

Avaliação das aprendizagens no ensino superior: práticas, reflexões e experiências no curso de Educação Física


Evaluation of learning in higher education: practices, reflections and experiences in the Physical Education course

Evaluación del aprendizaje en educación superior: prácticas, reflexiones y experiencias en el curso de Educación Física

Mariana Serrano Pipa¹

 <https://orcid.org/0000-0002-3525-4049>

Nei Jorge dos Santos Junior²

 <https://orcid.org/0000-0002-5943-8328>

Resumo: O estudo teve como objetivo analisar as práticas avaliativas do processo de ensino-aprendizagem no curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). A metodologia parte de uma pesquisa qualitativa. O método utilizado para a coleta de dados foi um questionário semiestruturado, composto por oito perguntas abertas e fechadas. Contribuíram, como sujeitos da pesquisa, dezenove discentes do referido curso. Os dados obtidos e analisados apontam que, para esse grupo de discentes, a avaliação é fundamental no processo de ensino e, sendo utilizada de forma justa e inclusiva, pode contribuir para a formação crítica e reflexiva. Assim, conclui-se que as discussões que envolvem a temática têm contribuído para que parte dos docentes incorporem novos conceitos e perspectivas sobre a avaliação.

Palavras-chave: Avaliação. Ensino Superior. Educação Física.

Abstract: The study aimed to analyze the evaluative practices of the teaching-learning process in the Physical Education Degree course at the Federal Rural University of Rio de Janeiro (UFRRJ). The methodology is based on qualitative research. The method used for data collection was a semi-structured questionnaire, consisting of eight open and closed questions. Nineteen students from that course contributed as research subjects. The data obtained and analyzed indicate that, for this group of students, assessment is essential in the teaching process and, if used fairly and inclusively, it can contribute to training. Thus, it is concluded that the discussions that involve the theme have contributed for some of the professors to incorporate new concepts and perspectives on the evaluation.

Keywords: Evaluation. University education. Physical Education.

¹ Mestra em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (UFRRJ). Professora das Rede Municipal de Itaguaí/RJ. E-mail: mari_pypa@hotmail.com

² Doutor em Estudos do Lazer (UFMG). Professor Titular da FAC-Unilagos. E-mail: edfnei@hotmail.com

Resumen: El estudio tuvo como objetivo analizar las prácticas evaluativas del proceso de enseñanza-aprendizaje en la carrera de Licenciatura en Educación Física de la Universidad Federal Rural de Río de Janeiro (UFRRJ). La metodología se basa en la investigación cualitativa. El método utilizado para la recolección de datos fue un cuestionario semiestructurado, compuesto por ocho preguntas abiertas y cerradas. Diecinueve estudiantes de ese curso contribuyeron como sujetos de investigación. Los datos obtenidos y analizados indican que, para este grupo de estudiantes, la evaluación es fundamental en el proceso de enseñanza y, si se utiliza de forma justa e inclusiva, puede contribuir a la formación. Así, se concluye que las discusiones que involucran el tema han contribuido para que algunos de los profesores incorporen nuevos conceptos y perspectivas sobre la evaluación.

Palabras-clave: Evaluación. Enseñanza superior. Educación Física.

Introdução

Historicamente, a avaliação educacional foi e ainda é uma das grandes mazelas do processo de ensino-aprendizagem. Infelizmente, tornou-se responsável, muitas vezes, pelo sucesso ou pelo fracasso escolar. Alguns autores (LUCKESI, 2005; HOFFMAM, 2014; VASCONCELLOS, 2000), em oposição à concepção hegemônica, na qual a avaliação é vista como um instrumento disciplinador, gerador de submissão e de reprodução social, dedicam seus estudos a investigar, discutir e propor a avaliação um enfoque crítico, dialético, diagnóstico e formativo. A questão central do trabalho desses autores são as práticas de avaliação instituídas nos sistemas de ensino e suas características conservadoras, sendo concebidas com um caráter meramente seletivo e classificatório. Nesse sentido, a avaliação deve ser entendida como um instrumento importante no acompanhamento da aprendizagem dos alunos e não como um mecanismo de controle e coerção.

Esse tema demanda diversas discussões, pois a avaliação influencia diretamente a aprendizagem dos alunos, seja positiva ou negativamente, tendo em vista que sob a óptica de ação docente deve ser conduzida de forma a propiciar juízos de valor sobre determinada aprendizagem e não um exercício autocrático e discriminatório. Dependendo de como a avaliação for definida, sua prática pode se caracterizar como ferramenta de exclusão, servindo como dispositivo de regulação da cultura, podendo subjugar e invisibilizar os sujeitos sociais inseridos no processo. Como Moreira e Candau (2003), entendemos que não há prática pedagógica desculturalizada e, justamente por essa razão, tendo as experiências pedagógicas uma referência cultural, compreendemos a avaliação como prática cultural, sendo incorporada como uma das etapas do processo pedagógico.

As intensas e constantes modificações pelas quais passou a atividade docente no decorrer de sua trajetória refletem a forma como ela se configura nas injunções estruturais e conjunturais de dinâmica social do capitalismo. As alterações que ocorreram no cerne da sociedade passaram também pelo mundo do trabalho, refletindo-se de modo permanente nas práticas docentes. Essas mudanças na realidade social deflagraram inquietações e preocupações nos estudiosos; dessa forma, possibilitaram reformas educacionais, principalmente no que se refere à avaliação, como corrobora Sobrinho (2003):

Interessa-me aqui refletir sobre a ideia de que a avaliação está no centro das agendas de transformações que se operam na educação superior e que estas também constituem uma pauta importante das reformas gerais dos Estados. Mas, não é somente na área educacional que a avaliação ganhou centralidade. No campo educacional, tampouco se limita às situações de sala de aula e às relações entre professores e estudantes. Invade o campo institucional e cada vez mais adquire importância e centralidade no que se refere a sistemas e políticas (p. 61-62).

Apesar das grandes mudanças no paradigma avaliativo educacional, ela ainda é pensada de forma tradicional em muitas instituições educacionais. No que tange à Educação Física, este cenário se torna ainda mais complexo. Como bem expõem Santos e Maximiano (2013) e Vieira e Santos Junior (2021), é somente na década de 1970 que as reflexões sobre as práticas avaliativas ganham fôlego no âmbito da Educação Física, na tentativa de não só de criar avaliações fidedignas, como também objetivas. Afinal, até mesmo pela tradição educacional brasileira, os conteúdos que compõem a cultura corporal de movimento estiveram, por décadas, circunscritos ao saber fazer, reflexo da formação profissional que compreende a Educação Física enquanto atividade complementar e relativamente isolada no que tange aos currículos escolares, desconsiderando os sujeitos e suas demandas sociais, culturais, estéticas, éticas, religiosas, dentre outras (SANTOS JUNIOR et al, 2020; SANTOS JUNIOR, 2022; ESCUDERO; NEIRA, 2011).

