



Artigo

DOI: <http://dx.doi.org/10.22483/2177-5796.2025v30id291707>

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL PRESCRITA NO ENSINO SUPERIOR EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO COMPARADO ENTRE BRASIL (UFES), URUGUAI (UDELAR) E ARGENTINA (UNLAM)

Prescribed Educational Assessment in Higher Education in Physical Education: a comparative study between Brazil (Ufes), Uruguay (Udelar), and Argentina (UNLaM)

Evaluación Educativa Prescrita en la Educación Superior en Educación Física: un estudio comparado entre Brasil (Ufes), Uruguay (Udelar) y Argentina (UNLaM)

Kézia Alves Moreira Dutra¹

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1709-9038>

E-mail: keziadutra@hotmail.com

Jean Carlos Freitas Gama²

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7116-4323>

E-mail: jeanfreitas.gama@gmail.com

Wagner dos Santos³

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9216-7291>

E-mail: wagnercefd@gmail.com

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar o modo como o ensino da avaliação é trabalhado na formação superior em Educação Física de três instituições públicas da América do Sul. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo exploratória e assume a análise crítico-documental, junto ao método comparativo, como abordagens teórico-metodológicas. Como fontes, foram utilizados os currículos prescritos dos cursos de formação inicial de professores em Educação Física da UFES, UDELAR e UNLaM. Evidenciamos que, de um total de 144 disciplinas nas três instituições, 15 trabalham com a prescrição do ensino da avaliação direta e indiretamente, sendo que apenas duas propõem especificamente essa prescrição como objetivo geral para o ensino. Além disso, de maneira geral, percebemos uma tendência da avaliação sendo utilizada como instrumento ao final do processo de ensino, sendo essa relacionada ao âmbito da aprendizagem. Na

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

² Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

³ Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, ES, Brasil.

UFES, notamos que há um enfoque pedagógico, o que resulta em uma diversidade de abordagens avaliativas. No que diz respeito à UDELAR e a UNLaM, a ênfase está em medidas que favorecem a análise quantitativa. Por fim, percebemos que ainda existem poucas ações voltadas para o ensino da avaliação de instituições e de sistemas, se mostrando como uma lacuna a ser preenchida pela formação superior de professores da área.

Palavras-chave: avaliação educacional; prescrição da avaliação; formação inicial.

Abstract: This article aims to analyze how the teaching of assessment is addressed in higher education programs in Physical Education at three public institutions in South America. Methodologically, it is a qualitative research of an exploratory nature, adopting critical-documentary analysis along with the comparative method as its theoretical-methodological approaches. The prescribed curricula of the initial teacher training programs in Physical Education at Ufes, Udelar, and UNLaM were used as sources. We found that, out of a total of 144 courses across the three institutions, 15 include the teaching of assessment both directly and indirectly, with only two specifically proposing this as a general objective for the course. Furthermore, we observed a general tendency for assessment to be used as a tool at the end of the teaching process, typically linked to the scope of learning. At Ufes, we noted a pedagogical focus, resulting in a variety of assessment approaches. In contrast, at Udelar and UNLaM, the emphasis is on measures that favor quantitative analysis. Finally, we observed that there are still few initiatives focused on the teaching of institutional and system assessment, presenting a gap that needs to be addressed in the higher education training of teachers in the field.

Keywords: educational assessment; assessment prescription; higher education.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo analizar la forma en que se aborda la enseñanza de la evaluación en la formación superior en Educación Física de tres instituciones públicas de América del Sur. Metodológicamente, se trata de una investigación de naturaleza cualitativa, de tipo exploratoria, y adopta el análisis crítico-documental, junto con el método comparativo, como enfoques teórico-metodológicos. Como fuentes, se utilizaron los planes de estudio prescritos de los cursos de formación inicial de profesores en Educación Física de la Ufes, Udelar y UNLaM. Observamos que, de un total de 144 asignaturas en las tres instituciones, 15 abordan la enseñanza de la evaluación de manera directa e indirecta, siendo que solo dos proponen específicamente esta enseñanza como objetivo general del curso. Además, de manera general, percibimos una tendencia en la que la evaluación se utiliza como herramienta al final del proceso de enseñanza, relacionada con el ámbito del aprendizaje. En la Ufes, notamos que existe un enfoque pedagógico, lo que resulta en una diversidad de enfoques evaluativos. En cuanto a la Udelar y la UNLaM, el énfasis está en medidas que favorecen el análisis cuantitativo. Finalmente, observamos que aún existen pocas acciones orientadas a la enseñanza de la evaluación de instituciones y sistemas, lo que constituye una brecha que debe ser cubierta por la formación superior de los profesores en esta área.

Palabras clave: evaluación educativa; prescripción de la evaluación; formación inicial.

1 INTRODUÇÃO

A produção do conhecimento sobre as avaliações educacionais tem se expandido mundialmente em diversas áreas do conhecimento. Observamos um crescente interesse na comunidade acadêmica em relação ao estudo da avaliação no ensino superior (Oliveira; Rothen, 2024) e da avaliação educacional na formação inicial, especialmente em outros países. Pesquisas realizadas em locais como Austrália e Nova Zelândia (Penney *et al.*, 2009), Espanha (Atienza *et al.*, 2016; López-Pastor; Pérez-Pueyo, 2017), Estados Unidos (Kneer, 1986; Placek, 1983), Inglaterra (Baird *et al.*, 2014; Goc-Karp, Woods, 2008; Kirk, 2010; López-Pastor *et al.* 2012; Lorente-Catalán, Kirk, 2015) e Irlanda (Dunning *et al.*, 2011) ressaltam a importância de aprofundar a discussão sobre este tema.

No contexto brasileiro, Candau e Oswald (1995); Barreto *et al.* (2001) e Poltronieri e Calderon (2012) nos indicaram que entre 1930 e 2010 predominaram-se estudos quantitativos sobre a avaliação da aprendizagem na educação básica. Em específico, no campo da Educação Física (EF), notamos trabalhos com a mesma natureza, como os de Melo *et al.* (2014), de Ferreira e Mello (2014) e de Santos *et al.* (2018b), os quais acenam para o interesse da área em pesquisas sobre avaliação da aprendizagem.

Paula *et al.* (2018) desenvolveram um trabalho para compreender o modo como se constitui a prescrição da avaliação nos currículos de formação inicial de professores em Educação Física, deixando algumas lacunas ainda não preenchidas e questionamentos abertos, no que se refere ao estudo do tema da avaliação educacional e os modos como se constituem as práticas avaliativas.

Parcerisa *et al.* (2022) identificaram que há uma tendência à perspectiva do *teaching to the test* em relação a formação continuada dos professores, isto é, os docentes são preparados com estratégias para atuarem em meio às avaliações. Isto é observado especialmente as avaliações educacionais em larga escala, onde os mecanismos de responsabilização baseada no desempenho (PBA) dos alunos, nesses sistemas de alto risco, são frequentemente vinculados a recompensas e sanções para a escola, diretor e/ou professores.

Em diálogo com Santos *et al.* (2018a), observamos que os estudos sobre avaliação educacional nos programas de formação de professores revelam uma variedade de aspectos e indiciam o pesquisador a compreender aspectos ainda não explorados. No contexto latino-americano, diversas iniciativas de pesquisa têm investigado: a) as concepções e percepções de professores em formação acerca da avaliação (Gallardo-Fuentes; López-Pastor; Carter-Tuiller, 2020; Mosquera; Castillo, 2019); b) as aplicações de instrumentos avaliativos específicos (Jeldres; Espinoza, 2019; Maldonado-Fuentes, 2020); e c) a maneira como a avaliação é prescrita nos currículos de formação superior (Fuzii, 2013; Paula *et al.*, 2018).

Esse debate é influenciado pelas políticas educacionais locais e pelas percepções culturais sobre avaliação e ensino-aprendizagem. Embora muitos estudos se concentrem em análises regionais, poucos procuram comparar as práticas entre os

diferentes países. Assim, questionamos: como a avaliação é prescrita no ensino superior em Educação Física em diferentes contextos sul-americanos?

