

Avaliação na Educação Física escolar: discussões a partir da formação de professores
Evaluation in school Physical Education: discussions based on teacher training
Evaluación en Educación Física escolar: discusiones a partir de la formación de profesores
*Franklin Castillo-Retamal, *Ricardo Souza de Carvalho, **Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira, **Vânia de Fátima Matias de Souza, **Ana Luiza Barbosa Anversa, ***Arestides Pereira da Silva Júnior
*Universidad Católica del Maule (Chile); **Universidade Estadual de Maringá (Brasil); ***Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Brasil)

Resumo. A pesquisa objetivou analisar como a formação inicial de um curso de pedagogia em Educação Física (EF) do Chile aborda o tema avaliação e quais são suas influências e impactos na ação docente na prática cotidiana. Caracterizou-se como qualitativa do tipo descritiva, utilizando como instrumentos de coleta o questionário com questões fechadas, entrevista semiestruturada e grupo focal. Participaram da pesquisa 53 pessoas, sendo 29 acadêmicos, 10 professores formadores e 14 egressos. Os dados quantitativos foram analisados por meio de estatística descritiva e os qualitativos com a utilização da análise de conteúdo, com o auxílio do software Nvivo 10. As análises se deram por meio das categorias *a priori*, sendo: Aplicabilidade da avaliação na escola; A avaliação na formação inicial; Organização da avaliação. Os resultados indicaram a incidência de um conceito de avaliação incipiente e fragilizado, centrado no rendimento e no resultado quantitativo da aprendizagem, bem como o fato de que o mesmo é desenvolvido nas aulas durante o curso de formação, contudo, distante do foco central da realidade escolar. Conclui-se que o tema da avaliação tratado no processo formativo do professor de EF da universidade chilena investigada distancia-se do campo da prática, apontando para necessidades de reconfigurações nas diretrizes formativas e, em especial, na estrutura curricular que compõem o corpo de conhecimentos do futuro professor.

Palavras-chave: Avaliação. Formação. Escola. Professores. Universidade.

Abstract. The research aimed to analyze how the initial training of a Physical Education (PE) Pedagogy career in Chile addresses the issue of evaluation and what is its influence and impact on teaching action in daily practice. It is a qualitative-quantitative study of the descriptive type, using the questionnaire with closed questions, semi-structured interview and focus group as data collection instruments. 53 people participated in the research, including 29 interns, 10 professors and 14 graduates. Quantitative data were analyzed using descriptive statistics and qualitative data using content analysis, with the help of the Nvivo 10 software. The analyzes were performed through *a priori* categories, including: Applicability of the evaluation at school; Evaluation in initial training; Organization of the evaluation. The results indicate that there is an incipient and fragile concept of evaluation, focused on performance and the quantitative result of learning away from school reality. It is concluded that the evaluation in the PE teacher training process at the researched university moves away from the field of practice, pointing to the need for reconfigurations in the training guidelines and, in particular, in the curricular structure that makes up the body of knowledge of the future teacher.

Keywords: Evaluation. Training. School. Teachers. University

Resumen. La investigación tuvo como objetivo analizar cómo la formación inicial de una carrera de Pedagogía en Educación Física (EF) en Chile aborda el tema de la evaluación y cuál es su influencia e impacto en la acción docente en la práctica cotidiana. Es un estudio cualitativo-cuantitativo del tipo descriptivo, utilizando como instrumentos de recolección de datos el cuestionario con preguntas cerradas, entrevista semiestruturada y grupo focal. Participaron de la investigación 53 personas, entre ellos 29 practicantes, 10 profesores y 14 egresados. Los datos cuantitativos fueron analizados mediante estadística descriptiva y los datos cualitativos mediante análisis de contenido, con la ayuda del software Nvivo 10. Los análisis se realizaron a través de categorías *a priori*, entre ellas: Aplicabilidad de la evaluación en la escuela; Evaluación en la formación inicial; Organización de la evaluación. Los resultados indican que existe un concepto de evaluación incipiente y frágil, centrado en el desempeño y en el resultado cuantitativo del aprendizaje alejado de la realidad escolar. Se concluye que la evaluación en el proceso de formación docente en EF en la universidad investigada se aleja del campo de la práctica, apuntando a la necesidad de reconfiguraciones en los lineamientos de formación y, en particular, en la estructura curricular que conforman el cuerpo de saberes del futuro maestro.

Palabras clave: Evaluación. Formación. Escuela. Profesores. Universidad.

Introdução

Na formação inicial de professores os conhecimentos adquiridos no campo teórico e nas experiências práticas contribuem na produção de vivências interventivas que

norteiam a atuação profissional (Sánchez & Jara, 2018). Devido a isso, surge o interesse em estudar como o conceito avaliação vem sendo aplicado e discutido na formação inicial de professores e suas implicações no processo de ensino e de aprendizagem, tanto na formação inicial quanto no contexto escolar.