Dessa forma, na busca por questionar e refletir até que ponto as práticas desenvolvidas contribuem para uma aprendizagem autônoma, crítica e social, o estudo tem como objetivo analisar as práticas avaliativas do processo de ensino-aprendizagem no curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Acreditamos que pensar a avaliação do ensino-aprendizagem no Ensino Superior é buscar respostas para compreender até que ponto o modelo de educação contemporânea rompeu com os métodos tradicionais de avaliação, tendo em vista a complexidade do panorama atual. Ademais, pensar se as práticas vigentes promovem a inclusão do discente, numa perspectiva social, emancipatória e se contribuem de fato na formação dos futuros professores.

Nesse sentido, torna-se imprescindível refletir sobre a ação docente nos cursos de formação de professores, tendo em vista que esta formação vem sendo racionalizada e muitas vezes mutilada de formação intelectual, o senso comum legitima o modelo avaliativo imposto como se fosse o modelo ideal. Os discentes são avaliados sem saber o porquê e o para quê, mas o fazem, e na maioria dos casos, reproduzem esse modelo quando se tornam professores. Este estudo justifica-se pela complexidade da temática abordada e ainda pelo fato de serem incipientes as contribuições resultantes de pesquisas no campo da avaliação da aprendizagem, nesse nível de ensino.

Metodologia

Como percurso metodológico, adotamos a análise qualitativa. No entanto, não optamos pelo caminho dicotômico entre o modelo quantitativo e qualitativo. Pelo contrário, acreditamos que ambas não se opõem, além de oferecer elementos que contribuíram para a compreensão do todo, ou seja, as duas faces do real, os quais viabilizaram alcançar a essência do objeto. Isso porque, como bem destacam Pacheco (1995) e Santos Junior (2012), torna-se característico da perspectiva qualitativa se apoiar em uma metodologia indutiva, partindo do pressuposto de que o pesquisador busca compreender a intenção, o propósito, o pensamento de uma ação, analisando-a na sua individualidade significativa.

Através do método indutivo as informações particulares foram transformadas em informações universais, considerando as subjetividades presentes no momento histórico a qual os participantes estão inseridos, facilitando a compreensão do grupo estudado e das relações sociais presentes no ambiente em que atuam.

O *lócus* de estudo foi a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, *Campus* Seropédica. O universo da amostra centra-se no Curso de Licenciatura em Educação Física, pois o núcleo desta pesquisa é a avaliação da aprendizagem no referido curso.

A amostra foi composta pelos discentes que possuem pelo menos 75% do curso integralizado. Dessa forma, os critérios de inclusão na amostra foram: ser discente do curso de licenciatura em Educação Física devidamente matriculado; ter pelo menos 75% do curso integralizado até a data de coleta de dados, entre os meses de setembro e novembro de 2016³.

Vale destacar que o número de alunos que se encontravam nessa situação foi solicitado à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), mas não nos foi informado. Dessa forma, recorremos ao coordenador e ao chefe de departamento de Educação Física e Desporto, apresentando 40 discentes que reuniam as condições necessárias para o estudo. Optamos pela distribuição de 40 questionários mistos, compostos por oito perguntas abertas e fechadas. Desses, apenas 19 foram devolvidos. Respeitando a confidencialidade dos participantes, os dezenove questionários receberam letras (A até S) para preservar o anonimato.

Num primeiro momento procuramos caracterizar a amostra. Concentrou-se na superação do detalhamento empírico, na tentativa de alcançar informações que pudessem elucidar os objetivos deste estudo. Procurou-se problematizar as respostas aqui analisadas a partir de recursos que permitissem

³ Vale destacar que a Universidade pesquisada não apresentou, até a presente data, mudanças consideráveis no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e na Matriz Curricular do período destacado.

compreender as respostas e os sentidos e significados a elas atribuídas. Dessa forma, utilizamos o auxílio do software Excel para a elaboração de tabelas, como também um banco de dados com todas as respostas dadas pelos discentes envolvidos na pesquisa. Em outras palavras, buscamos responder os objetivos do trabalho, dialogando com o referencial teórico apresentado ao longo do texto. Já o exame das questões fechadas, inicialmente, foi baseado num procedimento exploratório, de forma que se pudesse compreender os dados. No segundo momento, utilizou-se a análise Estatística Descritiva e Inferencial. Por fim, fizemos as considerações finais pertinentes aos resultados encontrados nessa pesquisa, procurando encaminhar uma discussão ampla sobre o tema.

Conforme previsto pelo Conselho Nacional de Saúde, este estudo teve a aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) com seres humanos com o parecer: 23083.007481/2016-82.

Resultados e discussões

Buscou-se explorar, após análise dos questionários, os seguintes indicadores: importância da avaliação do processo ensino-aprendizagem; percepção dos alunos sobre avaliação da aprendizagem; instrumentos de avaliação; perspectiva sobre avaliação e formação; relação dialógica entre professor e aluno relacionada à avaliação; formas como o aluno gostaria de ser avaliado; respeito às individualidades e às diferenças e avaliação como instrumento de controle.

Na tentativa de enxergar a importância da avaliação na concepção dos discentes, foi feita a seguinte pergunta: Qual a importância da avaliação do processo de ensino aprendizagem? Em relação a esse questionamento, os dezenove discentes consideraram que a avaliação do processo de ensino-aprendizagem é fundamental.

Para uma melhor compreensão e análise dos resultados, as respostas foram divididas em seis categorias apresentadas na tabela I. Os discentes relacionaram a importância da avaliação às seguintes finalidades do processo avaliativo:

Tabela I – Finalidades da avaliação

Categorias	Número de ocorrências
Acompanhar a eficácia do ensino do professor e o desempenho do aluno	6
Compreensão dos Conteúdos	5
Analisar o desenvolvimento e o aprendizado	4
Fazer uma medição	2
Identificar deficiências e solucionar problemas	1
Total	18

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

De acordo com a Tabela I, percebe-se que na primeira categoria, seis discentes consideram que a avaliação tem como finalidade acompanhar a eficácia do ensino do professor e o desempenho do aluno. Cinco relatam que ela serve para verificar a compreensão dos conteúdos pelos alunos. Outros quatro dizem que ela serve para analisar o desenvolvimento e o aprendizado. Dois dizem que ela serve para fazer uma medição e um aluno considerou que ela tem por finalidade identificar deficiências e solucionar problemas.

