In: SILVA, A. M.; BEDOYA, V. M. **Formação Profissional em Educação Física na América Latina: Encontros, Diversidades e Desafios**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

BLÁZQUEZ-SÁNCHEZ, D. **Evaluar en educación física**. Madrid: Editorial Inde, 1997.

BLOCH, M. Para uma história comparada das sociedades europeias. In \_\_\_\_\_. **História e historiadores**, Lisboa, Teorema, 1998. p. 119-150.

\_\_\_\_\_. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Jorge Zahar: Rio de Janeiro, 2001.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Ática, 1989.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Resolução n. 01, de 18 de fevereiro de 2002a. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Disponível em: <<http://mec.gov.br>>. Acesso em: jan. 2020.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Resolução n. 02, de 19 de fevereiro de 2002b. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <<http://mec.gov.br>>. Acesso em: jan. 2020.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução Nº. 7/2004 de 31 de março de 2004. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Disponível em: <<http://mec.gov.br>>. Acesso em: jan. 2020.

BROWN, G. T. L.; REMESAL, A. Prospective teachers' conceptions of assessment: A cross-cultural comparison. **The Spanish journal of psychology**, v. 15, n. 1, p. 75-89, 2012.

CABRERA, F. **Proyecto docente sobre técnicas de medición y evaluación educativas**. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1986.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, v. 21, n. 2, p. 513-518, 2013.

CAMPOS, M.R.; LARA, D.R. Formação docente na América Latina e no Caribe. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

CARRILLO, L. F. C. La educación física como profesión en la universidad colombiana. Aproximación histórica. **Revista Digital**, Buenos Aires, v. 9, n. 63, p. 1-7, 2003. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd63/colombia.htm>.

CASANOVA, M. A. **La evaluación, garantía de calidad para el centro educativo**. Zaragoza, Edelvives, 1992.

\_\_\_\_\_. **Manual de la evaluación Educativa**. Editorial la Muralla S.A.: Madrid, 1997.

CASTILLO ARREDONDO, S; CABRERIZO, J. D. **Evaluación educativa y promoción escolar**. Madrid: Editorial Pearson, 2003.

\_\_\_\_\_. **Evaluación educativa de aprendizajes y competencias**. Editorial Pearson: Madrid 2012.

CASTRO, L; MARTÍNEZ, J. B. Tras el concepto de la evaluación educativa. **Paradigma: Revista de investigación educativa**, p. 103-115, 2013.

CEBALLOS GURROLA, O. et al. Enfoque histórico de la educación física en México. **Revista Electrónica Actividad Física y Ciencias**, v. 5, n. 1, p. 1-30, 2013.

CERDA, H. **La evaluación como experiencia total**. Logros, objetivos, procesos competencias y desempeño. Santafé de Bogotá D.C. Editorial Magisterio, 2000.

CERDA, H. **La nueva evaluación educativa**: desempeños, logros, competencias y estándares. Editorial Magisterio, 2003.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, R. **A história cultural**: entre práticas e representações. 2. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2002.

CHARTIER, J. F; MEUNIER, J. G. Text mining methods for social representation analysis in large corpora. **Papers on social representations**, v. 20, n. 2, p. 37.1-37.47, 2011.

CHEPYATOR-THOMSON, J. R.; LIU, W. Pre-service teachers' reflections on student teaching experiences: Lessons learned and suggestions for reform in PETE programs. **Physical Educator**, v. 60, n. 2, p. 2, 2003.

COLÔMBIA. Ministerio de Educación. Resolução nº 02041, de 3 de fevereiro de 2016. Por la cual se establecen las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado. Disponível em: <[https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356982\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356982_recurso_1.pdf)>. Acesso em: dez. 2019.

CRESWELL, J. W.; PLANO CLARK, V. L. **Pesquisa de métodos mistos**. 2. Ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

CRISÓRIO, R. et al. Acerca de la Formación en Educación Física en la República Argentina. In: SILVA, A. M; BEDOYA, V. M. (orgs.). **Formação Profissional em Educação Física na América Latina**: Encontros, Diversidades e Desafios. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2015.

DELUCA, C. et al. A cross-cultural comparison of German and Canadian student teachers' assessment competence. **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, v. 27, n. 1, p. 26-45, 2020.

DELUCA, C; KLINGER, D. A. Assessment literacy development: Identifying gaps in teacher candidates' learning. **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, v. 17, n. 4, p. 419-438, 2010.