Compreende-se que o conceito de avaliação estruturou-se e reformulou-se historicamente a partir dos diferentes interesses sociais, todavia conforme apontam Soares & Colares (2020, p.1) “a avaliação sempre se fez presente na vida humana”. Segundo Soligo (2010), a partir do século XX, no campo educacional a avaliação assume distintas peculiaridades, sendo considerada como fonte intencional de análise e transformação das práticas sociais escolares, passando a apresentar-se nesse cenário como um processo multifacetado, no qual atribui-se diferentes sentidos e significados, sejam eles com finalidades didático-pedagógicas ou direcionadas à coleta e obtenção de dados em larga escala de processos de aprendizagem de uma determinada realidade.

A avaliação é considerada uma atividade sistemática e contínua que visa fornecer informações sobre o processo educacional, no entanto, por vezes essa informação se coloca apenas como valorativa e não formativa. Uma de suas funções no processo educacional é trazer indicativos sobre a necessidade de reajustar os objetivos propostos, revisar criticamente os planos, programas, métodos e recursos e orientar os alunos, além de fornecer *feedback* sobre o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, visa determinar em que medida o aprendizado está sendo alcançado, qual é o nível de cumprimento dos objetivos propostos e a qualidade do processo desenvolvido. Nesse sentido, é uma estratégia para se obter informações válidas e confiáveis sobre as consequências de ações específicas, como forma de otimizar esforços e introduzir melhorias (Boud & Falchikoz, 2007; Opazo et al., 2015; Hortigüela et al., 2015a; Trigueros et al., 2016).

O estereótipo da valoração métrica da aprendizagem, se constitui desde os cursos de formação inicial de professores e tem se consolidado no cotidiano escolar, em que a avaliação é vista como classificatória e punitiva (Fuentes et al., 2022). Segundo López-Pastor et al., (2020), a avaliação se faz presente no ensino universitário, no qual a figura do professor e as horas de ensino como eixo central predominam há muitos anos, geralmente com base na metodologia didática das aulas diretas e dirigidas. Esse paradigma de ensino centrado no professor foi replicado por muitos anos, tornando-se o paradigma tradicional.

No entanto, o que se nota é que nos últimos anos, em especial a partir dos anos 2000, o processo avaliativo tem passado por uma ressignificação (Barreto & Andriola, 2000; Demo, 2010; Strakova & Simonová, 2013; Del Pino,

2021), buscando meios de não ser direcionada apenas para uma métrica do produto final da aprendizagem, mas sim meios de acompanhar o processo de ensino e aprendizagem, auxiliando a verificar o conhecimento prévio do aluno a respeito do conteúdo proposto (avaliação diagnóstica) e como se deu a aplicação e apropriação do conhecimento trabalhado (avaliação formativa).

Na Educação Física Escolar, foco do presente estudo, a avaliação somativa (métrica) ainda é uma das mais utilizadas, sendo vista como forma para acompanhar o desenvolvimento motor do aluno ou atendimento de indicativos técnicos, quando não atenta a fatores somativos a avaliação na Educação Física Escolar ocorre apenas como cumprimento de ações burocráticas, sendo comumente utilizado avaliações teóricas, práticas e frequência/participação nas aulas (da Silva Ramalho et al., 2012).

No caso específico do Chile, entraram em vigor os programas de estudo chamados de Bases Curriculares (BC) no ano de 2012. O Decreto Supremo de Educação n°2960/2012 (Chile, 2012) define, para o ensino nas escolas, que o currículo ofereça os desempenhos mínimos a serem atingidos pelos alunos em cada disciplina e nível. Além disso, propõe ao professor uma organização e sequência dos objetivos em relação ao tempo disponível para o processo formativo, de forma a facilitar o trabalho em sala de aula e fornecer orientações didáticas para cada disciplina, bem como uma série de atividades de aprendizagem e avaliação, tendo uma natureza flexível e geral, o que demanda um repensar sobre a avaliação e seu delineamento no contexto escolar.

Entretanto, essa estruturação curricular apresentada no que se refere à temática avaliação, de acordo com os estudos realizados por Hortigüela et al. (2015a), Arribas et al. (2016), Rodríguez et al. (2017), Atienza, et al. (2018) e Peña et al. (2019), apresentam uma lacuna no conhecimento sobre o que está sendo praticado no interior da escola a partir das orientações estaduais sobre o assunto na área.

Nesse sentido, partindo-se dessas premissas, surgiu o seguinte questionamento: como a formação inicial contribui na apropriação do construto e conceito sobre a avaliação em Educação Física (EF) no contexto escolar? Para responder ao problema posto, a pesquisa realizada teve como objetivo analisar como a formação inicial de um curso de pedagogia em EF do Chile aborda o tema avaliação, e quais as suas influências e impactos na ação docente na prática cotidiana.

Nesse cenário, optamos por dialogar com estudantes da formação inicial de um curso de Pedagogia em EF no Chile inseridos em contextos escolares sob a condição de estágios finais, com os professores formadores que orientam esses estágios. Esse período ou condição evidencia-se como um contexto de trabalho privilegiado para a coleta de in-

formações, considerado como um momento e espaço no qual os estudantes são oportunizados a desenvolver ações pedagógicas em situações reais da vida escolar, tornando-se um período decisivo e significativo na formação dos professores (Chepyator-Thomson & Liu, 2003). Para além deste fato, faz-se necessário conhecer as impressões dos professores formados que já estão no exercício profissional, para saber se a formação recebida na graduação deu conta das exigências da escola, entendendo que concluídos os estudos universitários, em parte com lacunas, o professor entra na sua prática docente com um conjunto de saberes difusos e superficiais (Díaz, 2006; Gatti, 2016; Westphal et al., 2020; Souza et al., 2020; Almonacid et al., 2021).