Diante do exposto, esse estudo objetiva compreender o modo como o ensino da avaliação é trabalhado na formação superior em Educação Física de três instituições públicas da América do Sul (Brasil, Uruguai e Argentina), analisando os âmbitos que são prescritos nas disciplinas de cada currículo. A seguir, apresentamos as bases conceituais que constituem nosso objeto e balizam as análises subsequentes do trabalho.

2 FORMAÇÃO, CURRÍCULO E AVALIAÇÃO: TIPOLOGIAS E BASES CONCEITUAIS

2.1 Formação

Um conceito fundamental ao nosso estudo é o de formação, sobretudo na correlação que se estabelece com a avaliação e a docência. Nóvoa (2017) afirma que a formação é essencial para a construção da identidade docente. A partir do reconhecimento da necessidade de mudanças na formação docente, o autor sinaliza o seguinte questionamento: “como é que uma pessoa aprende a ser, a sentir, a agir, a conhecer e a intervir como professor?” E, para respondê-lo, foram direcionadas três deslocações. A primeira delas é valorizar o *continuum* profissional, ou seja, a formação inicial relacionando-a com a profissão e com a formação continuada; a segunda impulsiona a buscar inspiração em outras profissões universitárias; já a terceira define a especificidade da formação profissional docente.

Outro fator a ser destacado, apontado por Nôvoa (2017), é a necessidade de iniciativas e ações direcionadas à formação docente, reforçando a urgência na criação de um novo lugar para a formação de professores, idealizando uma fronteira entre a universidade e as escolas, com a finalidade de pensar modelos inovadores.

Compreendemos, assim, que é importante constituir um corpo de saberes e práticas que possibilitem a produção de experiências para a atuação docente em Educação Física e na Educação Básica. Entendemos que estudar a avaliação da aprendizagem no âmbito da formação inicial é fundamental ao nosso objeto. Nesse sentido, notamos que esse tipo de avaliação é caracterizado por diferentes interfaces e se dá maneira orgânica, assim, ela se materializa nos processos pessoais, nas redes que os sujeitos estabelecem, nos contextos da cultura e da profissionalidade docente (Nóvoa, 2004).

Ainda enfatizamos, no diálogo com Hoffmann (1999), que a prática profissional e os saberes relacionados à formação necessitam estar ligados e em constante diálogo, uma vez que concebemos a avaliação da aprendizagem como uma importante prática profissional docente.

2.2 Currículo

Outro conceito que faz parte deste trabalho é o de currículo, uma vez que ele perpassa e orienta o processo de formação e também de avaliação. Fundamentados em Sacristán (2000), entendemos que a prática acerca do currículo leva em consideração todo o aspecto didático, político, administrativo e econômico do contexto/instituição em que se insere teorizada a partir de crenças, valores e racionalidades. Sacristán (2000) expõe que o currículo não é um conceito, mas uma construção cultural, assim, ele é construído a partir de experiências e tem como objetivo organizar as práticas educativas, sendo classificado em:

- Currículo prescrito: é um documento que traz uma orientação a respeito do conteúdo a ser trabalhado, considerando aspectos obrigatórios. Além disso, atua como referência para ordenar o sistema curricular, isto é, servem como base, mas podem mudar conforme alguns fatores de cada país, política e sistema educacional.
- Currículo apresentado aos professores: são instrumentos criados para traduzir aquilo que está no currículo prescrito, uma interpretação do mesmo.
- Currículo moldado pelos professores: por meio da carga cultural e profissional do professor/agente ativo e decisivo para a concretização dos conteúdos, o docente consegue moldar as propostas feitas para que ocorra a realização da prática.
- Currículo em ação: é guiado pela teoria e prática do professor, para dar sentido real à qualidade de ensino, sendo possível, assim, notar o verdadeiro significado das propostas curriculares. O currículo em ação se diferencia do prescrito por levar em consideração as influências e interações do meio no qual está inserido.
- Currículo realizado: quando posto em prática, o currículo possui efeitos cognitivos, afetivos, sociais e morais, e esses efeitos influenciam diretamente a metodologia pedagógica. Cabe, portanto, ao docente ter a sensibilidade para lidar com o meio em que ele está inserido, já que, as consequências do currículo são refletidas nos sujeitos envolvidos no processo, como os discentes e docentes, mas também se propagam no ambiente social e familiar.
- Currículo avaliado: esse tipo de currículo impõe critérios para o processo de ensino-aprendizagem e ele reforça a prática de maneira real, ou seja, analisa as atividades e os resultados obtidos por meio da avaliação (Sacristán, 2000).

Em nosso caso, o currículo se constitui como uma fonte e, ao mesmo tempo, como práticas que materializam a prescrição do ensino dos âmbitos da avaliação nos programas de formação superior no Brasil, Uruguai e Argentina.

2.3 Avaliação

Ao referir-nos à avaliação, faz-se importante destacar a existência de uma pluralidade na compreensão das características avaliativas, já que existe uma vasta gama de autores que abordam a temática com concepções diferentes.

Em suma, existem diversos tipos e formas de avaliar e de se conceituar a avaliação. Assim, percebemos que os autores de referência afirmam que, mesmo sendo difícil buscar o conceito de avaliação, a ênfase é sempre voltada para obter informações, formular julgamentos e tomar decisões, sendo fundamental no processo educacional. Dessa forma, concebemos a avaliação como um processo, inserida na formação de sujeitos e perpassada por um currículo, sendo uma prática desenvolvida em diferentes contextos, funções, naturezas, agentes e critérios, realizada em momentos diversificados.

Aproximamo-nos da ideia de tipologias avaliativas, desenvolvidas por Arredondo e Diago (2010), organizando a avaliação conforme a sua função, modalidade, tempo de aplicação, propósito, extensão, agentes, origem dos agentes, normótipo, modelos e âmbitos.

Conceitualmente, a avaliação educacional constitui-se como campo profissional e de estudos, abrangendo diferentes questões, tais como o currículo, a certificação da instituição de ensino, o desempenho do professor, os materiais de instrução e a aprendizagem do aluno (Rabelo, 1998; Santos *et al.*, 2018b). Sua discussão abarca três âmbitos: aprendizagem, institucional e de sistemas (Mateos, 2000; Arredondo; Diago, 2010).

Assumimos a concepção indiciária (Santos, 2005). Nela a avaliação é compreendida como ato político que se apresenta como parte do processo de tessitura de formação, fundamentado no prospectivo, na heterogeneidade sem modelos fechados previamente definidos. Assim, a avaliação se configura como um processo de reflexão sobre e para a ação, contribuindo para que o professor, o aluno, os gestores se tornem capazes de perceber indícios, de atingir níveis de complexidade na interpretação de seus significados e de incorporá-los como eventos relevantes para a dinâmica avaliativa.

3 METODOLOGIA

Caracteriza-se como pesquisa qualitativa e de natureza exploratória, que assume a análise crítico-documental e o método comparativo (Bloch, 1998, 2001) como abordagem teórico-metodológica. Utiliza, como fontes, os currículos prescritos (Sacristán, 2000) dos programas de formação de professores em Educação Física da UFES (Brasil), da UDELAR (Uruguai) e da UNLaM (Argentina).

Nesse caso, no diálogo com Bloch (1998), interessa-nos empregar o método comparativo nos contextos diversificados, que apresentam um fenômeno compartilhado, qual seja, a prescrição do ensino da avaliação para os programas de formação de professores em Educação Física em três instituições de países distintos. Além disso, adotamos a metodologia para pesquisas em educação de natureza

comparativa proposta por Ferrer (2002). Autores como Dutra, Negreiros e Santos (2024) também realizaram um estudo adotando a metodologia proposta.