DE-SOUZA-MARTINS, M; POSADA-BERNAL, S. Educación física en Colombia: formación y tendencias del ejercicio profesional. **Motricidades: Rev. SPQMH**, São Carlos, v. 2, n. 3, p. 210-218, set.-dez. 2018.

DÍAZ, L. J. **La evaluación formativa como instrumento de aprendizaje en educación física**. Madrid: Inde, 2005.

DUTRA, K. A. M. **A prescrição do ensino da avaliação na formação de professores em educação física**: uma análise da Ufes (Brasil), da Udelar (Uruguai) e da UNLaM (Argentina). 2021. Relatório do Programa de Iniciação Científica da UFES, Vitória, 2021.

EMILIOZZI, M. V. et al. Formación docente y educación física en las escuelas: foco en Argentina, Brasil, México y Venezuela. In: SILVA, A. M.; BEDOYA, V. M. (orgs.). **Educación Física en América Latina**: Currículos y Horizontes Formativos. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2017.

ESCUADERO ESCORZA, T. Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. **RELIEVE**, v. 9, n. 1, p. 11-43, 2003.

FENSTERSEIFER, A. Desvendando a realidade da avaliação: reflexões e discussões sobre o tema avaliação: concepções, equívocos e contradições. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 11, p. 163-176, jul. 1998.

FERNANDES, S.; GREENVILE, R. Avaliação da aprendizagem na educação física escolar. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 28, p. 120-138, jul. 2007.

FERNANDEZ LAMARRA, N. R. La convergencia de la Educación Superior en América Latina y su articulación con los espacios europeo e Iberoamericano. Posibilidades y límites. **Avaliação**, v. 15, n. 2, p. 9-44, 2010.

FERREIRA, M. B. **Práticas avaliativas de professores de Educação Física na Educação Infantil**: um diálogo com a rede municipal de Vila Velha. 2017. Relatório do Programa de Iniciação Científica da UFES, Vitória, 2017.

FERREIRA, S. L. **Avaliação do ensino e da aprendizagem na formação inicial de professores**: uma análise da produção em periódicos da Educação e Educação Física publicados em países hispanofalantes. 2018. Relatório do Programa de Iniciação Científica da UFES, Vitória, 2018.

\_\_\_\_\_. **Do ser avaliado ao avaliar**: experiências na formação de professores de Educação Física em oito países da América Latina. 2019. Relatório do Programa de Iniciação Científica da UFES, Vitória, 2019.

\_\_\_\_\_. O ensino da avaliação educacional na formação de professores da Universidade Federal do Espírito Santo. 2020. Relatório do Programa de Iniciação Científica da UFES, Vitória, 2020.

FORTEA BAGÁN, M. A; SÁNCHEZ-TARAZAGA, L; ZORRILLA-SILVESTRE, L. Aprendizaje en entornos laborales y evaluación auténtica. **@tic Revista d'innovació Educativa**, n.19, p. 17-21, 2017. DOI <https://doi.org/10.7203/atic.19.11030>

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

\_\_\_\_\_. **O ensino da avaliação na formação de professores de educação física: um diálogo entre a Ufes/Brasil, Cesmag/Colômbia e Udelar/Uruguai.** 2022. 173 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

FROSSARD, M. L. et al. Experiências avaliativas dos estudantes de educação física em sete universidades federais brasileiras. In: SANTOS, W. (Org.). *Avaliação na educação física: diálogos com a formação inicial do Brasil, Colômbia, Uruguai e Espanha.* Curitiba: Appris, 2018a.

FROSSARD, M. L. et al. Exercícios da docência na formação inicial: implicações para as práticas avaliativas em educação física. In: SANTOS, W. (Org.). *Avaliação na educação física: diálogos com a formação inicial do Brasil, Colômbia, Uruguai e Espanha.* Curitiba: Appris, 2018b.

FROSSARD, M. L. et al. Apropriações das práticas avaliativas para o exercício da docência de estudantes de licenciatura em Educação Física. *Journal of Physical Education*, Maringá, v. 29, n. 1, 2018c.

FROSSARD, M. L. et al. Experiências avaliativas dos estudantes de Educação Física: a formação de professores nas universidades federais. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 34, n. 1, p. 145-163, 2020. DOI: <https://doi.org/10.11606/1807-5509202000010145>

FROSSARD, M. L.; STIEG, R.; SANTOS, W. A avaliação na formação de professores em educação física: experiências de estudantes de sete universidades federais brasileiras. **Educação Unisinos**, v. 24, n. 1, p. 1-16, 2020. DOI: <https://doi.org/10.4013/edu.2020.241.38>

GALLARDO-FUENTES, F.; LÓPEZ-PASTOR, V. M.; CARTER-THUILLIER, B. ¿Hay evaluación formativa y compartida en la formación inicial del profesorado en Chile? Percepción de alumnado, profesorado y egresados de una universidad. **Psychology, Society, & Education**, Almería, v. 9, n.2, p. 227-238, jul. 2017.