Método

O trabalho teve como enfoque metodológico a abordagem qualitativa do tipo descritiva, uma vez que parte das palavras, ditas ou escritas, dos sujeitos pertencentes ao contexto pesquisado e das condutas observáveis, sem manipular as variáveis (Rodríguez, Gil & García, 2006; Martínez, 2006).

População e Amostra

A população da pesquisa é composta por discentes que estavam realizando o estágio final, professores formadores de estágio do departamento de Educação Física da universidade investigada e egressos que cursaram o curso até 2018. Todos foram convidados a participarem da pesquisa, mas apenas foram incluídos aqueles que atenderam aos seguintes critérios: aceitação em participar da pesquisa; preenchimento do termo de consentimento livre e esclarecido; disponibilidade para participação na coleta de dados (questionário ou entrevista ou grupo focal).

Após a aplicação dos critérios estabelecidos, a amostra da pesquisa foi constituída por 53 pessoas, sendo 29 acadêmicos, 10 professores formadores e 14 egressos.

Instrumentos e procedimentos da coleta

A coleta de dados ocorreu em três etapas e com a utilização de diferentes instrumentos.

Primeira etapa: foi aplicado um questionário aos discentes, por meio da plataforma *Google Forms*. O questionário foi composto de perguntas fechadas e elaborado pelos pesquisadores a partir de uma matriz analítica. Posteriormente, o instrumento foi submetido para avaliação de professores especialistas na área. As questões do questionário relacionavam-se com a aplicabilidade da avaliação na escola, a avaliação na formação inicial e a organização da avaliação. Participaram dessa etapa os 29 discentes em estágio.

Segunda etapa: foi realizado o grupo focal junto aos discentes, de modo a aprofundar alguns achados do ques-

tionário. O grupo focal foi planejado em três elementos: a) exploração e descoberta; b) contexto e profundidade; c) interpretação (Mella, 2003). Para essa pesquisa buscamos nos participantes do grupo o entendimento produzido nessa instância, sabendo-se que ele vai se dar a partir da fluidez do conteúdo, da profundidade das ideias e do sentido que cada um deles expressa, conforme suas vivências na formação inicial de professores e sua atuação na escola. Participaram dessa etapa 10 discentes em estágio convidados que participaram da primeira etapa da pesquisa. A reunião do grupo focal teve duração de 60 minutos.

Terceira etapa: foi realizada uma entrevista semiestruturada junto aos professores formadores e egressos. As entrevistas seguiram um roteiro pré-estruturado a partir de uma matriz analítica, baseadas nos objetivos da pesquisa e validadas por experts, mestres e doutores da área a partir da categoria “conceito de avaliação”. As entrevistas aconteceram nos espaços de trabalho dos professores, ou seja, nas salas de aula, nos próprios consultórios, espaços comuns dentre outros, o que também é estimulado pela flexibilidade e espontaneidade da entrevista ativa (Holstein & Gubrim, 2006; Lüdke & André, 2013). Participaram dessa etapa 10 professores formadores e 14 egressos.

Ressalta-se que esta pesquisa passou por análise do Comitê de Ética Científica da UCM (CEC-UCM) e foi aprovado segundo Acta N° 302/2019.

Análise dos dados

Os dados do questionário foram analisados por meio de estatística descritiva (frequência e percentual). Já as entrevistas e grupo focal foram analisados com base na análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), cujas fases são: 1) pré-análise; 2) exploração do material; e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. De forma sintética, essas etapas inter-relacionadas incluem a seleção dos documentos, a exploração do material, a categorização das unidades de análise, a descrição das categorias e a interpretação dos resultados.

Neste sentido, foram estabelecidas as categorias atendendo ao sugerido por Oliveira e Varela (2008). As categorias *a priori* foram: Aplicabilidade da avaliação na escola; Avaliação na formação inicial; Organização da avaliação. As categorias *posteriori* foram as seguintes: Simulação da realidade; Estratégia de avaliação; Instrumentos de avaliação; Tipo de avaliação; Comunicação com outras disciplinas.

Para auxílio no tratamento dos dados utilizou-se o *software NVivo 10*. Os relatos dos entrevistados ficaram resguardados por códigos segundo a seguinte nomenclatura: professores formadores (PH [homem] - PM [mulher], mais um número identificador; egressos (H [homem] - M [mulher], mais um número identificador); Estagiários (GF).