Na fala dos alunos nota-se que a avaliação da aprendizagem é um processo multifacetado que não se destina atingir apenas um fim determinado, através de um único meio. Ela é rica em particularidades e singularidades que emergem da relação professor-aluno-instituição. Chama a atenção o fato de dois alunos a relacionarem a um processo de medição, o que nos remota a avaliação tradicional, que ainda está arraigada nas práticas docentes. Isso nos alerta para o fato que a formação inicial é um espaço de constante construção de conhecimento e que a maneira como os alunos são avaliados irá influir diretamente na concepção que estes possuem e formam sobre esse elemento do processo de ensino.

A avaliação da aprendizagem no Ensino Superior, de modo geral, deveria ir além daquilo que Luckesi (2002) denominou de “verificação da aprendizagem”. A avaliação precisa ser exercida como uma “produção de sentidos”, o que não pode estar restrito à utilização de instrumentos que apenas explicam o passado (SOBRINHO, 2008, p. 194).

Os resultados evidenciam que avaliar o processo de aprendizagem está inter-relacionado com o desenvolvimento dos alunos e com a pedagogia do professor.

A resposta do discente B e K não se enquadraram em nenhuma das categorias descritas na tabela I. No caso do primeiro, ele não explicou por que considera a avaliação importante, não enquadrando a resposta a nenhuma questão. Como podemos ver: “*Extremamente importante (Discente B)*”.

Em relação ao discente K, podemos observar que ele faz uma crítica a avaliações de determinadas disciplinas. Para ele, “*A avaliação é super importante, mas as formas como se dão as avaliações em determinadas disciplinas são incoerentes (Discente K)*”.

Notamos certa insatisfação na fala do aluno com a forma como ele é avaliado em algumas disciplinas. Isso talvez ocorra pela falta de diálogo entre alunos e professores ou pela falta de participação dos alunos no processo de escolha dos instrumentos avaliativos. É importante que a avaliação não seja conduzida de forma autoritária e que possibilite o *feedback* entre aluno e professor. Deste modo, esclarece Hoffmann (1996),

[...] que a avaliação, enquanto relação dialógica vai conceber o conhecimento como apropriação do saber pelo aluno e pelo professor, como ação-reflexão-ação que se passa na sala de aula em direção a um saber aprimorado, enriquecido, carregado de significados, de compreensão (p.148).

De modo geral, pode-se afirmar que existe uma relação intrínseca entre as formas de avaliação adotadas pelos docentes e as atitudes de aprendizagem apresentadas pelos discentes na graduação. Diferentes tipos de avaliação podem vir a determinar a atitude de aprendizagem dos estudantes. Entretanto, ela seria dinâmica e modificável, em função do contexto de aprendizagem e das práticas avaliativas experimentadas pelos estudantes (STRUYVEN; DOCHY; JANSSENS, 2005, p. 333).

Dando continuidade, buscamos entender melhor qual a percepção dos estudantes do curso de Educação Física sobre avaliação da aprendizagem. Na questão de número dois fizemos a seguinte pergunta: O que você entende por avaliação da aprendizagem? Para uma melhor compreensão das respostas, os dados foram analisados, categorizados e apresentados na tabela 2.

Tabela 2 – O que você entende por avaliação da aprendizagem?

Categorias	Número de ocorrências
Verificar a quantidade de conteúdo compreendido	9
Analisar o aprendizado	6
Processo dialético (interação professor e aluno)	2
Diagnóstica, formativa e somativa	2
Alcançar os objetivos e metas	1
Mensurar o desenvolvimento do aluno (quantificar e/ou qualificar)	1
Total	21⁴

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Nove discentes compreendem a avaliação da aprendizagem como uma forma de verificar a quantidade de conteúdo compreendido. Outros seis a veem como uma maneira de analisar o aprendizado. Já para dois discentes ela é um meio para promover a interação entre professor e aluno, concebendo a avaliação como um processo dialético. Dois alunos têm por concepção que a avaliação deve ser e ter a função diagnóstica, formativa e somativa, assim como proposto por Bloom et al (1983). Um aluno considera que ela serve basicamente para alcançar objetivos e metas. Outro, vê a avaliação como uma forma de mensurar o desenvolvimento, seja para quantificar esse desenvolvimento e/ou para qualificar.

⁴ O número de ocorrências foi maior que o número da amostra tendo em vista que algumas respostas se enquadram em mais de uma categoria.

Podemos observar que as percepções dos discentes sobre avaliação nas categorias 1, 2, 4, 5 e 6 convergem e refletem o atual panorama da avaliação no Ensino Superior. Isso significa que a avaliação resulta numa forma de verificação da aprendizagem, seja para verificar se o conteúdo foi compreendido ou para alcançar objetivos e metas, não sendo uma forma clara de produção de sentidos a essa aprendizagem. Ela deve guardar relação com as finalidades sociais mais amplas da educação, com o que desejamos para o futuro.

Outro ponto que nos chama a atenção para as categorias anteriormente mencionadas é que elas podem enquadrar-se na tendência clássica (tradicional) de avaliação na Educação Física. De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC):

Os procedimentos de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem implantados no curso de Licenciatura em Educação Física deverão ser realizados de forma a fortalecer o aprendizado, incluindo relatórios de atividades práticas, textos escritos, fichamento bibliográfico, apresentação de estudos individuais e em grupos, autoavaliação e avaliações seriadas do conjunto dos conteúdos das disciplinas ao longo de cada semestre (UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO, 2020, p. 67).

Para Souza (1990), esse tipo de avaliação baseia-se no modelo de quantitativo, em que se busca medir, pela mensuração da aprendizagem, a quantidade e a exatidão de informações que se consegue reproduzir.

Em relação à categoria 3, notamos que a percepção do aluno vai além de um processo de verificação da aprendizagem. Ele compreende a avaliação como um processo dialético entre professor e aluno, em que a construção de conhecimentos se dá através da reflexão, de trocas de opiniões, da interação professor e alunos, buscando produzir sentidos para a aprendizagem.

As práticas avaliativas as quais os alunos estão submetidos os influenciaram no processo de compreensão e na percepção que ele tem de todo o processo de ensino-aprendizagem, inclusive sobre a avaliação.