GEBRIL, A. Language teachers' conceptions of assessment: an Egyptian perspective. **Teacher Development**, v. 21, n. 1, p. 81-100, 2017.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história.** Companhia das Letras: São Paulo, 1989.

GOC-KARP, G.; WOODS, M. Preservice teacher's perceptions about assessment and its implementation. **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, v. 27, n. 3, p. 327-346, jul. 2008.

GÓMEZ, L. C.; THOMASSET, A. R. Programas de formación en el campo de la educación física en Uruguay. In: SILVA, A. M.; BEDOYA, V. M. **Formação Profissional em Educação Física na América Latina: Encontros, Diversidades e Desafios.** Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2015.

GORINI, M. A. G.; SOUZA, N. A. Avaliação da Aprendizagem: a construção de uma proposta em Educação Física. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 18, n. 36, p. 181-193, abr.

2007. Disponível em <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-68312007000100010&lng=es&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-68312007000100010&lng=es&nrm=iso)>. Acesso em 22 maio 2022.

GORZONI, S. P.; DAVIS, C. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1396-1413, 2017.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. **Avaliação de quarta geração**. Campinas: Editora da Unicamp, 2011.

GUERRERO, G.; D'AMICO, R. L.; HOJAS, J. La formación del recurso humano en educación física – república Bolivariana de Venezuela. In: SILVA, A. M.; BEDOYA, V. M. **Formação Profissional em Educação Física na América Latina: Encontros, Diversidades e Desafios**. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2015.

GUERRERO, M. V. L.; JIMÉNEZ, T. L. Uso de plataforma virtual para retroalimentar la formación del profesor. **Pensamiento Educativo**, v. 56, n. 2, p. 1-17, 2019. DOI: 10.7764/PEL.56.2.2019.5

HAMODI, C.; LOPEZ PASTOR, V. M.; LOPEZ PASTOR, A. T. Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. **Perfiles educativos**, Ciudad de México, v. 37, n. 147, p. 146-161, 2015. Disponível em [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982015000100009&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000100009&lng=es&nrm=iso)

HARLEN, W.; JAMES, M. Assessment and learning: differences and relationships between formative and summative assessment. **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, Princeton, v. 4, n. 3, p. 365-379, 1997.

HENRÍQUEZ RITCHIE, P.; BOROEL CERVANTES, B.; ARÁMBURO VIZCARRA, V. Percepciones docentes en torno a la evaluación del aprendizaje en el nivel educativo superior: el caso de la UABC (México) y la UCM (España). **Revista Actualidades Investigativas en Educación**, v. 20, n. 1, p. 1-23, 2020. DOI: 10.15517/aie.v20i1.40122

HOFFMANN, J. **O jogo do contrário em avaliação**. Mediação: Porto Alegre, 2005.

HUAMANÍ, O. G.; HUAMANÍ, L. G.; SANTOS-GALDURÓZ, R. F. La educación física y la formación profesional inicial en el Perú. In: SILVA, A. M.; BEDOYA, V. M. **Formação Profissional em Educação Física na América Latina: Encontros, Diversidades e Desafios**. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2015.

JAPIASSÚ, H; MARCONDES, D. **Dicionário Básico de Filosofia**. 5.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

LANO, M. B. **Usos da avaliação indiciária na Educação Física com a Educação Infantil**. 2019. 148 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

LANZ, R; FERGUSSON, A; MARCUZZI, A. Procesos de reforma de la educación superior en América Latina. **INSTITUTO INTERNACIONAL DE LA UNESCO PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y CARIBE (IESALC). Informe sobre La educación superior en América Latina y el Caribe**, v. 2005, 2000.

LE GOFF, J. Memória. In: \_\_\_\_\_. **História e memória**. Campinas: Unicamp, 1990.

LEY 17556. Rendición de cuentas y balance de ejecución presupuestal. Poder legislativo, 19 de septiembre de 2002. Disponible em:  
<https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp191216.htm>.

LEY GENERAL DE CULTURA FÍSICA Y DEPORTE. Nueva Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 24 de febrero de 2003. Disponible em: <  
[http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/abro/lgcfd/LGCFD\\_abro.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/abro/lgcfd/LGCFD_abro.pdf)>.