Resultados e Discussão

Buscando entender a percepção, o conceito e a concepção acerca da avaliação e das suas relações com a aprendizagem e com o processo de ensino dos conteúdos escolares a partir das vozes dos sujeitos envolvidos no processo, formativo e educativo, buscou-se em um primeiro momento compreender o conceito de avaliação do grupo estudado, sua definição como orientações de utilidade no exercício profissional, visando conhecer a pertinência da formação inicial e suas possibilidades de aplicação no contexto escolar. Deste modo, serão apresentados os dados do questionário e os relatos, diálogos e experiências compartilhadas a partir das respostas das entrevistas e grupo focal, segundo o roteiro de perguntas e as categorias de análise definidas *a priori* e subcategorias *posteriori*, conforme quadro 1.

Quadro 1.

Matriz de categorização

Macro categoria	Categorias primárias	Subcategorias
Conceito de avaliação	Aplicabilidade da avaliação na escola	-Simulação da realidade
	A avaliação na formação inicial	-Estratégia de avaliação -Instrumentos de avaliação -Tipo de avaliação
	Organização da avaliação	-Comunicação com outras disciplinas

Fonte: os autores.

Aplicabilidade da avaliação na escola

Nos últimos anos, as transformações da formação inicial de professores no Chile concentraram-se na necessidade de melhorar a integração entre os aspectos pedagógicos e disciplinares e a prática pedagógica, bem como tornar visíveis os elementos comuns exigidos a um professor, independentemente do nível em que ensina (Figuroa, 2019). Ainda recentemente, buscou-se fortalecer o relacionamento entre escolas e instituições de ensino superior, levando-se em consideração os diagnósticos nessa área que se referem a planos de formação desarticulados em matéria de formação pedagógica e disciplinar, altamente concentrados neste último, rígido, conteudista, focado no ensino e não na aprendizagem, entre outros aspectos (Zúñiga et al., 2009).

Nesse sentido, López & Narváez (2019) indicam que as universidades têm sido tradicionalmente abrigadas em currículos focados em conteúdos e formas de ensino obsoletos, respondendo com dificuldade às necessidades de formação dos alunos, aspectos cada vez mais evidentes nos contextos de aprendizagem em que estas se aproximam à prática profissional.

Segundo a Agência de Qualidade da Educação do Chile (2016), na maioria das universidades, as capacidades específicas que futuros professores devem desenvolver em termos de avaliação, especialmente na avaliação formativa, não são estudadas em profundidade. As exceções são um número muito limitado de programas que ajustaram seus planos de estudo para atender mais plenamente à dimensão avaliativa do trabalho docente. Nesse sentido, a Instituição de Ensino Superior (IES) estudada apresenta versões opostas quanto a capacitação em avaliação de acordo com as palavras dos entrevistados

“Eles realmente fizeram uma avaliação de nós, mas nunca nos disseram como avaliar as crianças especificamente” (GF-1).

“Eu sinto que eles ensinaram a avaliar, mas com métodos de avaliação muito complicados” (H-2006-1).

“Na faculdade, eles se baseavam nessa realidade, não em como é a realidade na escola” (M-2007-1).

“O que é feito na universidade tem a ver com a avaliação que você faz e aí tem que ajustar para escola” (M-2001-2).

Os distintos relatos apresentados corroboram as evidências da pesquisa de Arribas et al. (2016), na qual constataram uma discrepância entre instrumentos de avaliação, no grau de coerência da avaliação e no desenvolvimento das competências profissionais, de forma a distanciar a realidade do ensino superior com a educação básica.

No que tange a avaliação em EF, os discentes foram questionados se a sua formação possibilitou aplicar o conhecimento na realidade escolar. Constatou-se que as orientações para a aplicabilidade na realidade escolar são suficientes ao momento de atuar no espaço escolar, indicando que frequentemente e sempre (73%), eles conseguiram aplicar o aprendizado da formação inicial na escola (Figura 1).

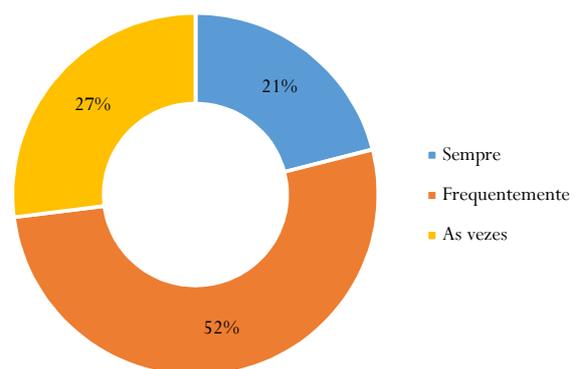


Figura 1. Aplicação da avaliação na realidade escolar. Fonte: autores.

