



Revista Brasileira de
CIÊNCIAS DO ESPORTE

www.rbceonline.org.br



ARTIGO ORIGINAL

Avaliação educacional: currículos de formação de professores em educação física na América Latina

Sayonara Cunha de Paula^a, Amarílio Ferreira Neto^b, Ronildo Stieg^c
e Wagner dos Santos^{d,*}

^a Rede Municipal de Cariacica, Cariacica, ES, Brasil

^b Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, São Paulo, Brasil

^c Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Vitória, ES, Brasil

^d Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Vitória, ES, Brasil

Recebido em 2 de maio de 2018; aceito em 17 de setembro de 2018

PALAVRAS-CHAVE

Avaliação educacional;
Educação física;
Formação de professores;
América Latina

Resumo Este estudo analisa como a avaliação educacional se apresenta nas disciplinas específicas ao tema nos cursos de formação de professores de educação física em oito países da América Latina. De caráter exploratório, assume a crítica documental como abordagem teórico-metodológica e o Iramuteq como ferramenta de análise. Usa como fontes 156 grades curriculares e textos sobre a formação de professores nesses países. Revela que as disciplinas tematizam as dimensões do currículo, avaliação do ensino, da aprendizagem, articulados à educação física. Além disso, a variedade de nomenclaturas agregadas ao mesmo título indica maior distribuição em unidades didáticas nas disciplinas e reduz a discussão de avaliação.

© 2018 Publicado por Elsevier Editora Ltda. em nome de Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Este é um artigo Open Access sob uma licença CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

KEYWORDS

Educational evaluation;
Physical education;
Teacher training;
Latin America

Educational evaluation: curriculums of training of teachers in physical education in Latin America

Abstract It analyzes how the educational evaluation is presented in the specific disciplines of the training courses of teachers in Physical Education in eight Latin American countries. Of exploratory nature, the documentary critic takes on a theoretical-methodological approach and IRAMUTEQ as an analysis tool. It uses as sources 156 curricula and texts on teacher training in these countries. It reveals that the disciplines thematize the dimensions of the curriculum,

* Autor para correspondência.

E-mail: wagnercefd@gmail.com (W. dos Santos).

<https://doi.org/10.1016/j.rbce.2018.09.005>

0101-3289/© 2018 Publicado por Elsevier Editora Ltda. em nome de Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Este é um artigo Open Access sob uma licença CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

PALABRAS CLAVE

Evaluación
educacional;
Educación física;
Formación de
profesores;
Latinoamérica

evaluation of teaching, of learning, articulated to Physical Education. In addition, the variety of nomenclatures added to the same title, indicates greater distribution in didactic units in the disciplines, reducing the discussion of evaluation.

© 2018 Published by Elsevier Editora Ltda. on behalf of Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Evaluación educacional: cursos de formación de profesores de educación física en Latinoamérica

Resumen Se analiza cómo la evaluación educacional se presenta en las disciplinas específicas de los cursos de formación de profesores de educación física en ocho países de Latinoamérica. De carácter exploratorio, asume la crítica documental como abordaje teórico-metodológico y el IRAMUTEQ como herramienta de análisis. Utiliza como fuentes 156 cursos de formación y textos sobre la formación de profesores en esos países. Revela que las disciplinas abordan las dimensiones del programa, la evaluación de la docencia, del aprendizaje, articuladas en la educación física. Además, la variedad de nomenclaturas añadidas al mismo título indica mayor distribución en unidades didácticas en las disciplinas, lo que reduce la discusión de evaluación. © 2018 Publicado por Elsevier Editora Ltda. en nombre de Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Introdução

A avaliação educacional (AE), nos últimos anos, tem sido objeto de pesquisas em diversos países, no campo da educação física (EF), sinaliza a necessidade de maior discussão sobre o tema na formação inicial de professores.

Goc-Karp e Woods (2008), nos EUA, e Atienza et al. (2016), na Espanha, investigaram as percepções dos estudantes sobre a avaliação e sua materialização na prática docente. Para os autores, a formação inicial influenciará no modo como usarão a avaliação quando professores. Lorente-Catalán e Kirk (2015), no contexto da Inglaterra, investigaram se as concepções dos alunos sobre avaliação para a aprendizagem eram coerentes com o entendimento de seus professores, a política da sua universidade e a literatura. Os autores destacam que os programas de formação que estão alinhados com a perspectiva de avaliação para aprendizagem têm auxiliado os alunos a incorporar esses conhecimentos em sua prática de docência.

Na Espanha, López-Pastor et al. (2012), ao analisar os resultados obtidos em uma experiência sobre o uso de processos de avaliação entre iguais, defendem que a avaliação na formação de professores é um aspecto metodológico, um conteúdo de aprendizagem específico e uma das principais competências profissionais a se desenvolver.