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN 115/1994. Congreso de la República de Colombia, 8 de febrero de 1994. Disponible em:  
 <<https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=30330&idVersion=1990-03-10>>

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN 23384. Diario Oficial El Peruano, 20 de mayo de 1982. Disponible em: <http://www4.congreso.gob.pe/historico/cip/materiales/premiol/ley23384.pdf>.

LEY ORGANICA CONSTITUCIONAL DE ENSEÑANZA N° 18.962. Diario Oficial de Chile, 10 de marzo de 1990. Disponible em: <http://bcn.cl/1uzde>.

LEY UNIVERSITARIA N° 30.220. Diario Oficial de la República de Perú. Lima, Perú, 9 de julho de 2014. Disponible em: <https://www.sunedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/04/Ley-universitaria-30220.pdf>.

LÓPEZ SEGRERA, Francisco. Tendencias de la educación superior en el mundo y en América Latina y el Caribe. **Avaliação**, v. 13, n. 2, p. 267-291, 2008.

LÓPEZ-PASTOR, V. M. et al. ¿Implicar al alumnado en la evaluación en la formación inicial del profesorado? Un estudio de caso de evaluación entre iguales de un examen. **Multidisciplinary Journal of Educational Research**, v. 2, n. 1, p. 77-201, set. 2012.

LÓPEZ-PASTOR, V. M. et al. La importancia de utilizar la Evaluación Formativa y Compartida en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física: los Proyectos de Aprendizaje Tutorado como ejemplo de buena práctica. **Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación**, n. 37, p. 620-627, 2020.

LORDÊLO, J. A.; ROSA, D. L.; SANTANA, L. A. Avaliação processual da aprendizagem e regulação pedagógica no Brasil: implicações no cotidiano docente. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, n. 17, 2010.

LORENTE-CATALÁN, E.; KIRK, D. Student teachers' understanding and application of assessment for learning during a physical education teacher education course, **European Physical Education Review** [s.n.], p. 1- 17, jun., 2015.

LUND, J. L.; VEAL, M. L. Measuring pupil learning: how do student teachers assess within instructional models? **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 27, n. 4, p. 487-511, Oct. 2008.

MADAUS, D. L; STUFFLEBEAM G. F.; KELLAGHAN, T. **Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation**. Springer Science & Business Media, 2000.

MARCHESI, R. S. **A Avaliação Escolar: Verdades, Crenças e Fecundação de Sonhos**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, 2003.

MARQUES, R. A Educação Física no Exame Nacional do Ensino Médio: trajetória, conceitos e práticas pedagógicas. 2020. 238 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

MARTINEZ MUNOZ, L. F; SANTOS PASTOR, M. L; CASTEJON OLIVA, F. J. Percepciones de alumnado y profesorado en Educación Superior sobre la evaluación en formación inicial en educación física. **Retos: nuevas tendencias en educación física deporte y recreación**, n. 32, p. 76-81, 2017.

MATEO ANDRÉS, J. **La evaluación educativa, sus prácticas y otras metáforas**. Lima: Alfaomeg, 2006.

MATHIAS, B. J. **Educação Física Escolar: da obrigatoriedade da nota à necessidade da avaliação**. 2013. Relatório do Programa de Iniciação Científica da UFES, Vitória, 2013.

\_\_\_\_\_. **Avaliação na Educação Física Escolar: analisando as experiências docentes em três anos de escolarização**. 2014. Relatório do Programa de Iniciação Científica da UFES, Vitória, 2014.

MAXIMIANO, F. L. **Autobiografias discentes: narrativas de experiências avaliativas vivências nas aulas de Educação Física do ensino fundamental, médio e formação inicial**. 2012. Relatório do Programa de Iniciação Científica da UFES, Vitória, 2012.

\_\_\_\_\_. **Avaliação dos processos de ensino e aprendizagem na formação inicial em educação física: implicações para a docência**. 2015. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

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

MÉXICO. Constituição (2014). Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos. Ciudad de México, DF: Secretaría de Gobernación, 2014. Disponível em: <[http://www.dof.gob.mx/constitucion/marzo\\_2014\\_constitucion.pdf](http://www.dof.gob.mx/constitucion/marzo_2014_constitucion.pdf)>.