Do ponto de vista da ação docente, observa-se como necessário fortalecer e reforçar os processos avaliativos na prática profissional, a fim de atuar com certa clareza ao interagir com os alunos, questão que deve ser trabalhada na formação inicial. Nesse sentido, a Agência de Qualidade da Educação do Chile (2016), indica que há pouca articu-

lação entre as disciplinas de avaliação e a avaliação como conceito e conteúdo, e nem sempre se torna um aprendizado prioritário, portanto, torna-se essencial considerar a prática de ensino como parte integrante dos contextos do ensino superior, uma vez que pode atuar como base para o desenvolvimento de uma formação inicial de professores mais eficaz, aproximando os alunos à realidade em que terão que desempenhar seu papel de educadores (Pedraja et al., 2012). A esse respeito, os professores formadores indicam que, dentro dos processos de formação, existe uma abordagem da realidade escolar, conforme indicado pelo PM-3:

“Do ponto de vista de como usamos a avaliação também pode ser feita a mesma descida ao contexto escolar, do que a gente avalia, eles podem avaliar a mesma em sala de aula, utilizando as mesmas diretrizes de avaliação”

“Procuro quase 100% basear-me no que dizem as bases curriculares e a partir daí fazer a avaliação”

“Mostro a eles diferentes estratégias metodológicas e didáticas para desenvolver em sala de aula”

Nesse sentido, direcionado a avaliação na EF, Mendes (2016) ressalta que a especificidade da área, considerando a sua complexidade e dinâmica, requer um olhar cuidadoso e atencioso, pois a disciplina contempla vários aspectos que diferenciam dos demais componentes curriculares, como por exemplo: o movimento corporal, o local diferenciado (quadra ou ginásio), a expectativa dos alunos, o clima das aulas (lúdico), dentre outros.

Contudo, a abordagem tradicional de avaliação-qualificação em EF orienta-se para o desempenho, bem como para um currículo por objetivos enquadrados em uma racionalidade técnica que entende avaliação como medida, controle e/ou poder (López, 2006; Pejendrin & Piandoy, 2015). Deste ponto de vista, na prática escolar, a avaliação torna-se um meio utilizado meramente como instrumento utilizado para qualificar, além de controlar e usar a nota como poder pelos professores sobre os alunos. Nesta linha, os egressos e estagiários concordam com a abordagem técnica da avaliação recebida na formação de professores

“Dentro dos diferentes esportes, as avaliações foram técnicas, nos obrigaram a treinar e treinar. Nós na escola não fazemos com que as crianças treinem, fazemos eles aprenderem, pesquisar. Aqui eles nos ensinam a ser técnicos, ensinar e aprender do ponto de vista técnico” (GF-3).

“Por exemplo, no esporte era focado no técnico e não no metodológico, então você aprende isso e aí fica difícil fazer na escola” (M-2011-2).

Por outro lado, os professores formadores, embora apresentem algumas aproximações ao contexto escolar, também assumem, por meio da fala, que existe um tratamento técnico esportivo na formação inicial, conforme indicado pelo PH-10

“Temos um processo que enfatizamos muito nos conteúdos que passamos, tentamos repassá-los desde o início dos meninos no esporte, fazendo uma sequência do que é feito para uma criança de 5 anos e para uma de 18 anos, que essa é mais ou menos a faixa etária com a qual eles vão lidar com certeza”

“Ressaltamos quais são as etapas sensíveis do menino, quando estão mais ou menos coordenadas, então, de acordo com isso, como dar sequência ao ensino nesse aspecto”.

De acordo com essas expressões, observa-se que a separação entre o conhecimento teórico e o prático evidencia-se como um problema que se arrasta historicamente na área, uma vez que se baseia em experiência prática e pouca reflexão teórica (Lawson, 1984; Devís et al., 2002; Atienza et al., 2018). Isso causa a desconexão entre o conhecimento teórico e o prático que foi revelado na EF escolar de diferentes lugares, momentos, histórias e contextos (Devís & Peiró, 2004; Stolz & Pill, 2016).

Fraile (2012) ressalta que esse não é um problema específico da EF e reforça a necessidade de um trabalho interdisciplinar como forma de possibilitar uma ação mais globalizada da atividade e avaliação docente.

Segundo os egressos e professores entrevistados, existem iniciativas que tentam aproximar a formação inicial do contexto escolar, no entanto, as percepções diferem em termos de experiência vivida. Por um lado, os egressos indicam que a ideia de aulas de EF na universidade distancia-se da realidade do cotidiano escolar, os professores formadores assumem que simular tal situação torna-se suficiente para o processo de formação. Nesta linha, os graduados indicam que

“Por exemplo, no atletismo avaliamos uns aos outros, mas o contexto é muito diferente na escola” (GF-4).

“As realidades são muito diferentes, por exemplo, eu não tenho ginásio, quando a gente chega na escola é diferente porque aqui a gente avalia um ao outro, mas é diferente fazer com as crianças” (GF-5).

À luz das histórias de egressos e estudantes, a idealização das aulas na universidade difere do que acontece no espaço escolar. Nessa relação, os professores formadores indicam o seguinte

“A avaliação é geral, por exemplo, eles propõem uma atividade, um planejamento que deve estar focado em diferentes níveis, aí eles já o orientam à realidade que presumem que vão encontrar na escola” (PH-13).

“Eu os coloco em um contexto e em situações que têm um certo nível, aí você ensina sobre as possibilidades que eles têm de avaliar” (PH-10).