No Brasil, Fuzii (2010), ao analisar como a avaliação tem sido proposta no currículo de seis cursos de formação de professores de uma universidade, salienta que, no âmbito das disciplinas, as práticas avaliativas se mostraram circunscritas a provas e trabalhos em grupo. Especificamente no curso de EF, ficou evidente que as práticas avaliativas indicavam uma “reprodução” daquelas vivenciadas na sua trajetória de formação, desvelam questões de controle e poder e

sofrem com as exigências burocráticas da instituição em que a nota é sempre o produto final.

Sobre as práticas avaliativas, Santos et al. (2016), ao investigar como os estudantes de licenciatura em EF (res)significam suas experiências com a avaliação do processo ensino-aprendizagem vivenciada na formação inicial, destacam que os alunos centralizam suas práticas focalizando a maneira pela qual são avaliados. Além disso, a articulação das experiências avaliativas com a futura atuação docente se apresenta especialmente em disciplinas como o estágio supervisionado.

Se, por um lado, Fuzii (2010) não encontrou em seu estudo uma disciplina que abordasse AE no curso de EF, Stieg (2016) analisou as bibliografias presentes nas disciplinas específicas ao tema dos cursos de licenciatura em EF de oito universidades federais brasileiras e problematizou como essas propõem instrumentos avaliativos para a educação básica. Com isso, também foi revelado que a fundamentação teórica dessas disciplinas refletia a perspectiva de formação profissional dos cursos.

Diante do exposto, este trabalho se insere no esforço de pesquisadores de estudar o tema e objetiva trazer contribuições para a ampliação de sua discussão nos países da América Latina hispanofalantes, analisa como os cursos de formação de professores em EF têm apresentado o ensino da avaliação em seus currículos, especificamente nas disciplinas sobre AE.

Teoria e método

Caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa exploratória, que assume a análise crítico-documental (Bloch, 2001) como abordagem teórico-metodológica. Usa como fontes

Tabela 1 Quantitativo de instituições e disciplina de avaliação

País	Nº total de instituições	Disciplina com avaliação no título	Nº de instituições	Disciplina de avaliação educacional	Nº de instituições
Argentina	71	19	19	4	4
Chile	24	28	22	23	17
Colômbia	24	10	9	7	6
Equador	8	3	3	1	1
México	16	7	5	2	2
Peru	5	4	4	2	2
Uruguai	2	3	2	2	2
Venezuela	6	6	4	4	4
Total	156	80	68	45	38

Fonte: Os autores.

os currículos prescritos (Sacristán, 2000) dos cursos de formação de professores de EF em oito países da América Latina hispanofalantes.

Nesse sentido, analisamos as grades curriculares¹ de instituições de formação de professores em EF, buscamos articular esses documentos a textos produzidos sobre a formação de professores nesses países.

Com base no banco de dados compartilhado,² analisamos o material e estabelecemos os critérios para a delimitação das fontes: a) ter em seu currículo uma disciplina específica sobre AE; e b) ser país da América Latina hispanofalante. Dos 13 países latino-americanos, quatro não atenderam ao critério a e um ao critério b de nossa pesquisa, resultou-se, assim, em oito países participantes, compostos por Argentina, Chile, Colômbia, Equador, México, Peru, Uruguai e Venezuela.

Na [tabela 1](#), apresentamos os países, o quantitativo de instituições presentes em cada país, as disciplinas que apresentam em seu título a palavra avaliação e aquelas especificamente direcionadas à AE.

Inicialmente analisamos as 156 grades curriculares das instituições dos oito países, identificamos, respectivamente, o quantitativo de disciplinas de avaliação no título (80) e de cursos que as ofertam (68) e posteriormente focalizamos as disciplinas de AE (45), presentes em 38 instituições. Para a apresentação dos títulos das disciplinas específicas de AE, elaboramos a [quadro 1](#), na qual constam os países e os nomes das instituições com as respectivas siglas.

Para a análise dos títulos das disciplinas, usamos como instrumento de auxílio na organização das fontes o *software Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes e de Questionnaires* (Iramuteq), que de acordo com [Camargo e Justo \(2013\)](#), viabiliza diferentes tipos de análise de dados textuais, desde os da lexicografia básica usada especificamente neste estudo até análises multivariadas.

Após analisadas as grades curriculares das 38 instituições, constatamos 45 disciplinas referentes à AE, separamos

todos os títulos em um único documento de texto e inserimos no *software*. Na sequência, configuramos o programa e essa interface agrupou as palavras e as organizou graficamente em função da sua frequência, gerou uma nuvem com seis palavras.

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

Panorama da avaliação na formação inicial em educação física na América Latina

Na [figura 1](#), expomos graficamente a distribuição por país: o quantitativo total de instituições, de disciplinas sobre AE e de instituições que as ofertam.

Os gráficos focaram o maior quantitativo de disciplinas sobre AE. De acordo com a [figura 1](#), o número total de instituições analisadas por país é superior aos demais aspectos investigados, exceto no Uruguai, em que a distribuição é a mesma ([figura 2](#)).