Com base nos objetivos da pesquisa e no método apresentado, estabelecemos, como critérios de inclusão das fontes: a) ser uma universidade pública que oferta o programa de Educação Física; b) manifestar interesse em participar da pesquisa, disponibilizando todos os planos de ensino das disciplinas que constituem o currículo do programa. Assim, obtivemos respostas da UFES, UDELAR e da UNLaM. Nossa banco de fontes é composto por 144 planos de disciplinas dessas três instituições, sendo 34 da Udelar⁴, 46 da UNLaM e 64 da Ufes.

Com a obtenção das fontes, utilizamos o *software Microsoft Excel* versão 2010 para tabulação dos dados em planilhas e organização de um banco de dados⁵. Para análise dos documentos e apresentação gráfica, utilizamos, como instrumento de auxílio, os softwares *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes e de Questionnaires* versão 0.7 alpha 2 (Iramuteq) e o Gephi versão 0.9.2.

O software *Iramuteq* é um programa que realiza análises estatísticas com variáveis qualitativas de textos que possuem um campo léxico básico. Ele trabalha tanto com análises mais simplificadas, como o cálculo de frequência das palavras, até operações analíticas multivariadas, como a classificação hierárquica descendente e análise de similitude. A apresentação dos dados foi feita por uma de suas possibilidades, a nuvem de palavras (Camargo, Justo, 2013).

Já o Gephi, é um software de exploração de redes de código aberto. Os módulos desenvolvidos podem importar, visualizar, espacializar, filtrar, manipular e exportar todos os tipos de redes (Bastian; Heymann; Jacomy, 2009, p. 1, tradução nossa).

No que se refere ao tratamento das fontes, também não nos interessou julgá-las, mas interrogá-las, entendendo-as como artefatos culturalmente construídos e repletos de intencionalidades (Bloch, 2001). Ao explorarmos os documentos, analisamos os indícios deixados nas pistas, sinais e vestígios (Ginzburg, 2002) trazidos pelas fontes e as intencionalidades presentes no ensino da avaliação. Além disso, com relação aos softwares de auxílio, “[...] o usuário deve ter em mente que a análise automática apresenta resultados genéricos que indicam caminhos a serem explorados e interpretados manualmente” (Salviati, 2017, p. 5).

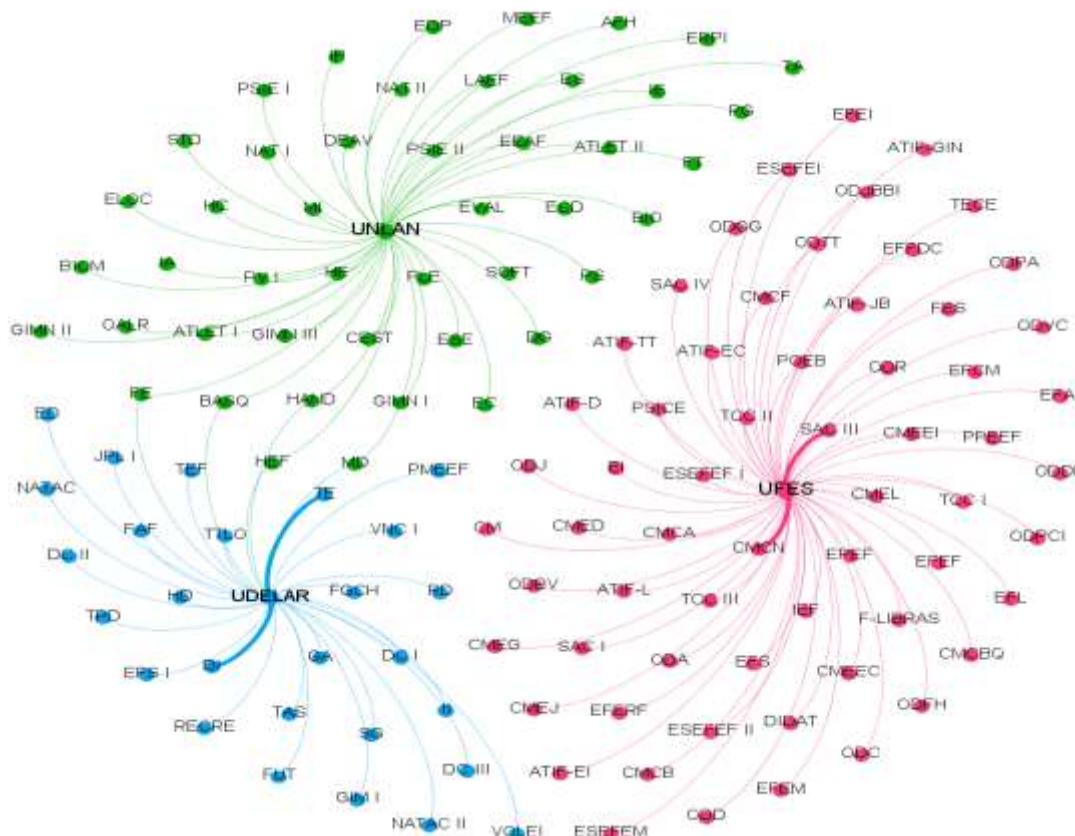
⁴ No caso da Udelar, já existia um acordo de cooperação em pesquisa estabelecido entre pesquisadores do Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física (Proteoria/Ufes) e o *Instituto Superior de Educación Física* (Isef).

⁵ Questionamos os planos inicialmente construindo uma planilha ampla com nome da instituição, nome da disciplina, sigla, carga horária, ementa, objetivos, metodologia e conteúdo programático. Posteriormente os dados foram refinados.

4 RESULTADOS

Realizamos um primeiro movimento de análise com nossas fontes que consistiu no mapeamento, tabulação e identificação de todas as disciplinas, cujos planos de ensino foram disponibilizados. Desse modo, elaboramos a Figura 1, produzida com o software Gephi, que nos auxilia na visualização gráfica, de modo macro, das fontes.

Figura 1 – Quantidade e sigla das disciplinas localizadas em cada curso de EF nos países



Fonte: elaboração própria

A Figura 1 expressa a relação estabelecida entre a oferta total de disciplinas e cada instituição/país. Ela é composta de três *clusters* (diferentes conjuntos de cores que representam cada instituição), 147 nós (instituições e nome das disciplinas abreviadas) e 144 arestas (apenas as disciplinas abreviadas). No Brasil, o curso é composto por 64 disciplinas, no Uruguai 34 e na Argentina 46.

Observando a configuração da Figura 1, notamos as primeiras pistas e sinais sobre como a formação em EF é concebida nos países. As arestas de Argentina e Uruguai se juntam em quatro casos, pois essas são disciplinas que possuem a mesma nomenclatura, o que demonstra uma aproximação nas grades curriculares desses países.

Após a identificação das disciplinas, realizamos a leitura individual de cada plano para o mapeamento dos conteúdos sobre avaliação. A categorização dos âmbitos da avaliação (da aprendizagem, avaliação institucional e avaliação de sistemas) foi realizada posteriormente à leitura, tendo como referência a definição conceitual de Mateos (2000) e Arredondo e Diago (2010).

Para tal, analisamos as prescrições da avaliação no título, na ementa, nos objetivos, na metodologia ou nos conteúdos programáticos. No Quadro 1, a seguir, identificamos o nome da disciplina, a instituição em que é oferecida, a carga horária total, a natureza, a maneira como prescreve o ensino da avaliação, bem como os seus possíveis âmbitos.