Segundo Downing & Dymont (2013), um dos principais problemas inerentes aos processos iniciais de formação dos professores reside na desconexão existente entre o que é ensinado e o que é verdadeiramente aplicável na sala de

aula da escola. Por isso, o tipo de metodologia utilizada e a abordagem avaliativa estão diretamente relacionadas à capacidade do aluno regular seu trabalho e, como consequência, deriva da aquisição de maior autonomia na resolução das tarefas solicitadas (Hortigüela et al., 2015b). Por outro lado, Callejo (2008) sustenta que, na medida que os alunos têm mais contato com os centros educacionais, maior será a valoração que eles fazem de seu processo, ou seja, o que é ensinado deve ter um vínculo com o que o futuro professor aplicará em sua sala de aula.

Nesse sentido, Bisconsini & Oliveira (2019) ressaltam que a prática como componente curricular é a possibilidade de promover essa aproximação entre a universidade e escola, uma vez em que os futuros professores vivenciam práticas pedagógicas na escola e diretamente com os alunos.

Os discentes também foram questionados se as disciplinas do curso de EF tem relação com a realidade escolar. De acordo com os resultados apresentados na Figura 2, os estagiários indicam que as disciplinas do curso têm relação com a realidade escolar (72%).

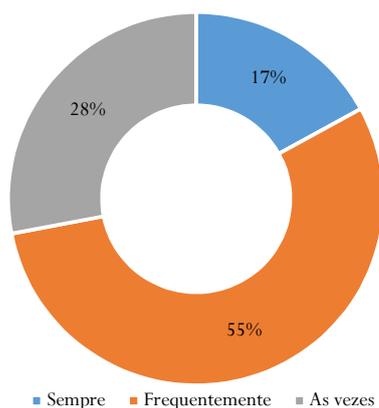


Figura 2. Relação entre formação e realidade escolar. Fonte: autores.

Segundo os egressos e professores entrevistados, existem iniciativas que tentam aproximar a formação inicial do contexto escolar, no entanto, as percepções diferem em termos de experiência vivida. Por um lado, os egressos indicam que a ideia de aulas de EF na universidade está fora da margem real do cotidiano escolar, os professores formadores assumem que simular essa realidade é suficiente para o processo de formação. Nesta linha, os egressos indicam que

“por exemplo, no atletismo nós avaliamos uns aos outros, mas o contexto é muito diferente na escola” (GF-4).

“as realidades são muito diferentes, por exemplo, eu não tenho quadra, quando chego na escola é diferente porque aqui a gente avalia uns aos outros, mas é diferente fazer com as crianças” (GF-5).

Segundo os relatos dos envolvidos, observa-se a intenção da IES estudada em aproximar os formandos com a realidade escolar, no entanto, nas palavras dos egressos, evidencia-se a contradição da ação executada, ou seja, a simulação da realidade em um espaço que não é o escolar, contrapõe-se ao que irão enfrentar ao interagir na escola, coincidindo com o exposto por Downing & Dyment (2013) em relação à desconexão existente entre o cenário idealizado e o real. Assim, segundo os relatos pode-se indicar que as possibilidades de aplicabilidade da avaliação da EF na escola nem sempre correspondem à realidade que os egressos enfrentam, ou seja, que devem procurar alternativas para levar essa tarefa em frente além do conhecido ou tratado na formação de professores.

A simulação da avaliação da aprendizagem durante as aulas na universidade é uma possibilidade bastante utilizada na formação inicial, no entanto possui limitações, tendo em vista que as diferenças existentes no campo de formação e no campo de atuação. Nesse sentido, reforça-se a importância da prática como componente curricular como forma de aproximação entre universidade e escola (Bisconsini & Oliveira, 2019).

Avaliação na formação inicial

Nessa temática, verificou-se diferentes percepções dos professores formadores e dos egressos em relação às estratégias de avaliação na formação inicial, coincidindo em alguns pontos, mas tendo diferenças acerca do objetivo da mesma e sua influência na atuação no espaço escolar.

Uma das estratégias observadas refere-se à avaliação baseada em problemas, na qual coloca o estudante no centro do processo e o professor como facilitador que apresenta uma situação problemática, sendo o estudante quem deve resolver com o apoio do professor (Gregori & Menéndez, 2015). Nesse caso, os professores indicam que utilizam a estratégia da avaliação baseada em problemas a partir de um caso pontual:

“Nós colocamos um problema para o aluno sobre um tipo de aula, por exemplo, preparar uma aula de iniciação à corrida com obstáculos e a partir disso, eles têm que gerar todo tipo de habilidades para fazer uma sem problemas” (PH-1).

“No início da atividade, pedimos a um ou dois alunos que façam uma intervenção de acordo com o conteúdo abordado na aula, nesse momento devem utilizar as ferramentas de que dispõem para funcionar na prática e aí é feita a avaliação” (PH-13).

“Fazemos um trabalho em equipe (5 alunos), em que eles têm que se organizar para preparar uma apresentação de ginástica rítmica e outra artística, além de participarem da preparação do evento. Eles decidem quem faz o quê, mas a exigência é que 4 deles façam a apresentação prática e apenas 1 participe da organização. Depois disso, os 5 devem

apresentar um trabalho com crianças do ensino fundamental com esquemas de ginástica rítmica ou artística” (PM-1).