MINEDU. Diseño Curricular básico nacional para la carrera profesional de profesor de Educación Física. Dirección de educación Superior Pedagógica. Lima. 2010. Disponível em

<<http://www.minedu.gob.pe/superiorpedagogica/producto/disenho-curricular-basico-nacional-2010-educacion-fisica/>>. Acesso em: dez. 2019.

MONEDERO MOYA, J. J. **Bases teóricas de la evaluación educativa**. Granada: Aljibe, 1998.

MORA VARGAS, A. I. La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos. **Actualidades investigativas en educación**, v. 4, n. 2, 2004.

MORENO OLIVOS, T. Consideraciones éticas en la evaluación educativa. **REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, 2011. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55119127010>>

\_\_\_\_\_. Avaliação del aprendizaje y para el aprendizaje: reinventar la evaluación en el aula. Universidad Autónoma Metropolitana, 2016.

MORGADO, J. C. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez. 2011.

NOCHE, B. G.; SERRA, V. Q.; IBÁÑEZ, J. C. Medios, técnicas e instrumentos de evaluación. In: RODRÍGUEZ, G.; IBARRA, M.S. (Eds.). **e-Evaluación orientada al e-Aprendizaje estratégico en Educación Superior**. Madrid: Narcea, 2011. p. 85-104.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. 2009. Disponível em: <[http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350\\_09por.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf)>

\_\_\_\_\_. Profissão: docente. **Revista Educação**. Entrevista com Paulo Camargo em ago 2011. Disponível em: <<https://revistaeducacao.com.br/2011/09/10/profissao-docente/>>. Acesso em: 18 maio 2022.

NÚÑEZ MARTÍNEZ, L. **Reforma en educación superior y procesos de innovación curricular en psicología: una revisión bibliográfica y reflexiva**. 2016. Disponível em: <<http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/145902>>.

OLIVEIRA, M. C. **Avaliação da aprendizagem na formação inicial de professores de Educação Física escolar: produção de práticas para atuação na educação Básica**. 2016. Relatório de Iniciação Científica da UFES, Vitória, 2016.

PASTORE, S; MANUTI, A; SCARDIGNO, A. F. Formative assessment and teaching practice: the point of view of Italian teachers. **European Journal of Teacher Education**, v. 42, n. 3, p. 359-374, 2019.

PAULA, S. C. **Identidades da educação física no cotidiano escolar: um diálogo com os alunos do ensino fundamental**. 2014. Relatório do Programa de Iniciação Científica da UFES, Vitória, 2014.

\_\_\_\_\_. **Experiências de práticas avaliativas vivenciadas na Educação Física escolar: diálogos com os alunos das universidades federais.** 2015. Relatório do Programa de Iniciação Científica da UFES, Vitória, 2015.

\_\_\_\_\_. **Avaliação e formação de professores em educação física: uma análise na América Latina.** 2018. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

PAULA, S. C. et al. Avaliação da educação física na educação básica: diálogos com alunos de sete universidades federais. **Journal of Physical Education**, Maringá, v. 29, n. 1, 2018a.

PAULA, S. C. et al. Avaliação na educação física da educação básica: diálogos com alunos de sete universidades federais. In: SANTOS, W. (Org.). **Avaliação na educação física: diálogos com a formação inicial do Brasil, Colômbia, Uruguai e Espanha.** Curitiba: Appris, 2018b. p. 149-162.

PAULA, S. C. et al. Avaliação educacional: currículos de formação de professores em educação física na América Latina. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, 2018e.

DOI: <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2018.09.005>.

PAULA, S. C. et al. Avaliação nos currículos de formação em educação física: uma análise das instituições da América Latina. In: SANTOS, W. (Org.). **Avaliação na educação física: diálogos com a formação inicial do Brasil, Colômbia, Uruguai e Espanha.** Curitiba: Appris, 2018c. p. 237-252.

PAULA, S. C. *et al.* Ensino da avaliação nos cursos de educação física da América Latina. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 29, n. 72, p. 802-830, 2018d. DOI:

<https://doi.org/10.18222/ea.v29i72.5326>

PAULA, S. C.; FERREIRA NETO, A.; JIMÉNEZ MORENO, J. A.; SANTOS, W. Asignaturas de evaluación en cursos de formación de profesores de educación física en América Latina. In: SANTOS, W.; STIEG, R. (Org.). **Evaluación educativa en la Formación de profesores: Brasil, Colombia, Chile, España, Inglaterra, México, Nueva Zelanda y Uruguay.** Appris, 2021. p. 93-116.

PENNEY, D. et al. Curriculum, pedagogy and assessment: three message systems of schooling and dimensions of quality physical education. **Sport, Education and Society**, London, v. 14, n. 4, p. 421-442, 2009.