[Santos et al. \(2018\)](#), ao fazer um mapeamento das universidades brasileiras que ofertam disciplinas de AE, constataram que, de 63 instituições, 43 ofertam cursos de licenciatura em EF e, desse total, em apenas 10 (23,3%) há a presença de uma disciplina específica sobre o tema. Cruzando esses dados com os apresentados na [figura 1](#), vemos que o percentual do Brasil se aproxima do apresentado pela Colômbia (25%).

Identificamos que, das 24 instituições do Chile, 17 (70,8%) ofertam disciplinas que tematizam avaliação, o que, em termos percentuais, coloca o país em primeiro lugar no quesito quantidade de disciplinas de AE (51%) presente nas instituições de ensino superior da América Latina.

[Améstica & Avalos \(2015\)](#), em estudo sobre a formação de professores no país, nos oferecem indícios para compreender esses dados. Segundo os autores, historicamente o Chile foi o primeiro país da América Latina a ofertar um curso de formação de professores na área, mediante a criação do Instituto Superior de EF em 1906. Mais tarde, entre 1962 e 1963,

¹ Documento que prescreve todas as disciplinas que compõe determinado curso.

² Pelo projeto da UFG, "Análise comparativa do perfil da formação profissional em educação física: a América Latina em foco" provenientes dos *websites* das instituições, organizado em pastas separadas por país, contendo as legislações e as grades curriculares das instituições.

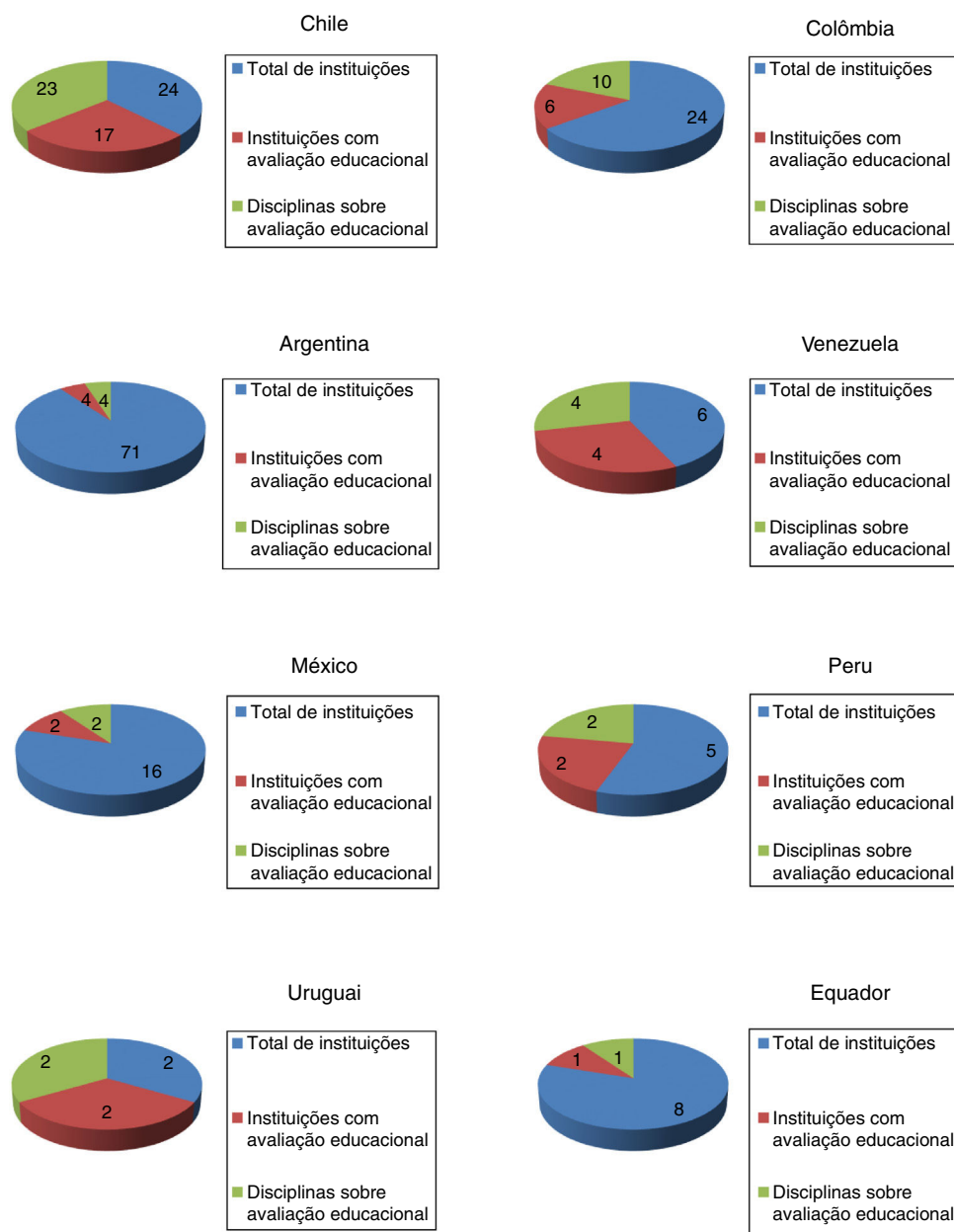


Figura 1 Quantitativo de instituições e disciplina de avaliação por país.