Quadro 1 - Disciplinas que prescrevem o ensino da avaliação direta ou indiretamente

Título	Instituição	Carga Horária	Natureza	Como prescreve a Avaliação	Âmbitos identificados
Planificación, Metodología y Evaluación de la Educación Física	UDELAR	128h	Específica de avaliação	Discussão da relação entre planejamento, metodologia e avaliação. Propostas de avaliação da aprendizagem, avaliação do ensino e avaliação do projeto de trabalho	Avaliação da aprendizagem e avaliação institucional
Estadística y Evaluación de las Actividades Físicas	UNLaM	32h	Específica de avaliação	Medição e avaliação: objetivos, finalidades, princípios e tipos de avaliação. Avaliação descritiva, quantitativa e/ou avaliação de medidas	Avaliação da aprendizagem e avaliação de sistemas
Gimnasia Artística	UDELAR	64h	Menciona o ensino da avaliação	Formas de avaliação e apreciação da técnica	Avaliação do processo ensino-aprendizagem
Didáctica General	UNLaM	32h	Menciona o ensino da avaliação	Avaliação: conceito, abordagens e tipos	Avaliação institucional
Metodología de la Enseñanza de la Educación Física	UNLaM	144h	Menciona o ensino da avaliação	Avaliação diagnóstica, formativa, somativa, autoavaliação e heteroavaliação	Avaliação do processo ensino-aprendizagem
Softbol	UNLaM	32h	Menciona o ensino da avaliação	Autoavaliação e avaliação como um processo dinâmico, contínuo e sistemático	Avaliação do processo ensino-aprendizagem
Fisiología del Ejercicio	UNLaM	32h	Menciona o ensino da avaliação	Avaliação de aptidão física: avaliação direta e indireta	Avaliação de sistemas

Ética y Deontología Profesional	UNLaM	32h	Menciona o ensino da avaliação	Ética e avaliação	Avaliação do processo ensino-aprendizagem
Medicina Deportiva	UNLaM	64h	Menciona o ensino da avaliação	Avaliação dos aspectos físicos e motores	Avaliação do processo ensino-aprendizagem
Título	Instituição	Carga Horária	Natureza	Como prescreve a Avaliação	Âmbitos identificados
Política e Organização da Educação Básica	Ufes	60h	Menciona o ensino da avaliação	Avaliação da educação básica	Avaliação de sistemas
Seminário Articulador de Conhecimentos III	Ufes	30h	Menciona o ensino da avaliação	Avaliação do curso e do processo de formação	Avaliação institucional
Didática	Ufes	75h	Menciona o ensino da avaliação	Avaliação do processo ensino-aprendizagem: conceituação, princípios, características, funções, modalidades, técnicas e instrumentos	Avaliação do processo ensino-aprendizagem
Educação e Inclusão	Ufes	60h	Menciona o ensino da avaliação	Avaliação em uma perspectiva inclusiva	Avaliação do processo ensino-aprendizagem
Seminário Articulador de Conhecimentos IV	Ufes	30h	Menciona o ensino da avaliação	Avaliação do curso e do processo de formação	Avaliação institucional

Fonte: elaboração própria

4.1 Âmbitos avaliativos: como os currículos prescritos contemplam o ensino da avaliação?

4.1.1 Disciplinas não específicas: âmbitos Institucional e de Sistemas

Ao analisar as disciplinas e categorizá-las em relação aos âmbitos da avaliação, notamos que a avaliação institucional se faz presente em quatro das 15 disciplinas abordadas no Quadro 1, abrangendo características relacionadas com a solução de problemas concretos vivenciados pelas instituições, por meio da avaliação. Também notamos que a avaliação de sistemas está evidenciada em três dos 15 planos de ensino, contemplando aspectos voltados a avaliações em larga escala.

Seguindo o diálogo estabelecido com Mateos (2000) e Arredondo e Diago (2010), em relação aos âmbitos da avaliação, enfatizamos que a segunda categoria por nós observada, e que está presente nos planos, trata-se da avaliação institucional. Conforme estabelecem Dias Sobrinho (1995, p. 11):

Trata-se de avaliação global, portanto, realizada mediante a combinação de auto-avaliação com a avaliação externa. Sua concepção assume como insuficientes os critérios de resultados- traduzidos no desempenho acadêmico final dos estudantes- ou de produtos, que não dão conta dos processos e dos funcionamentos multidimensionais da instituição, e descarta claramente o uso da avaliação para premiação/punição.

Paula *et al.* (2018) também nos auxiliam a compreender e perspectivar a avaliação institucional no ensino superior. Nesse caso, é fundamental concebê-la como parte de um processo que também visa à formação do sujeito. A avaliação institucional deve ser vista como uma ferramenta fundamental na constituição do funcionamento da instituição como um todo, analisando, criticamente, desde o desempenho técnico-científico das atividades, dos colegiados e dos órgãos de apoio, até as condições do seu desenvolvimento e seus impactos no currículo, na gestão, na aprendizagem e no ensino.

Das disciplinas categorizadas, somente três se qualificam dentro do grupo de avaliação institucional, uma delas é própria do ensino da avaliação. São elas: "Planificación, Metodología y Evaluación de la Educación Física" (Udelar) - específica do ensino da avaliação, "Seminário Articulador de Conhecimentos III" (Ufes) e "Seminário Articulador de Conhecimentos IV" (Ufes).

Ambas as disciplinas da Ufes apontam, como conteúdo programático: "[...] elaboração coletiva de critérios para avaliação parcial do curso e do processo de formação" (UFES, 2014d; UFES 2014e, p. 1). Isto é, abordam o conteúdo de avaliação, porém de maneira mais superficial, apresentando somente a avaliação do curso e do processo de formação, permitindo reflexões para promover a melhora no processo de ensino.

A disciplina Planificación, Metodología y Evaluación de la Educación Física (Udelar) apresenta em seu plano a discussão sobre planejamento, metodologia e avaliação, trazendo propostas dos avaliação da aprendizagem, do ensino e do projeto de trabalho. Por ser uma disciplina específica, ela possui uma ampla discussão a respeito do ensino da avaliação em comparação com as demais não específicas.

A avaliação de sistemas é definida como avaliações em larga escala, tendo como ênfase o desdobramento da aprendizagem dos alunos e a produção de métodos. De acordo com Mateos (2000), ela se constitui de modo a institucionalizar práticas avaliativas destinadas a diagnosticar e avaliar a qualidade educacional e propor medidas de melhoria para os respectivos sistemas educativos. Dentre as disciplinas apresentadas, duas delas fazem parte do âmbito da avaliação de sistemas: "Estadística y Evaluación de las Actividades Físicas" (UNLaM) e "Política e Organização da Educação Básica" (UFES).

Santos, Paula e Stieg (2018, p. 114) apontam, a respeito da avaliação institucional e de sistemas na formação de professores em EF na América Latina, que é preciso "[...] reconhecer que cada uma tem um contexto, fundamentos, objetivos e resultados específicos (em âmbito local ou geral), mas que, no contexto educacional, esses dois níveis, somados à avaliação da aprendizagem, articulam-se e complementam-se". Assim, correlacionando com as disciplinas que se classificam no

âmbito institucional e de sistemas, verificamos que elas podem estar contempladas também no âmbito da aprendizagem, ou seja, é possível observar a amplitude que a avaliação proporciona no contexto educacional.

A disciplina intitulada “Estadística y Evaluación de las Actividades Físicas” aborda o ensino da avaliação em seu plano. Por meio da análise deste, notamos que o destaque foi dado à avaliação de medidas, traçando objetivos, finalidades e os tipos de avaliação, por meio de análises descritivas quantitativas.

Desse modo, no plano, são abordadas avaliações voltadas a dimensões anatomoefisiológicas, trazendo como unidade didática “Introdução à Medição e Avaliação em Educação Física”, a qual se refere a conceitos, classificações, atividade física, exercício físico e aptidão física, o que pode ser justificado devido a concepção de EF compreendida no curso na UNLaM, que é diferente em comparação com a UFES. Na Unidade 1 do plano da disciplina supracitada, é evidente, também, a elaboração de dados em grande escala “Interpretação e apresentação de resultados: Gráficos”.

A disciplina “Política e Organização da Educação Básica” (UFES) é voltada à avaliação da educação básica, mas, em ambas, há a elaboração de dados de larga escala. Apesar de se reportar à avaliação, não há muitas informações no plano. Nele, é evidenciado como tópico a “Avaliação da Educação Básica”, categorizada como avaliação de sistemas, conforme os autores que utilizamos como base teórica da pesquisa a classificam (Arredondo; Diago, 2010; Santos; Paula; Stieg, 2019).