PEÑALVER BERMÚDEZ, L. La formación docente inicial en Venezuela: instituciones con carrera y programas de formación. OIREPOD, 2017. Disponível em: <<http://www.oirepod.org.ve/wp-content/uploads/2017/10/III-Formaci%C3%B3n-Docente-Inicial-Instituciones-de-Formaci%C3%B3n.pdf>>. Acesso em: 27 de abr. 2020.

PERASSI, Z. El Portfolio: un dispositivo que democratiza la evaluación educativa. **Debate Universitario**, v. 8, n. 15, p. 27-41, 2019.

PICOS, A. P.; LÓPEZ-PASTOR, V. M. Haz lo que yo digo, pero no lo que yo hago: sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del profesorado. **Revista de Educación**, v. 36, p. 279-305, 2013.

POLETO, F. M. B. **Avaliação educacional e a formação de professores em Educação Física: uma análise nas instituições privadas de ensino superior.** 2020. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

POLETO, F. M. B.; FROSSARD, M. L.; SANTOS, W. As prescrições de avaliação dos cursos de formação de professores em educação física. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 43, p. 542-568, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22481/rpe.v16i43.7057>

POPHAM, W. James. Assessment literacy overlooked: A teacher educator's confession. **The Teacher Educator**, v. 46, n. 4, p. 265-273, 2011.

QUITTER, S. M. Assessment literacy for teachers: Making a case for the study of test validity. **The Teacher Educator**, v. 34, n. 4, p. 235-243, 1999.

RAMA VITALE, C. La tercera reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización. **Revista Educación y Pedagogía**, n. 46, p. 11-24, 2006.

RAPOSO-RIVAS, M; MARTÍNEZ-FIGUEIRA, M. E. Evaluación educativa utilizando rúbrica: un desafío para docentes y estudiantes universitarios. **Educación y educadores**, v. 17, n. 3, p. 499-513, 2014.

REPÚBLICA DE VENEZUELA. Ministerio de Educación Superior. Despacho del Ministro. Resolución N° 01, Caracas, 15 de enero de 1996. Disponível em <<http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a6n13/6-13-9.pdf>>. Acesso em: dez. 2019.

REYNAGA-ESTRADA, P. et al. La formación profesional en educación física en México: antecedentes, situación actual y retos futuros. In: SILVA, A. M; BEDOYA, V. M. (orgs.). **Formação Profissional em Educação Física na América Latina: Encontros, Diversidades e Desafios.** Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2015.

RODRÍGUEZ, G.; IBARRA, M.S. (Eds.). **e-Evaluación orientada al e-Aprendizaje estratégico en Educación Superior.** Madrid: Narcea, 2011.

ROLDÃO, M. C. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: Estudos Sobre Educação**, ano XI, v. 12, n. 13, p. 105-126, jan./dez. 2005.

\_\_\_\_\_. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 34, p. 94-181, jan./abr. 2007.

\_\_\_\_\_. Formação de professores e desenvolvimento profissional. **Rev. educ. PUC-Camp.**, Campinas, v. 22, n.2, p.191-202, maio/ago., 2017.

RUIZ, G. H. **La formación del profesorado de educación física en México: necesidad de un cuerpo troncal.** Tese de Doutorado, Universidad de Extremadura, 2015.

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

SALAZAR, S. R. R.; LOAIZA, G. R. R. Proceso de formación profesional en cultura física en el Ecuador. In: SILVA, A. M.; BEDOYA, V. M. **Formação Profissional em Educação Física na América Latina: Encontros, Diversidades e Desafios**. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2015.

SALES, B. J. **La evaluación de la educación física en primaria: una propuesta práctica**. Madrid: Editorial Inde, 2001.

SALES, M. T.; TORRES, G. Hacia una teoría contrahegemónica de la evaluación. (U. d. Fundo, Ed.) **Espaço Pedagógico**, 2, p. 15-30. 1995.

SANTOS, P. M. **Avaliação do ensino e da aprendizagem na formação inicial de professores: uma análise da produção em periódicos da Educação**. 2017. Relatório do Programa de Iniciação Científica da UFES, Vitória, 2017.

SANTOS, R. L. A. **A utilização da antropometria na educação física escolar como uma ferramenta preventiva de patologias crônicas em crianças e adolescentes**. 2017. 44f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) - Faculdade de Educação e Meio Ambiente, Ariquemes: FAEMA, 2017.