Fonte: Os autores.

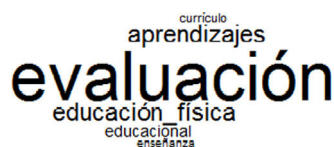


Figura 2 Nuvem de palavras dos títulos das disciplinas de avaliação.

Fonte: Os autores.

foram criadas as carreiras de pedagogia em EF (nomenclatura mais usada no país).

Os autores salientam, ainda, que, até os anos 1970, havia um déficit de professores no país, com apenas quatro escolas formadoras de caráter universitário, atualmente há um

aumento substancial com ofertas diversas de títulos outorgados pelas universidades, a maioria é orientada para o trabalho no sistema escolar.

Já a Colômbia apresenta o mesmo número de instituições do Chile (24), das quais seis (25%) ofertam disciplinas de AE, correspondem, assim, a 15,5% das disciplinas de AE.

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

PAÍS (8)	UNIVERSIDADE/INSTITUIÇÃO (38)	SIGLAS	DISCIPLINA (45)
Argentina (ARG)	Instituto Superior de Educación Física "Federico Williams Dickens"	ISEFFD/ARG	Evaluación Aplicada
	Instituto Superior de Educación Física "Hugo Quinn"	ISEFHQ/ARG	Evaluación Aplicada
	Universidad Maimónides	UM/ARG	Metodología de la Evaluación
	Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo	UMET/ARG	Evaluación de la Educación Física
Chile (CHL)	Universidad la República	UR/CHL	Evaluación en Educación Física
	Universidad Arturo Prat	UAP/CHL	Evaluación de los Aprendizajes
			Evaluación de la Educación Física para el Pre Escolar, Enseñanza Básica y Media
	Universidad Católica Silva Henríquez	UCSH/CHL	Evaluación para los Aprendizajes
			Evaluación de los Aprendizajes en Educación Física
	Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	PUCV/CHL	Evaluación del y para el Aprendizaje
	Universidad Andrés Bello	UNAB/CHL	Currículo y Evaluación
	Universidad Central	CENTRAL/CHL	Didáctica y Evaluación Educación Física
	Universidad Ucinf	UCINF/CHL	Evaluación Educacional
	Universidad Viña del Mar	UVM/CHL	Evaluación Educacional
	Universidad Austral de Chile	UAC/CHL	Currículo y Evaluación
	Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación	UMCE/CHL	Evaluación Educacional
			Evaluación en Educación Física
	Universidad de Concepción	UDEC/CHL	Evaluación de los Aprendizaje
	Universidad de Atacama	UDA/CHL	Evaluación Educacional
			Metodología y Evaluación de la Educación Física
	Universidad Bernardo O'Higgins	UBO/CHL	Evaluación Educacional
	Universidad de las Américas	UDLA/CHL	Evaluación en Educación Física
	Universidad Internacional SEK	UIS/CHL	Planificación y Evaluación de Procesos Enseñanza Aprendizaje I
			Planificación y Evaluación de Procesos Enseñanza Aprendizaje II
Evaluación de la Educación Física			
Universidad Adventista de Chile	UNACH/CHL	Evaluación Educacional	
Universidad Autónoma de Chile	UA/CHL	Evaluación de los Aprendizajes	
Colômbia (COL)	Fundación Universitaria del Espinal	FUE/COL	Currículo y Evaluación
	Fundación Universitaria Juan de Castellanos	FUJC/COL	Currículo y Evaluación
	Universidad Católica de Oriente	UCO/COL	Teorías de la Evaluación Escolar
	Universidad de los Llanos	UNILLANOS/COL	Pedagogía y Evaluación
			Evaluación Currículo en Educación Física
	Universidad Libre	UL/COL	Evaluación
Institución Universitaria CESMAG	CESMAG/COL	Evaluación Educativa	
Equador (ECU)	Universidad Nacional de Loja	UNL/ECU	Evaluación Curricular
México (MEX)	Universidad Autónoma de Baja California	UABC/MEX	Evaluación de la Actividad Física y Deporte
	Universidad Juárez del Estado de Durango	UJED/MEX	Evaluación de la Educación Física y Deporte
Peru (PER)	Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle	UNEEGV/PER	Técnicas y Medidas de Evaluación en Educación
	Universidad Nacional Mayor de San Marcos	UNMSM/PER	Evaluación Educacional y en Educación Física Física
Uruguai (URY)	Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes	IUACJ/URY	Teorías de la Evaluación y de los Aprendizajes
	Universidad de la República	UDELAR/URY	Evaluación
Venezuela (VEN)	Universidad Pedagógica Experimental Libertador	UPEL/VEN	Evaluación de los Aprendizajes
	Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora	UNELLEZ/VEN	Evaluación del Aprendizaje
	Universidad Nacional Experimental de Guayana	UNEG/VEN	Evaluación de los Aprendizajes
	Universidad de Carabobo	UC/VEN	Evaluación de los Aprendizajes

Quadro 1 Relação geral das disciplinas.