A avaliação institucional e a avaliação de sistemas se conformam como elementos importantes ao processo de formação pensado de maneira integral, uma vez que eles possibilitam uma visão ampliada e permitem aos professores estabelecer pontos de conexão entre o que está sendo prescrito em contextos micro e macro, bem como, o que está sendo praticado. Além disso, é preciso considerar a própria elaboração de políticas educacionais avaliativas e a participação de mais sujeitos nesse contexto.

Embora ainda apareça de forma tímida nos planos e nas nossas análises, entendemos que esses âmbitos precisam ser mais evidenciados e abrem novas possibilidades para estudos futuros, principalmente na área da EF, estabelecendo diálogos com a área da educação e áreas afins.

4.1.2 Disciplinas específicas: âmbito da Aprendizagem

A avaliação da aprendizagem se faz presente em 10 das 15 disciplinas abordadas no Quadro 1. Observando tais disciplinas, apenas duas são específicas para o ensino da avaliação, a saber: “Planificación, Metodología y Evaluación de las Actividades Físicas” (UDELAR) e “Estadística y Evaluación de las Actividades Físicas” (UNLaM), o que nos fornece os primeiros sinais de como a avaliação é trabalhada nas matérias e no próprio curso. Com o intuito de compreendê-las mais a fundo, elaboramos uma nuvem de palavras, conforme exposto a seguir na Imagem 2:

Figura 2 – Nuvem de palavras das disciplinas específicas de avaliação



Fonte: elaboração própria

Nossa nuvem é composta pelos títulos, ementas, objetivos, metodologias e conteúdos programáticos apresentados nos planos de ensino das duas disciplinas de avaliação. Importante destacar que a nuvem não expressa correlação entre as palavras, mas sim a recorrência delas. Dessa forma, é preciso investigar as fontes e captar os vestígios presentes nelas, no diálogo com Bloch (1998, 2001), não buscamos julgá-las, mas sim, compreendê-las, questioná-las e deixá-las falar. “Pois os textos ou os documentos arqueológicos, mesmo os aparentemente mais claros, não falam quando não sabemos interrogá-los” (Bloch, 2001, p. 73).

Destacamos três conjuntos de palavras na Imagem 2, conforme a relação existente entre o tamanho e a quantidade de recorrência destas⁶, a saber:

Palavras com recorrência alta (acima de 10) – evaluación (22) e educación física (14).

Palavras com recorrência regular (entre 6 e 10) – campo (10), concepto (9), actividad física (8), estadístico (8), método (8), alumno (8), medición (7), metodología (7), tests (7), tipo (7), interpretación (6) e resultado (6).

Palavras com recorrência baixa/mínima (entre 3 e 5) - aptitude física (5), capacidad (5), correlación (5), enseñanza (5), frecuencia (5), hipótesis (5), instrumento (5), proporción (5), práctico (5), aplicación (5), aproximación (5), deportar (5), fundamento (4), objeto (4), protocolo (4), variable (4), análisis (3), aprendizaje (3), aptitud (3), calificación (3), contemporáneo (3), contexto (3), dispositivo (3), estudio (3),

⁶ Para tal constatação utilizamos a ferramenta de estatísticas do Iramuteq.

herramienta (3), laboratório (3), nível (3), objetivo (3), parâmetro (3), potencia (3), propuesta (3) e prueba (3).

Paula *et al.* (2018), em estudo que também mapeou o ensino da avaliação, porém em oito países da América Latina hispanofalantes, encontrou 45 disciplinas específicas, distribuídas em 38 instituições, desse total, 51% são ofertadas no Chile. Destaca-se, ainda, que é privilegiado o debate sobre as dimensões do currículo, da avaliação do ensino, da aprendizagem, articuladas à Educação Física. Já o ensino da avaliação institucional e de sistema se apresenta de forma tímida e desarticulada das questões relacionadas com a Educação Física. Autores como Gallardo-Fuentes, López-Pastor e Carter-Thuillier (2017) investigaram as práticas de avaliação formativa usadas no processo de formação inicial em Educação Física no Chile, comparando a percepção de alunos, professores e egressos.

Por serem específicas do ensino da avaliação, essas disciplinas acabam contemplando mais âmbitos em comparação com as demais. Dessa forma, os seus planos de ensino possuem elementos que fazem com que elas se aproximem e também se distanciem. Assim, ressaltamos seus objetivos:

Presentar a la planificación, la metodología y la evaluación como objetos de reflexión teórica- Planificación, Metodología y Evaluación de la Educación Física (Udelar, 2017b, p. 2).

Que el alumno reconozca la distinción entre evaluación de la actividad física y de la aptitud física, e identifique y aplique correctamente los instrumentos adecuados para cada dominio (UNLaM, 2017a, p. 2).

Dialogando com Mateos (2000) e Arredondo e Diago (2010), entendemos que esse âmbito da avaliação é desenvolvido na relação entre professor e aluno, visando à produção de resultados a partir da realização da prática avaliativa e que estabeleça a relação entre os objetivos planejados e sua execução, considerando se esses objetivos foram atingidos.

Analizando mais a fundo as disciplinas específicas, notamos que elas trazem perspectivas diferentes ao abordarem o ensino da avaliação, sobretudo quando observamos suas unidades didáticas: "Planificación, Metodología y Evaluación de la Educación Física – Unidad III. "Evaluación y Evaluación en Educación Física" (UDELAR, 2017b, p. 2) e "Estadística y Evaluación de las Actividades Físicas- Unidad 1. Introducción a la Medición y Evaluación en Educación Física" (UnLaM, 2017a, p. 2).

A disciplina da Udelar tem como base discussões epistemológicas, estabelecendo uma relação entre planejamento, metodologia e avaliação com aspectos pedagógicos e qualitativos. Já a matéria da UNLaM possui como eixo central uma racionalidade de ensino da avaliação pautada em aspectos físicos. Esse é um elemento interessante, pois demonstra as diferenças de concepção de formação e também de avaliação nos dois casos.

As análises feitas por Stieg *et al.* (2018a) contribuem para a compreensão da avaliação da aprendizagem que se relaciona com a perspectiva formativa. Nesse caso, os objetos são os resultados da aprendizagem dos alunos, caracterizando uma

avaliação somativa, utilizada, na maioria dos casos, para estabelecer classificações. Assim, decorrente a essa categorização, constatamos que as disciplinas nas quais prevalece o âmbito da avaliação da aprendizagem possuem um viés quantitativo, seja ele somativo, e, em alguns casos, principalmente no curso de EF na universidade brasileira, têm um caráter pedagógico que menciona o ensino da avaliação nas unidades curriculares dos planos de disciplinas.

Grande parte das disciplinas que têm como base a avaliação da aprendizagem são da UNLaM (seis no total) e possuem natureza voltada às dimensões anatomoefisiológicas. Além disso, existem disciplinas que não são específicas de avaliação nas duas instituições e que se aproximam, visto que, em todas elas, identificamos conteúdos de ensino que remetem à avaliação pautada em aspectos físicos e motores, ou seja, avaliação de medidas. Com isso, é possível destacar alguns pontos dos planos:

Análisis de los elementos constitutivos de este deporte: regulamentos de competencia, características de los diferentes aparatos femeninos y masculinos, formas de evaluación- Gimnasia Artística (Udelar, 2017a, p. 2);

La autoevaluación y la evaluación como un proceso dinámico, continuo y sistemático- Softbol (UNLaM, 2017d, p. 5);

UNIDAD TEMATICA 10: EVALUACIÓN DE LA APTITUD FÍSICA. A) Evaluación: Definición. ¿Qué es evaluar? Objetivos. Interpretación de las pruebas de Campo y Laboratorio. ¿Qué es evaluación directa e indirecta?- Medicina Deportiva (UNLaM, 2017b, p. 4).

Esses fragmentos de texto corroboram as análises feitas por Mateos (2000) em relação às concepções avaliativas, que as dividiu em dois grandes grupos, considerando a avaliação centrada nos resultados, restringindo a coleta de informações e a avaliação voltada para o estudo dos processos e favorecendo uma percepção global das informações.