SANTOS, W.; MAXIMIANO, F. Memórias discentes em educação física na educação básica: práticas avaliativas. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 79-101, abr./jun. 2013.

SANTOS, R. G.; SOUZA, A. L.; BARBOSA, F. N. M. Estágio Supervisionado I: o desafio da avaliação nas aulas de educação física escolar. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, p. 320-602, 2013.

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.

\_\_\_\_\_. **Currículo e avaliação na educação física: do mergulho à intervenção**. 2005. 249 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

\_\_\_\_\_. Currículo e avaliação na Educação Física: práticas e saberes. In: SCHNEIDER, O. et al. (Org.). **Educação física, esporte e sociedade: temas emergentes**. São Cristovão: Editora da UFES, 2008.

SANTOS, W. et al. Avaliação na educação física escolar: construindo possibilidades para a atuação profissional. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 4, dez. 2014.

SANTOS, W. et al. Avaliação na Educação Física escolar: reconhecendo a especificidade de um componente curricular. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 205-218, 2015.

SANTOS, W. et al. A relação dos alunos com os saberes nas aulas de Educação Física. **Journal of Physical Education**, Maringá, v. 27, n. 1, 2016a.

SANTOS, W. et al. Significance of assessment experiences during initial teacher training in physical education. **Motriz**, Rio Claro, v. 22, n. 1, p. 62-71, jan./mar. 2016b.

SANTOS, W. et al. (Re)significações das práticas avaliativas vivenciadas na formação inicial em educação física. In: SANTOS, W. (Org.). **Avaliação na educação física**: diálogos com a formação inicial do Brasil, Colômbia, Uruguai e Espanha. Curitiba: Appris, 2018a. p. 179-194.

SANTOS, W. et al. Avaliação em educação física escolar: trajetória da produção acadêmica em periódicos (1932-2014). In: SANTOS, W. (Org.). **Avaliação na educação física**: diálogos com a formação inicial do Brasil, Colômbia, Uruguai e Espanha. Curitiba: Appris, 2018b. p. 33-44.

SANTOS, W. et al. Avaliação em educação física escolar: trajetória da produção acadêmica em periódicos (1932-2014). **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 09-22, jan./mar. 2018c.

SANTOS, W. et al. A constituição de um corpus de saberes teóricos e práticos para o ensino da avaliação. In: SANTOS, W. (Org.). **Avaliação na educação física**: diálogos com a formação inicial do Brasil, Colômbia, Uruguai e Espanha. Curitiba: Appris, 2018d. p. 215-224.

SANTOS, W. et al. Avaliação do ensino e da aprendizagem na formação inicial de professores: o que dizem os periódicos da educação. In: SANTOS, W. (Org.). **Avaliação na educação física**: diálogos com a formação inicial do Brasil, Colômbia, Uruguai e Espanha. Curitiba: Appris, 2018e. p. 17-32.

SANTOS, W. et al. Práticas avaliativas de professores de educação física: inventariando possibilidades. **Journal of Physical Education**, Maringá, v. 30, n. 1, 2019a.

SANTOS, W.; et al. Avaliação na educação física escolar: analisando as experiências das crianças em três anos de escolarização. **Movimento**, Porto Alegre, v. 25, p. 1-15, 2019b.

SANTOS, W. et al. Formação de professores em educação física e avaliação: saberes teóricos/práticos. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 14, n. 29, jan/abr. 2019c.

SANTOS, W. et al. Evaluación en la formación docente en educación física de Brasil, Colombia y Uruguay: ¿qué y para qué los profesores de los cursos evalúan?. In: SANTOS, W.; STIEG, R. (Org.). **Evaluación educativa en la Formación de profesores**: Brasil, Colombia, Chile, España, Inglaterra, México, Nueva Zelanda y Uruguay. Appris, 2021. p. 233-264.

SANTOS, W.; MAXIMIANO, F. de L.; FROSSARD, M. L. Narrativas docentes sobre avaliação do ensino-aprendizagem: da formação inicial ao contexto de atuação profissional. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, p. 739-752, 2016.

SANTOS, W.; MAXIMIANO, F. de L.; FROSSARD, M. L. Narrativas docentes sobre avaliação do ensino-aprendizagem: da formação inicial ao contexto de atuação profissional. In: SANTOS, W. (Org.). **Avaliação na educação física**: diálogos com a formação inicial do Brasil, Colômbia, Uruguai e Espanha. Curitiba: Appris, 2018. p. 225-236.