Fonte: Os autores.

desencadeou a criação de programas acadêmicos em diferentes universidades.

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

Vemos que a formação em EF no país esteve historicamente ligada, em sua maioria, a facultades de educação que outorgavam títulos de licenciados em ciências da educação, com ênfase em determinadas áreas. Com o passar do tempo, interferências políticas e sociais influenciaram a área, o que resultou atualmente numa formação diversificada. Bedoya et al. (2015) destacam que, na Colômbia, 44 instituições ofertam cursos na área de EF, recreação e desportos, apresentam 110 cursos, dos quais 40 correspondentes a licenciaturas.

Esse contexto nos permite compreender que, se por um lado, a questão histórica e a associação da área com a educação nos ajudam a entender o motivo de ser o segundo país com mais disciplinas sobre AE (10), por outro a diversidade de áreas ou ênfase de formação, na atualidade, dão pistas da pequena representatividade de cursos que são ofertados (seis), quando comparamos com o total de instituições presentes nesse país (24).

A Argentina é o país, entre os oito, que apresenta o maior quantitativo de instituições (71), porém identificamos que apenas quatro delas ofertam disciplinas com enfoque na AE, representam 8,8% do total.

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

Emiliozzi et al. (2017) salientam que os títulos expedidos nos diferentes âmbitos formativos, ao longo da história, não fazem diferença de incumbência profissional, pois os professores de EF são capazes de trabalhar com o mesmo título nas áreas escolar, não escolar, comunidade, estado, privado e clubes.

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

Conhecer o cenário da formação inicial no país nos fornece pistas para compreender o alto quantitativo de instituições (71) e a baixa quantidade daquelas que apresentam disciplinas de AE (quatro). Para além dessas, encontramos 15 disciplinas de avaliação, porém

relacionadas aos aspectos físicos e de treinamento. Segundo Crisório et al. (2015, p. 32), a EF argentina, desde seu nascimento, está ligada a ciências biológicas e ao desporto. Para esses autores,

“El ‘cientificismo’ biologicista atraviesa la formación tanto en los institutos de nivel terciario, como en las universidades, se plasma no solamente en la denominación de las carreras en las que claramente puede advertirse su impronta por su referencia a la fisiología, las Ciencias de la Actividad Física, el Deporte o la gestión, sino en el modo en que [...] definen el desempeño del futuro profesor, o incluso por las asignaturas que componen las mallas curriculares.”

Vemos que a diversidade da formação e a concepção de EF presente nela justificam o motivo de encontrarmos maior número de disciplinas de avaliação que se pautem mais nos aspectos biológicos e desportivos do que na AE.

Na Venezuela, quatro (66%) das seis instituições ofertam disciplinas de avaliação, correspondem, a quatro (8,8%) sobre AE, mesmo quantitativo apresentado na Argentina. Sobre a formação em EF no país, Sulbarán e Salazar (2010) destacam que, em 1947, foi criada legalmente a especialidade de EF no Instituto Pedagógico Nacional, cujo objetivo era: formar professores para o ensino secundário e normalista; cooperar com o aperfeiçoamento do professor em exercício; e fomentar estudos científicos dos problemas educativos da época.

No contexto atual, Guerrero, D’Amico & Hojas (2015, p. 264), salientam que o licenciado ou professor pode atuar em todos os níveis e modalidades do sistema educacional, a formação é organizada pelo Subsistema de Educação Universitária, que estabelece:

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

Assim como em outros países da América Latina, na Venezuela a formação em EF também é diversificada, engloba profissionais em ciências dos desportos, técnicos esportivos, recreação e necessidades especiais. No entanto, quando analisamos o foco das disciplinas de avaliação, apreendemos que, nessas instituições, não se prezam esses aspectos como centrais, mas uma discussão voltada para AE.

O México apresenta 16 instituições, das quais duas (12,5%) ofertam disciplina de AE, representam 4,4% do total de disciplinas. Ruiz (2015) ressalta que, em 1923, houve a criação da Escola Elementar de EF, para formar professores, e, desde então, o enfoque se modificou de acordo com as mudanças sociais, foi orientado para a formação ora militar, ora desportiva.