Entendemos que tais conceitos se aproximam do objetivo geral da pesquisa e das classificações feitas a respeito das disciplinas específicas de avaliação. Essas disciplinas podem considerar a avaliação como estudo dos processos. Já no caso das disciplinas que mencionam o ensino da mesma, em sua maioria, consideram a avaliação centrada nos resultados e a concebem de maneira mais quantificável.

Sarni et al. (2018) auxiliam a compreender tal contexto. Para eles, as práticas avaliativas precisam estar relacionadas com os planos das disciplinas cursados pelos professores na formação inicial. Esse é um indício que nos fornece pistas sobre uma possível aproximação que deve ser feita entre as concepções formativas, os conteúdos de ensino e as práticas avaliativas.

Nesse caso, notamos que o conteúdo *evaluación* está presente nas disciplinas que abordam o eixo esportivo e sua abrangência ampla. Quando esse conteúdo está relacionado com o esporte, é comum que a avaliação focalize aspectos físicos e motores, entretanto, é preciso questionar acerca das abordagens pedagógicas também estarem presentes nas práticas do professor, já que ao avaliar é necessário considerar um processo inserido na formação de sujeitos e perpassado por um

currículo (Arredondo; Diago, 2010). Isto é, somente analisar as dimensões anatomoefisiológicas pode acabar limitando o que o aluno realmente aprendeu, já que isso evidencia um diagnóstico mais quantitativo e que não leva em consideração os outros aspectos relacionados aos processos de aprendizagem e de relações com o saber.

Dessa forma, é fundamental ampliar a própria concepção de corpo, bem como das experiências. Tendo como base Charlot (2000), o corpo deve ser entendido como um corpo-sujeito, assim, um sujeito encarnado, aquele que considera o todo, sem fazer fragmentações do que é saber-objeto, saber-relacional e saber-prático. Para Charlot (2000), as figuras do aprender são maneiras de aprender e consequentemente apropriar-se do mundo. Esses tipos de apropriação de saberes se apresentam ao sujeito sob três formas possíveis: a) saberes-objeto (são os saberes contidos em objetos empíricos como um livro, um jornal ou a linguagem escrita, etc.); b) saberes de domínio (são os saberes inscritos no corpo, nas práticas e em atividades a serem dominadas); c) saberes-relacionais (são os saberes inseridos nos relacionamentos, no contato com o outro).

Nesse sentido, ao nos debruçarmos sobre esses conteúdos analisados, compreendemos que, apesar das instituições possuírem suas especificidades e seu histórico de construção formativo-educacional, é preciso conceber a avaliação como uma prática indiciária, que tem como eixo central os sujeitos e que considera suas singularidades inseridas em um processo, qual seja o processo de formação.

É importante refletirmos também, sobretudo ao contexto brasileiro, que a presença recorrente da prescrição do ensino das avaliações que consideram mais o âmbito institucional e de sistemas pode indicar um possível alinhamento curricular visando o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Nesse caso, a Avaliação Institucional seria composta por processos de avaliação interna (autoavaliação), complementada por processos de avaliação externa (Oliveira; Rothen, 2024). Percebemos, assim, o *Assessment for Learning*, que é um processo contínuo que usa evidências da aprendizagem dos alunos para ajustar as estratégias de ensino e aprendizagem, buscando “[...] aprimorar a aprendizagem dos alunos e determinar o status do desempenho na aprendizagem” (Schellekens *et al.*, 2021, p. 9).

Também em nível internacional, é preciso considerar, como nos apontam Verhine e Freitas (2012), que a avaliação da educação superior vem se ampliando e sendo padronizada para diferentes sistemas, dialogando fortemente com agendas globais. Dessa maneira, percebe-se esse tipo de avaliação sob dois modelos, um externo as instituições e com caráter de ranqueamento e, por sua vez, outro modelo que enfoca os olhares aos problemas internos com orientação formativa processual.

Além das disciplinas que se aproximam devido ao fato de seus planos contemplarem a avaliação de medidas, algumas delas também se assemelham pela via pedagógica. Ao investigar os planos das disciplinas ofertadas no programa de formação inicial em Educação Física, pela UFES, percebemos que duas delas se destacam pela aproximação no âmbito de ensino: a disciplina “Educação e Inclusão”, abordando na “Unidade IV” o seguinte conteúdo: “Que práticas almejamos diante da

diversidade? Algumas pistas - avaliação numa perspectiva inclusiva" (Ufes, 2014b, p. 2); e a disciplina "Didática" com os conteúdos: "[...] avaliação do processo ensino-aprendizagem, conceituação, princípios, características, funções e modalidades, técnicas e instrumentos" (Ufes, 2014a, p. 2). Em ambas as matérias prevalecem o caráter pedagógico, mas somente mencionam o ensino da avaliação dentro das suas especificidades, de acordo com as unidades curriculares.

Decorrente das análises realizadas é evidente que grande parte das disciplinas contempla a avaliação da aprendizagem. Isso significa que a prioridade não está centrada no ensino da avaliação e, sim, na forma como ela será realizada no decorrer da formação, ou seja, a avaliação, nesse caso, é compreendida como o resultado do processo de ensino. Entretanto, existem duas exceções, que são as disciplinas que incluem no currículo o ensino da avaliação.

Com base nas observações feitas por Santos *et al.* (2021) a respeito da importância da avaliação educacional no contexto da formação inicial de futuros professores, destacamos a relevância da problematização da temática nos programas de formação docente, para que o aluno que esteja passando por esse processo compreenda que a avaliação abrange os contextos de trabalho dos futuros professores, o que possibilita negociar a melhora nas instituições de ensino, tendo como base os problemas concretos existentes.

Essas avaliações amplas e suas variações vão além do produto final do processo de ensino-aprendizagem, pois trazem aspectos de como avaliar e as discussões que perpassam dentro da própria avaliação. A disciplina "Planificación, Metodología y Evaluación de la Educación Física" aborda propostas de avaliação de aprendizagem, avaliação de ensino e avaliação de projetos de trabalho, e materializa esse processo, que é fundamental na constituição de um programa e até mesmo de uma instituição de ensino.

Outros estudos com esse caráter já foram desenvolvidos. Paula *et al.* (2018), que também mapeou o ensino da avaliação, porém em oito países da América Latina hispanofalantes, encontrou 45 disciplinas específicas, distribuídas em 38 instituições. Desse total, 51% são ofertadas no Chile. Destacamos, ainda, que é privilegiado o debate sobre as dimensões do currículo, da avaliação do ensino e da aprendizagem, articuladas à Educação Física. O ensino da avaliação institucional e o de sistemas se apresentam de forma tímida e desarticulada das questões relacionadas com a Educação Física.

Compreender a prescrição do ensino da avaliação em planos de disciplinas, de maneira comparada, denota um movimento amplo, mas que ao mesmo tempo deve ser minucioso. Dessa forma, ao captarmos os âmbitos nas pistas evidenciadas, conseguimos perceber os indícios sobre como esses conteúdos são trabalhados nas instituições. Ao notarmos que o âmbito da aprendizagem está majoritariamente presente naquilo que é proposto para a avaliação, percebemos que parece haver uma hierarquização de conteúdos a serem ensinados quando se trabalha essa temática.

No caso da avaliação da aprendizagem, essa parece ser uma tendência, sobretudo em programas de formação inicial de professores, já que possui relação

direta com a futura prática pedagógica a ser desenvolvida no mundo do trabalho. Porém, também compreendemos que é fundamental que sejam trabalhados os outros âmbitos da avaliação (institucional e de sistemas).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como finalidade examinar quais dimensões da avaliação educacional estão previstas nos Programas de Formação de Professores em Educação Física da UFES (Brasil), da UDELAR (Uruguai) e da UNLaM (Argentina), levando em conta as diretrizes de ensino contidas em seus currículos. Foram identificadas algumas reflexões sobre a condução do processo educativo relacionado à avaliação nos variados contextos analisados.