Outro ponto que merece destaque é que a percepção que o aluno desenvolve durante a graduação pode ser interiorizada e levada para sua prática docente na Educação Básica, assim como ressalta Hoffmann (2014) “muito mais forte que qualquer influência teórica que o aluno desses cursos possa sofrer, a prática vivida por ele como estudante passa a ser o modelo seguido quando professor (p. 134)”. Por isso, é essencial repensar a avaliação da aprendizagem na universidade, pela sua característica formadora de professores que irão atuar nas escolas. Corroborando com essa linha de reflexão, Vasconcellos (2000, p. 84) lembra que:

as experiências que os futuros educadores têm no seu processo de formação são decisivas para suas posturas posteriores, na prática da sala de aula. Há, portanto,

necessidade que esses educadores tenham já na sua formação uma nova prática em termos de avaliação. Apesar de teoricamente não se aceitar mais o 'faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço', no cotidiano dos cursos de formação é isto que se observa também em relação à avaliação, ou seja, os futuros professores recebem uma série de conceitos bonitos sobre como deve ser a avaliação de seus alunos, mas é avaliado no esquema bem tradicional. Assim, quem trabalha com a formação acadêmica dos novos professores, tem também um compromisso de mudar a prática de avaliação dos mesmos.

Assim, a percepção dos alunos que participaram da pesquisa tem sobre a avaliação da aprendizagem está inter-relacionada com as vivências avaliativas que se apresentam durante seu percurso acadêmico e que isso poderá vir influenciar sua prática docente quando formado.

Na terceira questão buscamos levantar quais instrumentos de avaliação são utilizados pelos docentes do curso de Educação Física. Para isso fizemos o seguinte questionamento: quais instrumentos avaliativos você já foi submetido durante o processo de avaliação da aprendizagem no curso de Licenciatura em Educação Física? Na análise dos dados encontramos 19 instrumentos ou formas de avaliação. Alguns com maior número de ocorrências que os outros como podemos observar na tabela abaixo.

Tabela 3 – Instrumentos avaliativos

Categorias	Número de ocorrências
Prova escrita	19
Seminário	19
Prova Prática	15
Trabalho individual e/ou em grupo	9
Total	62

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

De acordo com a tabela 3, todos os alunos participantes da pesquisa são avaliados com provas teóricas e seminários. Cada categoria teve dezenove ocorrências. Quinze alunos relataram que também são avaliados com prova prática e nove alunos disseram que também são avaliados através de trabalho individual e/ou em grupo, totalizando 62 ocorrências nessas quatro categorias de análise. No entanto, outros instrumentos avaliativos ou formas de avaliação foram mencionados pelos estudantes, com um número de ocorrências reduzidas em cada uma, como veremos a seguir:

Elaboração e aplicação de aula (5); Artigo (4); Resenha (3); Culminância (2); Questionário (2); Autoavaliação (2); Projeto (1); Pesquisa (1); Fichamento (1); Organização de evento (1); Participação (1); Avaliação pessoal (1); Criação de vídeo (1); Resumo (1) e Relatório (1), totalizando 15 instrumentos com 27 ocorrências.

Os instrumentos ou técnicas avaliativas podem ser considerados como meios que contribuem e facilitam tanto o ensino como a aprendizagem. Como vimos na tabela 3, um dos instrumentos muito utilizados, especificamente no curso de licenciatura em Educação Física, é a prova.

Notamos que predominantemente a avaliação dos estudantes ocorre através de provas teóricas e/ou práticas, seminários e trabalhos em grupo. Como podemos observar, existe uma gama de instrumentos, formas e critérios de avaliação que podem ser utilizados durante o processo de avaliação da aprendizagem. Vimos que os seminários também são utilizados com frequência na avaliação. Ele “é uma técnica riquíssima de aprendizagem que permite ao aluno desenvolver sua capacidade de pesquisa, de produção de conhecimento, de comunicação, de organização e fundamentação de ideias [...]” (MASETTO, 2010, p. 111), esta técnica permite produzir conhecimento em equipe.

O docente universitário tem autonomia para escolher o que melhor atinge as necessidades de ensino e aprendizado dos alunos. No entanto, é aconselhável que o professor utilize mais de um instrumento, diversificando as formas de avaliação, pois cada aluno responde diferente a determinado tipo de avaliação e é importante que esta não venha para prejudicar e sim para ajudar o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos.

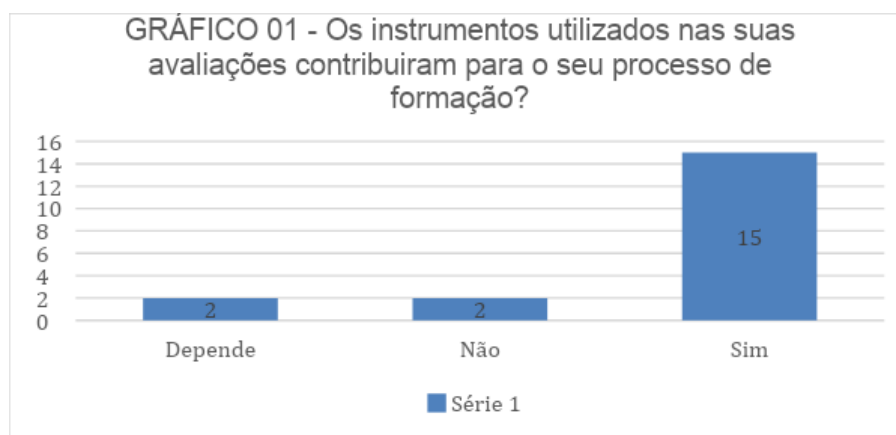
As estratégias de avaliação não devem se concentrar no uso de procedimentos da “avaliação somativa”, utilizados ao final de determinado período ou unidade de ensino, pois isso poderá implicar na manutenção da antiga e persistente cultura avaliativa que quantifica a aprendizagem dos alunos e que tende a destacar particularmente a utilização de provas escritas para avaliar o grau de aprendizagem dos alunos. Para Depresbiteris (2004, p.54) “esse reducionismo parece alterar a percepção dos professores quanto à variedade de atividades que podem ser envolvidas na avaliação, tendo em mente inferir o desempenho dos estudantes”.

Corroborando com essa ideia, Rehem e Melo (2008), puderam perceber nos seus estudos que as práticas mais comuns na avaliação atual do rendimento no sistema educativo mudaram muito pouco nos últimos anos. Os discursos mudaram, contudo, palavras não fazem reforma, e não são capazes de criar por si mesmas uma realidade, ainda assim tendem a expressá-las. No contexto educacional, tanto discurso de reforma colidem frontalmente com as práticas habituais, até mais que com as propostas formais.