A avaliação é uma parte essencial do ensino e da aprendizagem, portanto, esses processos são realizados complementar e simultaneamente. Dessa maneira, o tipo, estilo e qualidade do ensino dependem e determinam ao mesmo tempo a qualidade, o tipo e o estilo da avaliação e da aprendizagem. Esse vínculo estreito é reconhecido de diferentes maneiras, nesse sentido, Cappelletti (2004) indica que a qualidade do ensino pode melhorar se as mudanças necessárias na avaliação forem abordadas. Mas, como a qualidade de um influencia a qualidade do outro? Bem, isso acontece porque a intenção final da avaliação é interpretar as informações coletadas para dizer quais etapas serão seguidas para melhorar o desempenho e a eficácia (Portocarrero-Méndez, 2017). Nessa linha, os egressos que já estão atuando na realidade escolar, apresentaram os seguintes relatos:

“Tivemos que gravar um vídeo de natação e entregar um roteiro de avaliação da técnica, depois pegamos as informações dos livros e o trabalho foi entregue” (H-2006-2).

“Tínhamos que avaliar, mas não tinha relação com as bases curriculares e a exigência era determinada de acordo com os critérios, por exemplo, crianças pequenas menor exigência. Por exemplo, tínhamos que fazer uma aula e com ela uma diretriz de avaliação, mas avaliação da aula, não da técnica” (M-2011-1).

“Você tinha que fazer um vídeo com uma turma da escola, só isso, cada um fazia a escolha da metodologia” (M-2013-1).

Consequentemente, os resultados da aprendizagem, estratégias de avaliação e métodos devem estar alinhados. Simultaneamente à formulação concreta dos resultados esperados, é preciso pensar quais estratégias de avaliação são as mais pertinentes para determinar em que grau o aprendizado foi alcançado (López-Pastor et al., 2020). No caso específico das estratégias de avaliação na formação inicial da IES estudada, observa-se que existe certa relação entre as percepções dos professores e dos egressos, no entanto, os testemunhos indicam que um grupo entende a tarefa de uma maneira e o outro grupo reage mais ao modo “tarefeiro” do que à intenção de aprender.

As percepções de professores e alunos em relação à avaliação e qualificação são geralmente díspares, por exemplo, enquanto os alunos percebem que a nota geralmente é reduzida ao exame final, os professores afirmam que consideraram todo o conjunto de trabalhos realizado para atingir a nota final. Os poucos pontos de concordância giram em torno da baixa participação dos estudantes nos processos de avaliação e qualificação, bem como no uso limitado dos procedimentos de avaliação. Diante disso, os professores formadores indicam que:

“O que avaliamos é baseado em uma rubrica que os alunos também conhecem de antemão, então é a parte prática de saber como fazer” (PH-1).

“O que se busca é que os alunos experimentem a aplicação de diferentes instrumentos de avaliação (checklist, rubrica, etc.)” (PH-3).

“Rubricas e escalas de apreciação são usadas, dependendo do tipo de avaliação e seu objetivo” (PM-3).

“O planejamento é de acordo com as diferentes unidades e são utilizados diferentes instrumentos de avaliação. Por exemplo, no meu caso, as rubricas são levantadas pelos mesmos alunos e o professor avalia um colega diferente com a mesma rubrica” (PM-1).

Os relatos indicam que os egressos percebem a realidade sobre os sistemas de avaliação vividos de maneira semelhante, enquanto os professores percebem a realidade de maneira diferente. Com isso, pode-se inferir que existe falta de profundidade no tratamento dos instrumentos de avaliação ou pouca participação dos estudantes na formulação de instrumentos contextualizados à realidade profissional. Nesse sentido, Fraile (2012), ressalta a necessidade de uma articulação coesa e integrada entre os agentes e instituições, como forma de possibilitar maior conexão e coerência no processo avaliativo.

Essas informações podem ser verificadas e contrastadas com os dados fornecidos pelo questionário aplicado aos estagiários (Figura 3), no qual foram questionados se a formação recebida na universidade sobre avaliação em EF no contexto escolar é suficiente. Nesse caso particular do tópico, 62% dos entrevistados indicam que as vezes ou nunca, a formação recebida sobre avaliação da EF na escola é suficiente, assunto preocupante do ponto de vista das possibilidades de atuação profissional tendo em consideração que, segundo Pérez (2016), a avaliação é uma das atividades mais transcendentais no marco das preocupações pela qualidade pedagógica em todas as suas manifestações.

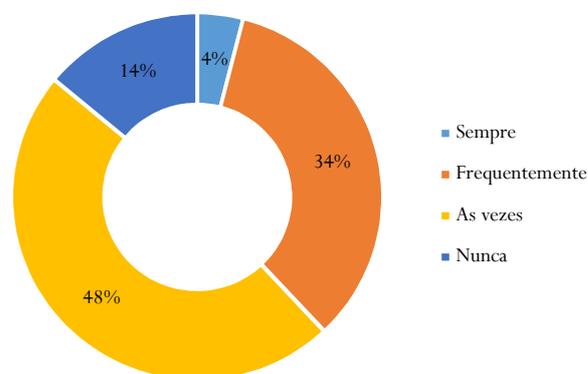


Figura 3. Formação recebida sobre avaliação em EF no contexto escolar.
Fonte: autores.