Emiliozzi et al. (2017), ao analisar a formação docente na atualidade, destacam que ela é caracterizada por sua heterogeneidade em relação ao tipo e à natureza das instituições formadoras (escolas normais e universidades), seja pelos

programas com nomenclaturas distintas,³ seja pelos fins formativos, pelas organizações e/ou tarefas profissionais. Os autores salientam que todos os currículos incluem o esporte como um dos conteúdos centrais na formação.

No Peru, das cinco instituições de ensino superior, duas (40%) apresentam disciplinas sobre avaliação, igualam-se ao percentual do México (4,4%). O processo de formação profissional em EF no país iniciou-se em 1932, com a criação da Escola Nacional de EF (Huamán; [Huamán & Santos-Galduróz, 2015](#)). Atualmente, a formação assemelha-se com a organização da Argentina, que tem duas modalidades: superior universitária e superior não universitária, conduzem a três títulos: licenciado em EF outorgado pelas universidades; professor de EF concedido por institutos superiores; e licenciado em ciências do esporte outorgado por uma universidade privada. De maneira geral, a formação em EF tem ênfase pedagógica e desportiva.

O Uruguai, conforme a [figura 1](#), apresenta duas instituições de ensino superior, ambas ofertam disciplinas de AE. Comparado com o total de disciplinas (45), o país apresenta um percentual de 4,4% de disciplinas específicas sobre o tema, assim como México e Peru.

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

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

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

No Equador, das oito instituições, identificamos que apenas uma (12,5%) oferta disciplina de AE, representa 2,2% quando comparadas as 45 disciplinas. Referentemente à formação na área, [Salazar & Loaiza \(2015\)](#) revelam que, entre 1943 e 1946, foi criada a Escola Nacional de EF, para preparar professores, oficiais de reserva, especializar médicos e fazer pesquisas. Atualmente nas universidades, as denominações dos cursos variam de EF, cultura física, atividade física a cultura física e esportes. Sobre a formação atual no país, [Arcos e Cayo \(2014\)](#) salientam que o paradigma esportivo é predominante nessa área, deixa de lado eixos como a atividade física e recreação.

Diante do exposto, percebemos que, diferentemente da atual formação em EF no Brasil, em que há divisão dos cursos em licenciatura (área escolar) e bacharelado (não escolar), nos países da América Latina, em sua maioria, há uma formação ampliada da área sem diferença de atribuição profissional (os professores são formados para atuar, com o mesmo título, nas áreas, escolar e não escolar) semelhante à antiga licenciatura plena no Brasil.

Dentre as diferenças *epistemológicas* encontradas, nos contextos de oferta dos cursos identificamos: pedagogia em EF (Chile), cultura física (Uruguai), EF, desportes e recreação (Colômbia e Venezuela), ciências da atividade física e do esporte (Argentina e Equador) e ciências do esporte (México e Peru). Sobre as *características institucionais*, constatamos que a oferta dos cursos ocorre em: nível superior universitário e não universitário (Chile e Peru); escolas normais e universidades (México); instituto superior e universidades (Argentina, Chile, Uruguai e Venezuela); universidades e faculdades de educação (Colômbia). No caso dos países que ofertam a formação em institutos e escolas normais, prioriza-se a área escolar. Já os que ofertam em universidades, ampliam para a docência na educação superior e no desenvolvimento de pesquisas científicas. Esses aspectos indiciam os motivos de maior ou menor oferta de disciplinas sobre AE nesses países.

Relação das terminologias nas disciplinas de avaliação

Das 80 disciplinas sobre avaliação encontradas, 45 (56%) apresentam relação com o contexto educacional. Com intuito de apreendermos sua centralidade, os títulos foram organizados em um único arquivo de texto e inseridos no *software* Iramuteq, geraram uma nuvem de palavras:

As seis palavras apresentadas referem-se às mais recorrentes nos títulos das disciplinas. De maneira geral, elas abarcam discussões que envolvem o currículo (cinco), avaliação do ensino (três), da aprendizagem (13), articuladas com a EF (14).

Identificamos ainda que o currículo se encontra articulado à AE, compreende-se que ele vai orientar as práticas de ensino e de avaliação que serão mobilizadas pelos professores – *currículo y evaluación* (Unab/CH, UAC/CH, FUE/CO e FUJC/CO) –, outras fazem menção à avaliação do currículo, como *evaluación curricular* (UNL/EC). Além dessas, temos a disciplina *evaluación currículo en Educación Física* (Unillanos/CO), que relaciona essa discussão à área. Com relação à avaliação do ensino e da aprendizagem, compreendemos, assim como [Harlen e James \(1997\)](#), a distinção entre *da aprendizagem (assessment of learning)* e *para aprendizagem (assessment for learning)*. Para as autoras, a avaliação *da aprendizagem* corresponde aos processos de ensino (somativa), nos quais os resultados obtidos fornecem elementos para direcionar as práticas do professor, descrevem a aprendizagem alcançada em um determinado momento para efeitos de devolução para os pais, os professores, os próprios alunos, gestores de escola (sistemas) ou conselhos escolares (institucional).