Desta forma, considerando a dinâmica do ensino superior e suas condições objetivas de funcionamento, torna-se necessário observar o equilíbrio entre os níveis qualitativo e quantitativo nas avaliações, bem como a diversificação dos instrumentos avaliativos, a fim de considerar as diferentes formas de saber e proporcionar uma comunicação mais efetiva sobre o andamento da aprendizagem.

Para buscar compreender a opinião dos alunos sobre avaliação da aprendizagem e a relação dela com sua formação profissional, na questão quatro fizemos a seguinte pergunta: Os instrumentos utilizados nas suas avaliações contribuem para seu processo de formação? Foi solicitado que os alunos justificassem suas respostas. Os dados estão apresentados no gráfico 1.

Gráfico 1 – Contribuições dos instrumentos utilizados nas avaliações



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Como podemos observar no gráfico acima, quinze discentes afirmaram que os instrumentos que são utilizados nas avaliações da aprendizagem no curso contribuem para sua formação, dois responderam que não contribuem e outros dois responderam que depende do tipo de instrumento utilizado. Agora, vejamos algumas justificativas dos discentes que responderam positivamente ao questionamento:

Por entender que nunca utilizarem este elemento para avaliação dos meus discentes, pois a avaliação deveria ser um processo contínuo e não mensurar um conteúdo específico. Entendendo a educação física num processo de práxis (Discente A).

Toda avaliação contribui de alguma forma mesmo que não seja muitas das vezes reflexo fidedigno do que foi compreendido (Discente D).

Apesar de ter tido diversos tipos de avaliação, essa diversidade foi importante e cabia para cada matéria (Discente H).

Muitos dos instrumentos citados na questão anterior enriqueceram a minha formação profissional. Eu busquei aproveitar o máximo do que foi passado para nós (Discente I).

Algumas avaliações me fazem refletir a forma de não avaliar meus alunos, outras me motivam a aplicá-las em minhas aulas. Certas avaliações como aula expositiva e seminário me fazem ter grande aprendizado (Discente Q).

Os dados mostram que os alunos conseguem perceber a avaliação da aprendizagem como um elemento que contribui para sua formação, seja de forma positiva ou negativa. Como podemos ver nos

relatos supracitados alguns discentes repudiam a forma como foram avaliados e não pretendem reproduzir as mesmas práticas avaliativas em suas atividades pedagógicas. Tais fatos corroboram com o que ressalta Vasconcellos (2000) quando nos diz que as experiências que os futuros educadores têm no seu processo de formação são decisivas para suas posturas posteriores, na atividade docente.

Hoffmann (2014), Ludke e Salles (1997) acreditam que os graduandos tendem a reproduzir as formas que são avaliados com seus futuros alunos, ressaltando mais uma vez a necessidade de se refletir a avaliação da aprendizagem nos cursos de formação de professores. Caso não haja uma ruptura com o paradigma avaliativo acrítico, acredita-se que a avaliação poderá se tornar um ciclo reprodutivo, em que não há reflexão e mudança.

Em relação aos dois discentes que responderam que os instrumentos não contribuem para sua formação temos as seguintes justificativas.

Eu geralmente estudo para a prova, não para adquirir conhecimento quando há uma avaliação. Acredito que aprende mais quando o professor avalia de forma mais indireta e no decorrer da disciplina (Discente F).

Não acredito que apenas a prova seja um fator determinante para dizer se houve aprendizado ou não (Discente K).

Percebemos na fala dos alunos a insatisfação com a realização apenas de provas para se avaliar a aprendizagem. Como já destacamos anteriormente, a prova não deve ser o único elemento utilizado na avaliação, pois sozinha ela não é capaz de contribuir com a aprendizagem, tornando-se evidente pela fala dos alunos a necessidade de diversificar os instrumentos de avaliação.

Dois discentes responderam que depende do instrumento utilizado, alguns contribuem e outros não para o processo de formação, justificando da seguinte forma:

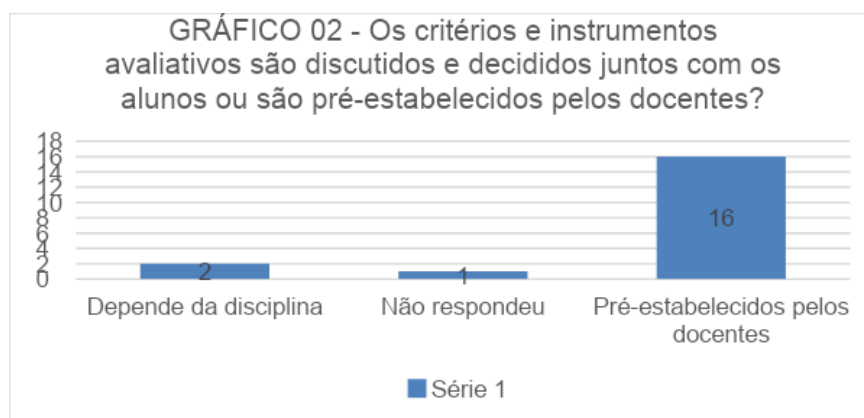
Algumas avaliações não são muito construtivas. Algumas são desnecessárias para a formação. Outras avaliações nos alertam e nos abrem os olhos para questões que não havíamos visto (Discente N).

Em boa parte sim, porque o sistema impõe dessa forma, mas se o sistema observasse o indivíduo como um todo, as formas de avaliações seriam de acordo com as características de cada pessoa (Discente S).

Essas respostas evidenciam mais uma vez a necessidade de se trabalhar em sala de aula com mais de um instrumento avaliativo, ou seja, a avaliação não deve restringir-se à aplicação de provas, mas deve ser pensada de maneira contínua, a qual possibilite ao discente a aquisição de novos conhecimentos e novas aprendizagens.

Para levantar elementos que configurem uma relação dialógica, fizemos a seguinte pergunta: Os critérios e instrumentos avaliativos são discutidos e decididos juntos com os alunos ou são pré-estabelecidos pelos docentes?

Gráfico 2: Discussão dos critérios e instrumentos com os alunos



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Observa-se que dezesseis discentes declararam que os critérios de avaliação são pré-estabelecidos pelos docentes, dois responderam que depende da disciplina e um não respondeu à pergunta.