Na UFES, as matérias do curso têm um enfoque pedagógico, o que resulta em uma diversidade de abordagens avaliativas. No entanto, nenhuma delas trata da questão de forma específica, evidenciando as dificuldades de avaliação no cenário profissional do componente curricular de Educação Física.

No que diz respeito ao UDELAR e à UNLaM, a ênfase está em medidas que favorecem a análise quantitativa. Adicionalmente, entre as disciplinas examinadas, há duas que se concentram especificamente no ensino da avaliação, uma em cada instituição. Dentre os 144 planos de ensino analisados, apenas dois tratam da temática de forma detalhada, evidenciando a urgência de expandir as pesquisas sobre a inclusão do ensino da avaliação nos currículos de Formação Inicial, especialmente em Educação Física.

Por último, observamos que a maioria das matérias aborda a avaliação da aprendizagem. Isso indica que o foco não está na instrução sobre a avaliação em si, mas sim na maneira como ela será aplicada ao longo do curso, ou seja, a avaliação é vista como um desdobramento do processo educativo. Contudo, há duas exceções: as disciplinas que incorporaram em seus planos de ensino o tema da avaliação. Assim, destacamos que essas disciplinas vão além do resultado final do processo de ensino-aprendizagem, pois incluem questões sobre como realizar a avaliação e as reflexões que a envolvem.

Ainda existem poucas ações voltadas para o ensino da avaliação institucional e de sistemas, se mostrando como uma lacuna a ser preenchida pela formação superior de professores da área. Desse modo, indicamos a necessidade de estudos futuros em torno do objeto, sobretudo aqueles que proponham dar voz aos sujeitos envolvidos no processo em diferentes países latinos.

REFERÊNCIAS

- ARREDONDO, S. C.; DIAGO, J. C. **Evaluación educativa de aprendizajes y competencias**. Madrid: Pearson Educación, 2010.
- ATIENZA, R. *et al.* La percepción del alumnado universitario de educación física sobre la evaluación formativa: vantajas, dificultades y satisfacción. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 4, 1033-1048, out./dez. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/59732>. Acesso em: 09 set. 2025.
- BAIRD, J. *et al.* **Assessment and learning**: state of the field review. Oslo: Knowledge Center for Education, 2014.
- BARRETO, E. S. de S. *et al.* Avaliação na educação básica nos anos 90 segundo os periódicos acadêmicos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 114, p. 49-88, 2001. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/584>. Acesso em: 23 jul. 2022.
- BASTIAN, M.; HEYMANN, S.; JACOMY, M. Gephi: an open source software for exploring and manipulating networks. **Proceedings of the international AAAI conference on web and social media**, Califórnia, v. 3, n. 1, p. 361-362, 2009. DOI 10.1609/icwsm.v3i1.13937. Disponível em: <https://ojs.aaai.org/index.php/ICWSM/article/view/13937>. Acesso em: 23 jul. 2022.
- BLOCH, M. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BLOCH, M. Para uma história comparada das sociedades europeias. In: BLOCH, M. **História e historiadores**. Lisboa: Teorema, 1998. p. 119-150.
- CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. IRaMuTeQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, SP, v. 21, n. 2, p. 513-518, maio 2013. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2013000200016. Acesso em: 10 set. 2025.
- CANDAU, V. M.; OSWALD, M. L. M. B. Avaliação no Brasil: uma revisão bibliográfica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 95, p. 25-36, 1995. Disponível em: <https://publicacoesfcc.emnuvens.com.br/cp/article/view/822/831>. Acesso em: 08 set. 2025.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- DIAS SOBRINHO, J. Universidade: processos de socialização e processos pedagógicos. In: DIAS SOBRINHO, José.; BALZAN, Newton Cesar. **Avaliação Institucional**: teorias e experiências. São Paulo: Cortez, 1995. p. 15-16.

DUNNING, C. et al. The impact of the COPET programme on student PE teachers' teaching practice experiences. **European Physical Education Review**, London, v. 2, n. 17, p. 153-165, 2011. Disponível em:

<https://journals.sagepub.com/doi/epdf/10.1177/1356336X11413182>. Acesso em: 27 mar. 2023.

DUTRA, K. A. M.; NEGREIROS, H. L.; SANTOS, W. dos. Statewide standardized exams and the shaping of education policies for assessment: A comparative analysis of Paebes (Brazil) and Exeims-BC (Mexico). **Education Policy Analysis Archives**, Estados Unidos, v. 32, n. 27, p. 1-25, 2024. DOI 10.14507/epaa.32.8454. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/8454>. Acesso em: 9 set. 2025.

FERREIRA, M. S.; MELLO, J. G. As dimensões da avaliação na educação física escolar: uma análise da produção do conhecimento. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, v. 26, n. 42, p. 146-160, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2014v26n42p146>. Acesso em: 03 mar. 2022.

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

GALLARDO-FUENTES, F. J.; LÓPEZ-PASTOR, V. M.; CARTER TRUILLIER, 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**, Amsterdã, v. 9, n. 2, p. 227-238, 2017. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6360174>. Acesso em: 08 set. 2025.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais:** morfologia e história. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

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. Disponível em: <https://journals.human kinetics.com/view/journals/jtpe/27/3/article-p327.xml>. Acesso em: 12 set. 2021.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação, mito e desafio:** uma perspectiva construtivista. 27. ed. Porto Alegre: Mediação, 1999.

JELDRES, P. A. S.; ESPINOZA, M. C. Chilean pre-service teachers' perceptions towards benefits and challenges of EFL writing portfolios. **Profile Issues in Teachers Professional Development**, Colombia, v. 21, n. 2, p. 79-96, 2019. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1657-07902019000200079&script=sci_arttext&tlang=en. Acesso em: 08 set. 2025.

KIRK, D. **Physical education futures**. 2. ed. London: Routledge, 2010.

KNEER, M. A description of physical education instructional theory/practice gap in selected secondary schools. **Journal of Teaching in Physical Education**, Texas, v. 5, n. 2, p. 91-106, 1986. Disponível em: <https://journals.human kinetics.com/view/journals/jtpe/5/2/article-p91.xml>. Acesso em: 07 ago. 2022.

LÓPEZ-PASTOR, V. M. et al. Alternative assessment in physical education: a review of international literature. **Sport, Education and Society**, London, v. 18, n. 1, p. 57-76, 2012. Disponível em:
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13573322.2012.713860>. Acesso em: 09 set. 2025.

LÓPEZ-PASTOR, V. M.; PÉREZ-PUEYO, Á. **Evaluación formativa y compartida en educación**: experiencias de éxito en todas las etapas educativas. León: Universidad de León: Secretariado de Publicaciones, 2017.

LORENTE-CATALÁN, E.; KIRK, D. Student teacher's understanding and application of assessment for learning during a physical education teacher education course. **European Physical Education Review**, Reino Unido, v. 1, p. 1-17, jun. 2015. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1356336X15590352>. Acesso em: 15 nov. 2024.

MALDONADO-FUENTES, A. C. Mi participación cuenta: opiniones de estudiantes en formación inicial docente sobre el uso de one minute paper. **Espac. blanco, Ser. indagaciones**, Tandil, Argentina, v. 30, n. 1, p. 81-98, jun. 2020. Disponível em: https://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1515-9485202000010005&script=sci_arttext. Acesso em: 21 out. 2020.

MATEOS, J. A. **La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas**. Barcelona: Horsori Editorial, 2000.

MELO, L. F.; MIRANDA, M. L. de J.; FERRAZ, O. L.; NISTA-PICCOLO, V. L. Produção de conhecimentos em prática avaliativa do professor de educação física escolar: análise das escolhas metodológicas. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 1-15, jan./mar. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rpp.v17i1.18838>. Acesso em: 09 de set. 2025.

MOSQUERA, L. H.; CASTILLO, L. C. Z. Assessment of English learning in a language teacher education program. **GIST: Education and Learning Research Journal**, Bogotá, Colômbia, n. 19, p. 193-214, 2019. Disponível em:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7763424>. Acesso em: 09 set. 2025.