Em contrapartida, a avaliação *para aprendizagem* (formativa) visa aos processos de apropriação do conhecimento dos alunos. O intuito é aprender aquilo que faz sentido em

³ Cultura física, ciências do exercício, atividade física ou treinamento desportivo.

relação ao mundo, e não uma coleção de fatos isolados que tenham sido memorizados por eles.

Essa diferenciação se faz presente no título da disciplina *evaluación del y para el aprendizaje* (PUCV/CH). No entanto, as que apresentam avaliação *da aprendizagem* correspondem a nove disciplinas (UAP/CH, UCSH/CH, Udec/CH, UA/CH, IUACJ/UR, UPEL/VE, Unellez/VE, Uneg/VE e UC/VE) e *para aprendizagem* uma (UCSH/CH). Destacamos ainda duas disciplinas (*planificación y evaluación de procesos enseñanza aprendizaje I e II*), ambas da UIS/CH, cujos títulos deixam especificada a avaliação do ensino e da aprendizagem.

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

Outro aspecto a ser destacado nas 45 disciplinas é que 14 (31%) delas se relacionam às discussões com o curso/área da EF de maneira ampla (Umet/AR, UR/CH, UMCE/CH, UDLA/CH, UIS/CH, UNMSM/PE); à sua relação com o desporto (UABC/ME, Ujed/ME); ao currículo específico da área (Unillanos/CO); ao contexto da educação básica (UAP/CH); aos aspectos técnicos e medidas (UNEEGV/PE); à metodologia (UDA); à didática (Ucentral/CH); e a aprendizagens (UCSH/CH).

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

No que se refere às 31 disciplinas que não apresentam em seus títulos relação com a EF, as discussões associam-se: à aprendizagem (UAP/CH, UCSH/CH, PUCV/CH, Udec/CH, UA/CH, UPEL/VE, Unellez/VE, Uneg/VE e UC/VE); ao currículo (Unab/CH, UAC/CH, FUE/CO, FUJC/CO e UNL/EC); à avaliação educacional (Ucinf/CH, UVM/CH, UMCE/CH, UDA, UBO/CH, Unach/CH e Cesmag/CO); às teorias da avaliação (UCO/CO, IUACJ/UR); à avaliação aplicada (ISEFFD/AR e ISEFHQ/AR); ao planejamento (UIS/CH); à metodologia (UM/AR); à pedagogia (Unillanos/CO); e à avaliação (UL/CO e Udelar/UR).

Os dados revelam, ainda, que as disciplinas que não associam seu título à EF recorrem a uma discussão ampliada da avaliação, o que indica uma oferta de disciplina pertencente ao campo geral de formação de professores. Enquanto as que se relacionam com a EF pertencem ao bloco de disciplinas específicas da formação, cujo objetivo é abordar a discussão e levar em consideração as especificidades da área.

Considerações finais

Ao analisar grades curriculares de instituições de formação de professores, de oito países da América Latina, identificamos que 38 instituições ofertam disciplinas específicas sobre AE. No que concerne às tematizações assumidas nessas disciplinas, identificamos discussões que apontam as dimensões do currículo, avaliação do ensino, da aprendizagem, articuladas à EF. Além disso, elas se organizam em campos da formação: disciplinas do campo geral e disciplinas específicas do campo da EF.

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

Nessa direção, é necessário levar em consideração que, nas disciplinas aqui apresentadas, não foi possível captar, pelos seus títulos, a presença do ensino da avaliação de sistemas. Sinalizamos que essa lacuna também foi encontrada nos estudos de Stieg (2016) e Santos et al. (2018), quando analisaram as disciplinas de avaliação ofertadas nas universidades federais brasileiras. Stieg (2016) evidencia, ainda, que, de oito instituições analisadas, uma anuncia na ementa da disciplina e destina uma unidade de estudos sobre a avaliação de sistemas, mas não disponibiliza bibliografias sobre o assunto, enquanto três não anunciam, mas abordam o tema.

Diante das constatações deste estudo, sinalizamos a necessidade de pesquisas que se aprofundem na análise dos planos dessas disciplinas, sobretudo levando em consideração ementas, objetivos, conteúdos programáticos e bibliografias, para investigar o que se ensina sobre as modalidades da avaliação (ensino e aprendizagem, institucional e de sistemas).

Conflitos de interesse

Os autores declaram não haver conflitos de interesse.