Podemos inferir desse resultado que poucos docentes permitem a participação dos alunos no processo decisório relacionado às formas de avaliação, tomando apenas para si o poder de escolha. Vimos no decorrer deste texto que os critérios de avaliação podem e devem ser previamente negociados com os alunos, pois assim o professor consegue acompanhar não só a atividade docente, mas a aprendizagem dos alunos, as habilidades e competências que estão sendo construídas.

Ressaltamos a importância de envolver os discentes no processo avaliativo a fim de compreender sua percepção sobre o ato de avaliar. Desta forma, será possível encaminhar uma avaliação aliada à aprendizagem dos estudantes, os alunos não podem ser considerados meros espectadores desse processo.

Nesse sentido, Sant'anna (1995, p.27) também acredita que a avaliação só será eficiente e eficaz se ocorrer de forma interativa entre professores e alunos, ambos caminhando na mesma direção, em busca dos mesmos objetivos. O aluno não será um indivíduo passivo; e o professor, a autoridade que decide o que o aluno precisa e deve saber. O professor não irá apresentar verdades, mas com o aluno irá investigar, problematizar, descortinar e, pelos erros, as melhores alternativas para superá-los.

A avaliação deve ser uma prática social orientada e pensada que busca produzir sentidos para a aprendizagem. Não deve ser uma prática reducionista e não-dialógica, que um elemento se sobrepõe ao outro. Ela deve ser participativa e inclusiva, onde professores e alunos possam caminhar juntos para se atingir a aprendizagem.

Masetto (2003, p.14) ressalta que o papel do professor como transmissor de conhecimentos está no seu limite.

os professores já se reconhecem como não mais os únicos detentores do saber a ser transmitido, mas como um dos parceiros a quem compete compartilhar seus conhecimentos com outros e mesmo aprender com outros, inclusive com os próprios alunos. É um novo mundo, uma nova atitude, uma nova perspectiva na relação entre o professor e o aluno no ensino superior.

Para que essas novas perspectivas possam transformar, de fato, a realidade na sala de aula, é preciso que haja uma reflexão profunda sobre o papel da avaliação da aprendizagem como elemento formador, na tentativa de não só a eliminar o distanciamento que muitas vezes existe entre professores e alunos, como também criar laços que aproximem o diálogo.

Na sexta questão, buscamos elencar as formas como o aluno gostaria de ser avaliado, com isso fizemos a seguinte pergunta: Na sua opinião como deveria ser realizada a avaliação da aprendizagem no seu curso?

Tabela 4 – Como deveria ser realizada a avaliação da aprendizagem no seu curso?

Categorias	Número de ocorrências
Discutida com os estudantes	5
Avaliação Global	4
Avaliação contínua	3
Avaliação do conhecimento cursado	2
Prática pedagógica do aluno	2
Medição do conteúdo	2
Através de portfólio	1
De maneira impessoal	1
Total	20

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Nota-se que são muitos os anseios dos alunos em relação à avaliação. Na primeira categoria os colaboradores veem a necessidade da relação dialógica entre professor e aluno durante o processo que envolve as decisões sobre a avaliação. Para Hoffmann (1994, p. 51):

Tal paradigma pretende opor-se ao modelo do "transmitir-verificar-registrar" e evoluir no sentido de uma ação avaliativa reflexiva e desafiadora do educador em termos de contribuir, elucidar, favorecer a troca de ideias entre e com seus alunos, num movimento de superação do saber transmitido a uma produção de saber enriquecido, construído a partir da compreensão dos fenômenos estudados.

Mais uma vez fica claro que por muitas vezes as decisões são tomadas unilateralmente e que falta diálogo entre professores e alunos. Na segunda categoria, os mesmos evidenciam a necessidade de considerar a totalidade do aluno, isto é, versar não só os aspectos objetivos, mas também os

subjetivos. Em outras palavras, abranger as dimensões afetiva, social, motora – corporal e cognitiva que envolvem a aprendizagem, ou seja, uma avaliação global.

Na terceira categoria aparece a avaliação contínua que mostra a necessidade dos alunos de serem avaliados durante todo o processo e não apenas ao final do período.

É possível inferir, a partir dos pressupostos apresentados, o desejo de uma avaliação justa e participativa. Nesse contexto, os conhecimentos exigidos precisam dialogar com o aquilo que fora ensinado, levando em consideração não somente o resultado da prova, mas todas as atividades desenvolvidas ao longo do período.

Chamou-nos atenção para a categoria medição do conteúdo com duas ocorrências. Parece-nos que os alunos entendem a avaliação como medição da aprendizagem ou do conteúdo. Vimos que avaliação não deve ser utilizada para medir ou simplesmente quantificar a aprendizagem e sim para produzir sentidos a ela e promover o desenvolvimento do aluno. Tal fato pode ter sido configurado pelas vivências acadêmicas e avaliativas por quais passaram esses alunos durante a graduação, o que pode ter formado a concepção de avaliação destes ligada à noção de medição.

Na sétima questão, perguntamos aos alunos se durante a avaliação são consideradas e respeitadas as diferenças e as dificuldades manifestadas em sala de aula. Pedimos que justificassem suas respostas.

Para dezessete discentes não são consideradas e respeitadas as diferenças e dificuldades manifestadas em sala de aula durante a avaliação. Já para dois são respeitadas. As justificativas negativas foram tabuladas e apresentadas na tabela 5.

Tabela 5 – Justificativa dos discentes

Categorias	Número de ocorrências
Não são consideradas as individualidades	8
São consideradas apenas as opiniões do professor	4
Avaliação tecnicista	2
Uso exclusivo de provas teóricas	1
Caráter pessoal	1
Aprende ou reprova	1
Total	18

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Na maioria das avaliações aos quais os alunos foram submetidos não foram consideradas as individualidades e particularidades dos alunos. Isso significa que a avaliação é realizada da mesma forma com todos, sem considerar os fatores externos e internos que podem prejudicar o desenvolvimento do aluno durante o processo de ensino-aprendizagem. Não estamos falando que é fácil para o professor avaliar essas individualidades. Vimos que a avaliação é rica em subjetividades e que avaliar é uma tarefa

complexa e que exige preparo específico para isso. Mas levantamos a necessidade de olhar o aluno na sua totalidade, considerando dentro do possível, os múltiplos aspectos subjacentes à aprendizagem.