NÓVOA, A. S. da. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2021.

NÓVOA, A. S. da. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2004.

OLIVEIRA, I. dos S.; ROTHEN, J. C. Vinte anos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior–SINAES no Brasil: trajetória, princípios, dilemas e tendências. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, v. 29, p. 1-24, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/p984HkkZqPmtT5sTBDS7mTD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 abr. 2024.

PARCERISA, L. et al. Teacher autonomy in the age of performance-based accountability: a review based on teaching profession regulatory models (2017-2020). **Education Policy Analysis Archives**, Arizona, v. 30, n. 100, p. 1-29, 2022. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1351052.pdf>. Acesso em: 09 set. 2025.

PAULA, S. C. et al. Ensino da avaliação nos cursos de educação física da América Latina. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 29, n. 72, p. 802-830, set./dez. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.18222/eae.v29i72.5326>. Acesso em: 17 jan. 2022.

PENNEY, Dawn 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. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13573320903217125>. Acesso em: 08 set. 2025.

PLACEK, J. Conceptions of success in teaching: Busy, happy, good? In: TEMPLIN, T. J.; OLSEN, J. K. (org.). **Research on teaching in physical education**. London: C.I.C. Big Ten Symposium. Champaign, IL: Human Kinetics, 1983. p. 46-56.

POLTRONIERI, H.; CALDERÓN, A. I. Avaliação na educação básica: a revista Estudos em Avaliação Educacional. **Estudo em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 23, n. 53, p. 82-103, set./dez. 2012. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/eae/v23n53/v23n53a05.pdf>. Acesso em: 04 mai. 2023.

RABELO, E. H. **Avaliação**: novos tempos, novas práticas. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

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

SALVIATI, M. E. **Manual do Aplicativo Iramuteq (versão 0.7 Alpha 2 e R Versão 3.2.3)**: compilação, organização e notas. Planaltina, DF: Iramuteq, 2017. v. 31.

SANTOS, W. **Curriculum e avaliação na educação física:** do mergulho à intervenção, Vitória: Proteoria, 2005.

SANTOS, W. dos *et al.* La enseñanza de la evaluación educativa en la formación de profesores de la Universidade Federal do Espírito Santo - Brasil. In: SANTOS, W.; STIEG, R. (org). **Evaluación educativa en la formación de profesores:** Brasil, Colombia, Chile, España, Inglaterra, México, Nueva Zelanda y Uruguay. Curitiba: Appris, 2021. p. 151-173.

SANTOS, W. dos; PAULA, S. C. de; STIEG, R. Avaliações institucionais e de sistemas na formação de professores em Educação Física na América Latina. **Revista Espaço Pedagógico**, São Francisco, CA, v. 26, n. 1, p. 99-116, 2019. Disponível em: <https://l1nq.com/Avaliacoesinstitucionaisedesistemas>. Acesso em: 09 set. 2025.

SANTOS, W. dos. *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, 2018a. p. 149-161.

SANTOS, W. dos. *et al.* Avaliação em educação física escolar: trajetória da produção acadêmica em periódicos (1932-2014). **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 9-22, jan./mar. 2018b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mov/a/BbzPqfDxT4QrddLCtPMc5rN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 ago. 2021.

SARNI, M. *et al.* La evaluación del aprendizaje en educación física: aportes surgidos. In: SANTOS, W. dos. (org.). **Avaliação na educação física:** diálogos com a formação inicial do Brasil, Colômbia, Uruguai e Espanha. Curitiba: Appris, 2018. p. 271-288.

SCHELLEKENS, L. *et al.* A scoping review on the notions of Assessment as Learning (AaL), Assessment for Learning (AfL), and Assessment of Learning (AoL). **Studies in Educational Evaluation**, Holanda, v. 71, p. 101094, 2021. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191491X21001206>. Acesso em: 08 set. 2025.

STIEG, R. *et al.* Avaliação educacional nos cursos de licenciatura em educação física nas IES brasileiras: uma análise das disciplinas específicas. **Curriculum sem Fronteiras**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 639-667, maio/ago. 2018a. Disponível em: https://eva.isef.udelar.edu.uy/pluginfile.php/23679/mod_resource/content/4/STIEG%20et%20al.%202018.pdf. Acesso em: 08 fev. 2022.

STIEG, R. *et al.* Formação inicial e avaliação educacional: uma análise das bibliografias da educação física. In: SANTOS, W. dos. (org.). **Avaliação na educação física:** diálogos com a formação inicial do Brasil, Colômbia, Uruguai e Espanha. Curitiba: Appris, 2018b. p. 99-120.

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA - UDELAR. Instituto Superior de Educación Física.

Plano de enseñanza: planificación, metodología y evaluación de la educación física. Montevideo: UDELAR, 2017b.

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA- UDELAR. Instituto Superior de Educación Física.

Plano de enseñanza: gimnasia artística. Montevideo: UDELAR, 2017a.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA MATANZA - UNLAM. Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales. **Plano de enseñanza:** estadística y evaluación de las actividades físicas. Buenos Aires: UNLAM, 2017a.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA MATANZA - UNLAM. Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales. **Plano de enseñanza:** medicina deportiva. Buenos Aires: UNLAM, 2017b.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA MATANZA - UNLAM. Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales. **Plano de enseñanza:** softbol. Buenos Aires: UNLAM, 2017d.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA MATANZA - UNLAM. Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales. **Plano de enseñanza:** didáctica general. Buenos Aires: UNLAM, 2017e.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA MATANZA - UNLAM. Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales. **Plano de enseñanza:** metodología de la enseñanza de la educación física. Buenos Aires: UNLAM, 2017f.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA MATANZA - UNLAM. Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales. **Plano de enseñanza:** fisiología del ejercicio. Buenos Aires: UNLAM, 2017g.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA MATANZA – UNLAM. Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales. **Plano de enseñanza:** seminario de tecnología deportiva. Buenos Aires: UNLAM, 2017c.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO - UFES. Centro de Educação Física e Desportos. **Plano de disciplina:** didática. Vitória: UFES, 2014a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO - UFES. Centro de Educação Física e Desportos. **Plano de disciplina:** educação e inclusão. Vitória: UFES, 2014b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO - UFES. Centro de Educação Física e Desportos. **Plano de disciplina:** política e organização da educação básica. Vitória: UFES, 2014c.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO - UFES. Centro de Educação Física e Desportos. **Plano de disciplina:** seminário articulador de conhecimentos III. Vitória: UFES, 2014d.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO - UFES. Centro de Educação Física e Desportos. **Plano de disciplina:** seminário articulador de conhecimentos IV. Vitória: UFES, 2014e.

VERHINE, R. E.; FREITAS, A. A. S. M. A avaliação da educação superior: modalidades e tendências no cenário internacional. **Revista Ensino Superior Unicamp**, Campinas, v. 3, n. 7, p. 16-39, 2012. Disponível em:
https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/ed07_outubro2012/ARTIGO_PRINCIPAL.pdf. Acesso em: 10 set. 2025.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao CNPq pelo financiamento do projeto "O ensino da avaliação educacional na formação de professores na América Latina: o lugar (in)visível das políticas de exames" (Processo nº 442126/2023-9), que tornou possível o desenvolvimento deste estudo.

Contribuição dos Autores

Kézia Alves Moreira Dutra – conceituação, pesquisa, metodologia, análise dos dados e redação do texto.

Jean Carlos Freitas Gama – conceituação, pesquisa, metodologia, análise dos dados e redação do texto.

Wagner dos Santos – orientação, supervisão, redação, revisão e aprovação da versão final do texto.

Declaração de Conflito de Interesse

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o artigo "Avaliação educacional prescrita no ensino superior em Educação Física e Argentina (UNLaM): um estudo comparado entre Brasil (Ufes), Uruguai (Udelar)".

Disponibilidade de Dados

Os conteúdos subjacentes ao texto da pesquisa estão disponíveis no artigo.

Revisado por: Alina da Silva Bonella
E-mail: alinabonella@yahoo.com.br