Referências

- Améstica MC, Ávalos PM. La formación de los profesores en Chile: un estado del arte. In: Silva AM, Bedoya VM, editors. *Formação Profissional em Educação Física na América Latina: Encontros, Diversidades e Desafios*. Jundiaí-SP: Paco Editorial; 2015. p. 77–94.
- Arcos HGA, Cayo HG. La Cultura Física y su formación profesional en la República del Ecuador. *Rev Digital* 2014;19(199):1–7.
- Atienza R, et al. La percepción del alumnado universitario de educación física sobre la evaluación formativa: ventajas, dificultades y satisfacción. *Rev. Movimento.out./dez*; 2016;22(4):1033–48.
- Bedoya VM, et al. Caracterización de la Formación Profesional en Educación Física Deporte y Recreación en Colombia. In: Silva AM, Bedoya VM, editors. *Formação Profissional em Educação Física na América Latina: Encontros, Diversidades e Desafios*. Jundiaí: Paco Editorial; 2015. p. 95–117.

- Bloch MLB. *Apologia da história ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro-SP: Jorge Zahar; 2001.
- Camargo BV, Justo AM. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. *Temas em Psicologia* 2013;21(2):513–8.
- Carrillo LFC. La educación física como profesión en la universidad colombiana. *Aproximación histórica*. *Rev Digital* 2003;9(63):1–7.
- Crisorio R, et al. Acerca de la Formación en Educación Física en la República Argentina. In: Silva AM, Bedoya VM, editors. *Formação Profissional em Educação Física na América Latina: Encontros, Diversidades e Desafios*. Jundiaí-SP: Paco Editorial; 2015. p. 19–36.
- Emiliozzi MV, et al. Formación docente y educación física en las escuelas: foco en Argentina, Brasil México y Venezuela. In: Silva AM, Bedoya VM, editors. *Educación Física en América Latina: Currículos y Horizontes Formativos*. Jundiaí-SP: Paco Editorial; 2017. p. 9–36.
- Fuzii FT. *Formação de professores de educação física e avaliação: investigando a reestruturação curricular dos cursos de licenciatura*. [Dissertação] Rio Claro: Universidade Estadual Paulista. Programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade 2010.
- Ginzburg C. *Mitos emblemas e sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras; 1989.
- Goc-Karp G, Woods M. Preservice teacher's perceptions about assessment and its implementation. *Journal of Teaching in Physical Education* 2008;27(3):327–46.
- Gómez LC, Thomasset AR. Programas de formación en el campo de la educación física en Uruguay. In: Silva AM, Bedoya VM, editors. *Formação Profissional em Educação Física na América Latina: Encontros Diversidades e Desafios*. Jundiaí-SP: Paco Editorial; 2015. p. 239–54.
- Guerrero G, D'amico RL, Hojas J. La formación del recurso humano en educación física – república Bolivariana de Venezuela. In: Silva AM, Bedoya VM, editors. *Formação Profissional em Educação Física na América Latina: Encontros Diversidades e Desafios*. Jundiaí-SP: Paco Editorial; 2015. p. 255–78.
- Harlen W, James M. Assessment and learning: differences and relationships between formative and summative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 1997;4(3):365–79.
- Huamani OG, Huamani LG, Santos-Galduróz RF. La educación física y la formación profesional inicial en el Perú. In: Silva AM, Bedoya VM, editors. *Formação Profissional em Educação Física na América Latina: Encontros Diversidades e Desafios*. Jundiaí-SP: Paco Editorial; 2015. p. 215–38.
- López-Pastor VM, et al. ¿Implicar al alumnado en la evaluación en la formación inicial del profesorado? Un estudio de caso de evaluación entre iguales de un examen. *Multidisciplinary Journal of Educational Research* 2012(1):77–201, set;2.
- Lorente-Catalán E, Kirk D. Student teachers' understanding and application of assessment for learning during a physical education teacher education course. *European Physical Education Review* 2015;1–17, jun. [s.n.].
- Ruiz GH. La formación del profesorado de educación física em México: necesidad de un cuerpo troncal. [Tese]: Universidad de Extremadura, 2015.
- Sacristán JG. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed; 2000.
- Salazar SRR, Loaiza GRR. Proceso de formación profesional en cultura física en el ecuador. In: Silva AM, Bedoya VM, editors. *Formação Profissional em Educação Física na América Latina: Encontros, Diversidades e Desafios*. Jundiaí-SP: Paco Editorial; 2015. p. 149–72.
- Santos W, dos, et al. Significance of assessment experiences during initial teacher training in physical education. *Rev. Motriz* 2016;22:62–71.
- Santos W dos et al.;1; A constituição de um corpus de saberes teóricos e práticos para o ensino da avaliação. In: Santos W dos. (Eds.). *Avaliação na educação física: diálogos com a formação inicial do Brasil, Colômbia e Uruguai*, 2018, no prelo.
- Stieg R. *Formação inicial em educação física nas universidades federais brasileiras: fundamentos teóricos das disciplinas de avaliação e práticas de leitura*. [Dissertação] Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, 2016.
- Sulbarán RMR, Salazar AL. La Educación Física en el curriculum venezolano. *Rev Digital* 2010;14(142):1–9.