Na segunda categoria, observamos que os professores têm considerado, na maioria dos casos, apenas a sua opinião. Isto mostra a necessidade e falta de diálogo entre professor e aluno. Já a terceira categoria, pauta-se avaliação tecnicista. Esse tipo de avaliação apresenta características autoritárias, e, como fora exposto, indica a relação não-dialógica entre professor e aluno, ou seja, ao aluno cabe assimilar passivamente os conteúdos transmitidos pelo professor (SANTOS JUNIOR; SILVA; LOPES, 2022). A aprendizagem deve ser uma troca de conhecimentos entre professor e aluno. Em outras palavras, o aluno deve ter voz dentro de sala de aula, pois não existe construção de conhecimento sem reflexão e diálogo. Para Sobrinho (2002) a avaliação realmente educativa não pode limitar-se a um papel controlador e de afirmação da heteronomia e da competitividade individual. Ela deve promover a autonomia dos alunos e, para que isso ocorra, faz-se necessário o diálogo entre os sujeitos sociais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Nas três últimas categorias (Uso exclusivo de provas teóricas; Caráter pessoal; Aprende ou reprova) a avaliação é concebida de forma tradicional e excludente, onde fatores pessoais interferem e influenciam no resultado dos alunos.

Os discentes que responderam positivamente ao questionamento proposto e apresentaram as seguintes justificativas:

Apesar de uns possuírem mais ou menos dificuldades as diferenças são respeitadas (Discente H).

Em momento algum me senti desrespeitado durante a graduação. Mas obviamente que não possui tanta habilidade em determinadas situações serão mais cobrados tanto aqui quanto na vida profissional (Discente I).

Apenas dois alunos consideram que as diferenças são respeitadas. Isso mostra um avanço em direção a uma avaliação mais justa. No entanto, torna-se um fato preocupante quando pensamos que essa pesquisa envolve um curso de formação docente.

Na oitava questão, procuramos analisar se a avaliação é utilizada como instrumento de controle pelo professor. Para isso, fizemos a seguinte pergunta: a avaliação exerce função de controle do professor sobre a turma? Os discentes deveriam justificar sua resposta.

Dos dezenove participantes, quatorze consideram que a avaliação exerce alguma forma de controle do professor sobre a turma. Já cinco consideram que a avaliação não exerce essa finalidade. As justificativas foram agrupadas e apresentadas na tabela 6.

Tabela 6 – Justificativa dos discentes

Categorias	Número de ocorrências
Processo punitivo	8
Dominação da turma	4
Pressão psicológica	3
Total	15

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Percebe-se que a avaliação ainda é utilizada como meio de controle pelo professor sobre a turma. Para os discentes ela acaba sendo concebida como um processo punitivo (categoria 1), um meio de coerção e dominação da turma (categoria 2), utilizada para pressionar psicologicamente os alunos a estudar. Os dados revelam que apesar dos avanços das discussões no campo da avaliação da aprendizagem ainda há ranços da avaliação tradicional nas práticas docentes universitárias.

Esses dados vão ao encontro com o que Gomes et al (2007) apontaram nos seus estudos, ao dizer que existe uma forte tendência no peso atribuído ao comportamento do aluno quando o assunto é nota. Podemos deduzir que a nota muitas vezes tende a ser a expressão de outros fatores que vão além do conteúdo apreendido. Neste sentido, a avaliação acaba tornando-se instrumento de poder. Refletindo sobre essas relações de poder chegamos a uma reflexão de Foucault (1987) realizada sobre a instituição escolar que se enquadra adequadamente ao Ensino Superior. Segundo Foucault, a escola, como uma instituição que cria e estabelece normas, é um ambiente onde o poder disciplinar e regulamentador se articula nas práticas do cotidiano escolar para controlar os indivíduos. De acordo com o autor, este poder está inserido em outros elementos do ambiente escolar. Mesmo que não esteja implícito ele estará sendo exercido, ou seja, a instituição escolar, dentre outras, é responsável pela produção da docilização dos corpos, que garante a submissão do corpo e da alma, através do uso da disciplina:

[...] implica numa coerção ininterrupta, constante, que vela sobre os processos da atividade mais que sobre seu resultado e se exerce de acordo com uma codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço e os movimentos. Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as 'disciplinas' (FOUCAULT, 1987, p. 164).

Acreditamos que a avaliação acaba por se tornar, em parte, um elemento deste poder disciplinador, como fora revelado nos resultados apresentados a essa questão. Mas caminhamos em busca de superar essa tônica, já que cinco dos entrevistados disseram que os docentes não utilizam a avaliação para controle. Essa mudança ocorre influenciada por todo o processo de ressignificação por qual passou a educação a partir da década de 1980, momento em que se coloca em xeque os caminhos

da avaliação da aprendizagem e sua relação com a construção de uma sociedade mais justa e democrática (SANTOS JUNIOR, et al, 2020; SANTOS JUNIOR; SILVA; LOPES, 2022).

Para cinco discentes, a avaliação realizada pelos professores não serve como instrumento de controle. Isso é um indicativo que alguns professores encaminham a avaliação como uma prática reflexiva e formativa, como podemos perceber na fala do discente (M) citada abaixo. Todavia, apesar de terem respondido “não”, fora relatado que alguns professores a utilizam para este fim. Vejamos suas justificativas:

Para alguns professores serve somente para inferiorizar os alunos (Discente R).

Em algumas situações até pode exercer, mas varia muito da didática de cada professor, mas na maioria das vezes não exerce essa função de controle (Discente H).

Em situações específicas pode exercer, mas isso vai depender do perfil didático do professor em questão (Discente I).

Os discentes na sua maioria acreditam e tem a percepção que é necessário esforço próprio para avançar nas disciplinas, assim não dependendo do professor controlar a turma (Discente M).

Notamos que a avaliação é utilizada como instrumento de controle pela maioria dos professores. Ainda que exista exceções, tais fatos indicam a manutenção de uma das vertentes da avaliação tradicional, a avaliação como instrumento de poder e coerção, fator preocupante por se tratar de um curso de formação de professores. Os docentes devem refletir e se questionar que professores pretendem formar com esse tipo de vivência negativa e quais serão as possíveis consequências na formação plural dos alunos.

Considerações finais

Os dados apresentados neste estudo nos demonstram que para compreender a avaliação como um componente importante do processo ensino-aprendizagem é preciso ter um projeto pedagógico curricular compartilhado e participativo, que estabeleça relações e reflexões sincronicamente, levando em consideração não só o papel que o contexto social representa sobre a universidade, no tange à formação profissional, como também os riscos de, por meio da avaliação, legitimar os processos de controle, punição, opressão e discriminação na sala de aula.