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

SANTOS, W.; PAULA, S. C.; STIEG, R. Avaliações institucionais e de sistemas na formação de professores em educação física na América Latina. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 26, p. 99-116, 2018.

SARNI, M. **Aspectos generales de la evaluación**. Montevideo: ISEF. 2005. Disponible en: [https://issuu.com/isef/docs/quinta\\_dicion\\_-\\_julio\\_de\\_2005](https://issuu.com/isef/docs/quinta_dicion_-_julio_de_2005).

\_\_\_\_\_. **La evaluación en educación física escolar**. Tese de Doutorado, Universidad Católica de Uruguay, 2006.

SARNI, M.; CORBO, J.; NOBLE, J. Constelaciones de la evaluación en programas de ISEF-Udelar. **InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior**, v. 8, n. 2, 2 set. 2021.

SILVA, A. L.; GOMES, A. M. Avaliação educacional: concepções e embates teóricos. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 29, n. 71, p. 350-384, 2018.

SILVA, A. M.; BEDOYA, V. M. **Formação Profissional em Educação Física na América Latina: Encontros, Diversidades e Desafios**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

\_\_\_\_\_. **Educación Física en América Latina: Currículos y Horizontes Formativos**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017. 292 p.

SOARES, L. D; PETROSKI, E. L. Prevalência, fatores etiológicos e tratamento da obesidade infantil. **Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano**. V. 5, n.1, 2003.

SOBRINHO, J. D. Avaliação quantitativa, avaliação qualitativa: interações e ênfases. **Psicologia da Educação. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação**, n. 2, 1996.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si: Estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, Salvador, BA: UNEB, 2006.

STIEG, R. **Formação inicial em educação física nas universidades federais brasileiras: fundamentos teóricos das disciplinas de avaliação e práticas de leitura**. 2016. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

STIEG, R.; SANTOS, W. Concepciones de evaluación y educación física en la formación del profesorado en Argentina, Chile, México y Uruguay. **Calidad en la Educación**, v. 1, p. 82-119, 2021.

STIEG, R. et al. Formação inicial em educação física e avaliação: contribuições das bibliografias da educação. In: SANTOS, W. (Org.). **Avaliação na educação física: diálogos**

com a formação inicial do Brasil, Colômbia, Uruguai e Espanha. Curitiba: Appris, 2018a. p. 77-98.

STIEG, R. et al. Formação inicial e avaliação educacional: uma análise das bibliografias da educação física. In: SANTOS, W. (Org.). **Avaliação na educação física: diálogos com a formação inicial do Brasil, Colômbia, Uruguai e Espanha**. Curitiba: Appris, 2018b. p. 99-120.

STIEG, R. et al. Avaliação na formação inicial em educação física: práticas de leituras e apropriações discentes. In: SANTOS, W. (Org.). **Avaliação na educação física: diálogos com a formação inicial do Brasil, Colômbia, Uruguai e Espanha**. Curitiba: Appris, 2018c. p. 121-138.

STIEG, R. 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. 2018d.

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

STUFFLEBEAM, D. L.; SHINKFIELD, A. J. Evaluación sistemática: guía teórica y práctica. Barcelona: Paidós, 1987.

SULBARÁN, R. M. R; SALAZAR, A. L. La Educación Física en el curriculum venezolano. **Revista Digital**, Buenos Aires, v. 14, n. 142, p. 1-9. 2010. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd142/la-educacion-fisica-en-el-curriculum-venezolano.htm>

VIEIRA, A. O. **Por uma teorização da avaliação em Educação Física: práticas de leitura por narrativas imagéticas**. 2018. 366 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

VIEIRA, A. O.; FERREIRA NETO, A.; SANTOS, W. Práticas avaliativas indiciárias e os sentidos atribuídos ao aprender na educação física em nove anos de escolarização. **Humanidades & Inovação**, v. 7, p. 200-217, 2020.

VILLAS BOAS, B. M. F.; SOARES, S. L. O lugar da avaliação nos espaços de formação de professores. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 239-254, 2016.

ZEFERINO, W. R. **Avaliação do ensino e da aprendizagem na Educação Física: das orientações normativas às produções dos livros didáticos**. 2020. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal do Espírito Santo Vitória, 2020.

ZIDÁN, E. R. Reforma de la educación superior en América Latina. Algunas reflexiones sobre calidad de la enseñanza universitaria, formación del profesorado y las reformas institucionales actuales a partir del análisis del debate en la universidad uruguaya. **Unipluriversidad**, v. 6, n. 2, p. 85-98, 2006.