Tal fato talvez se configure nas atividades docentes pela falta (ou pouca) de formação didática pedagógica específica para o exercício da docência, notadamente no que concerne à avaliação, como também pela falta de atividades da instituição voltadas para a capacitação pedagógica dos professores. Esse problema não assola somente o Curso de Licenciatura em Educação Física, mas outras graduações,

como têm mostrado as pesquisas na área. Os cursos de licenciatura da UFRRJ, à exceção do curso de Pedagogia, não possuem uma disciplina que trate exclusivamente da temática da avaliação.

Percebe-se que os alunos anseiam uma avaliação justa, participativa e dialógica, que contribuam para sua formação profissional e humana. Precisamos dar uma atenção especial à avaliação da aprendizagem no Ensino superior, principalmente nos cursos de licenciatura, pois os discentes serão os futuros profissionais da educação e poderão adotar práticas avaliativas semelhantes às vivenciadas durante a graduação.

Referências

BLOOM, B., HASTINGS, M. **Manual de Avaliação Formativa e Somativa do Aprendizado Escolar**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1983.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. In: **Revista Brasileira de Educação**. Maio/Jun/Jul/Ago. n.23, p.156-168. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/99YrW4ny4PzcYnSpVPvQMYk/?lang=pt#> Acesso em: 20 fev. 2022.

DEPRESBITERIS, L. Avaliação **da aprendizagem: revendo conceitos e posições**. In: SOUZA, C. (Org.). Avaliação do rendimento escolar. Campinas: Papirus, 2004. p. 51-79.

ESCUADERO, N. T. G.; NEIRA, M. G. Avaliação da aprendizagem em educação física: uma escrita autopoietica. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 49, p. 285–304, 2011. DOI: 10.18222/eae224920111977. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/1977>. Acesso em: 20 fev. 2022.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

GOMES, L. R. *et al.* Avaliação da aprendizagem no ensino superior. “Nota” expressão do comportamento do aluno. **Pro-Posições**, v. 18, n. 2 (53) - maio/ago. 2007. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643558>. Acesso em: 20 fev. 2022.

HOFFMAN, J. **Avaliação Mediadora**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1996.

HOFFMAN, J. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

HOFFMAN, J. **Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento**. Avaliação do rendimento escolar. São Paulo: FDE, p. 51-9, 1994.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.

LUDKE, M.; PÔRTO SALLES, M. M. Q. Avaliação da aprendizagem na educação superior. In: LEITE, D. B. C. e MOROSINI, M. **Universidade Futurante**. Campinas: Papirus, 1997.

MASETTO, M. T. Atividades pedagógicas no cotidiano da sala de aula universitária: reflexões e sugestões práticas. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. São Paulo: Papirus, 2001.

MASETTO, M. T. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MASETTO, M. T. **O professor na hora da verdade: a prática docente no ensino superior**. São Paulo: Avercamp, 2010.

PACHECO, J.A. **O pensamento e a ação do professor**. 1995. Porto: Porto Editora. 1995.

REHEM, C. C. F.; MELO, M. A. Avaliação da aprendizagem no ensino superior: novos discursos e velhas práticas. **Revista de Educação (PUCCAMP)**, v. 25, p. 59-66, 2008. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/94>. Acesso em: 20 fev. 2022.

SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOS, W. dos; MAXIMIANO, F. de L. Avaliação na educação física escolar: singularidades e diferenciações de um componente curricular. **Revista brasileira de Ciências do Esporte**, v. 35, p. 883-896, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/rjrbce/a/jxf3jff64xbmMwtgQcKZqFn/abstract/?lang=pt> Acesso em: 20 fev. 2022.

SANTOS JUNIOR, N. J. dos. Os corpos na escola: identidades, mídias e reflexões. In: SANTOS JUNIOR, N. J. dos; SILVA, G. V.; LOPES, D'A. Zacché. (Org.). **Educação em debate: reflexões, experiências e desafios**. Ied.Curitiba: Appris, 2022, v. 1, p. 133-146.

SANTOS JUNIOR, N. J. *et al.* A dança da escola: reflexões necessárias à Educação Física escolar. **Arquivos em Movimento**, v. 16, n. 1, p. 167-178, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/am/article/viewFile/28446/pdf%20dan%C3%A7a%20ok> Acesso em: 20 fev. 2022.

SANTOS JUNIOR, N. J. dos. Eles compreendem de outro jeito: mídia, educação física escolar e possibilidades. **Arquivos em Movimento**, v. 8, p. 65-78, 2012. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/am/article/view/9206> Acesso em: 20 fev. 2022.

SANTOS JUNIOR, N. J. dos; SILVA, G. V.; LOPES, D'A. Educação, Diversidade e Direitos Humanos: Reflexões Necessárias. In: SANTOS JUNIOR, N. J. dos; SILVA, G. V.; LOPES, D'A. Zacché. (Org.). **Educação em debate: reflexões, experiências e desafios**. Ied.Curitiba: Appris, 2022, v. 1, p. 63-74.

SOBRINHO, J. D. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. **Avaliação**, v. 13, n. 1, p. 193-207, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772008000100011>. Acesso em: 20 fev. 2022.

SOBRINHO, J. D. Políticas de Avaliação, Reforma do Estado e da Educação Superior. In: ZAINKO, M. A.; GISI, M. L. (orgs). **Políticas e Gestão da Educação Superior**. Coleção Educação: gestão e política, 2. Florianópolis: Insular, 2003.

SOBRINHO, J. D. **Universidade e avaliação: entre a ética e o mercado**. Florianópolis: Insular, 2002.

Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 26, p. 1-21, e-20315.031, 2023. Disponível em <<https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>>

SOUZA, N. M. P. de. **Tendências da avaliação do ensino aprendizagem na educação física escolar**. Dissertação de mestrado. Universidade Gama Filho: Rio de Janeiro, 1990.

STRUYVEN, K.; DOCHY, F.; JANSSENS, S. Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: a review. **Assessment and Evaluation in Higher Education**, v. 30, n. 4, p. 325–341, Aug. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1080/02602930500099102>. Acesso em: 20 fev. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO (UFRRJ). **Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física**. Seropédica, 2020.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. 11. ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VIEIRA, M. G. C.; SANTOS JUNIOR, N. J. dos. Por uma educação inclusiva? Percepções de professores/as de Educação Física da rede municipal de Araruama-RJ acerca da inclusão de estudantes com deficiências. **Temas em Educação Física Escolar**, v. 6, p. 105-122, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.33025/tefe.v6i1> Acesso em: 20 fev. 2022.

Recebido: 14/04/2022
Aceito: 04/03/2023

Received: 04/14/2022
Accepted: 03/04/2023

Recibido: 14/04/2022
Aceptado: 04/03/2023