Nessa linha, é interessante verificar a diferença de percepções entre os formadores, egressos e estagiários, e

como indicam Camacho & Padrón (2006) citando que o problema mais significativo é a separação entre a formação e a realidade no contexto escolar. A partir dos relatos dos egressos entrevistados, os tipos de avaliação conhecidos na sua formação como professores afirmam que

“Eles nos ensinaram, mas o atitudinal ficou um pouco marginalizado” (M-2006-1).

“É um meio de verificar o grau de aprendizagem do aluno, que pode ser de formas diferentes...do atitudinal, conceitual ou procedimental” (M-2010-1).

Por outro lado, os professores formadores indicam que

“Buscamos que a avaliação não seja apenas procedimental, também seja atitudinal e conceitual” (PH-1).

“Avaliamos os aspectos mais importantes que são procedimentais, atitudinais e conceituais” (PH-10).

Os relatos apontam para uma discrepância conceitual entre professores e egressos sobre os tipos de avaliação, suas funções e organização, uma vez que a maioria se refere aos conteúdos e não aos tipos de avaliação. No entanto, uma porcentagem menor de entrevistados apresenta alguma clareza ao falar sobre os tipos de avaliação

“Fazemos autoavaliação, coavaliação e heteroavaliação, fazemos muito trabalho colaborativo na escola porque entendemos que nem todas as crianças têm as mesmas habilidades” (M-2008-2).

“Trabalhar com processos de autoavaliação e coavaliação, incorporando o aluno em seu processo formativo” (PH-3).

Mendes (2016), afirma que na EF é fundamental um trabalho integrado no processo avaliativo, no qual considere as dimensões do conhecimento (conceitual, procedimental e atitudinal) e os diferentes tipos e instrumentos da avaliação, tendo em vista a complexidade e dinâmica da área.

Segundo Mendes, Nascimento & Mendes (2007), as práticas avaliativas constituem-se parte integrante do processo de ensino que será desenvolvido cotidianamente pelo futuro professor de EF, portanto, é necessário que a formação inicial forneça essas ferramentas para uma atuação profissional eficiente, para isso, os professores formadores devem ter clareza na matéria (Fraile, 2012).

Organização da avaliação

Compreende-se que a avaliação é um dos elementos mais complexos e gera maior incerteza para o professor de EF, pois é a ação pela qual são verificados alguns elementos próprios do processo de ensino-aprendizagem (Gimeno, 1993; Sáenz-López, 1997; Sáenz et al., 2009; López, 2019). Essa ação deve servir para analisar as características e condições do processo com base em critérios ou referências para fazer um julgamento que seja relevante no ensino. Nesse sentido e para determinar quais são as prioridades a serem abordadas, torna-se necessário planejar e organizar atividades que permitam obter informações relevantes.

Assim, os entrevistados têm a avaliação como sendo observada a partir da sua função pedagógica, conforme relatos

“A avaliação tem uma organização, um significado e uma progressão, a informação anterior é sempre utilizada como elemento de base e a partir disso é feita a construção conjunta com os alunos” (PH-7).

“A avaliação visa verificar as aprendizagens declaradas e se estas são adquiridas pelos alunos, mas não como uma finalização do processo, como parte dele, e serve para dar feedback sobre o que foi feito, de forma a reforçar o que está certo e melhora o que está errado” (PM-1).

Os relatos aproximam-se das afirmativas de Moreno (2016), ao indicar o sentido que a avaliação deve ter no espaço educativo precisa ser orientado a fornecer oportunidades para os alunos usarem suas próprias experiências, embora também seja essencial ajudá-los para desenvolver uma conceitualização mais complexa do que é aprendido. Tradicionalmente, os alunos não são sujeitos da avaliação, eles apenas responderam testes e receberam *feedback* sobre assuntos que os professores consideram importantes. Eles têm sido vistos como recipientes das ações dos outros, não como agentes ativos no processo de avaliação. Tais concepções de avaliação são inapropriadas para o aprendizado a longo prazo, além de limitarem a aprendizagem atual (De Figueiredo & Fernandes, 2014).

Por outra parte, os estagiários e egressos, indicam que o processo avaliativo foi tradicional, ou seja, orientado ao prático e procedimental. Segundo López-Pastor (2006), o modelo tradicional de avaliação-qualificação, corresponde ao discurso da EF voltada ao rendimento, como também com um currículo por objetivos e uma racionalidade técnica. Essas indicações são referendadas por alguns dos entrevistados

“Eles nos avaliaram pelo desempenho nos esportes, tecnicamente” (M-2011-2).

“Sinto que tive que desenvolver mais habilidades físicas na área de esportes do que aprender a avaliar” (M-2009-2).

“Em muitas disciplinas eles nem nos apresentavam as diretrizes, a gente não sabia o que eles nos avaliavam, como eles avaliavam ou para quê” (M-2006-1).

Essas diferenças entre as percepções dos atores no processo de formação podem ser devido a dois fatores: que os alunos não levam a sério o processo de formação ou que os professores não estão fornecendo as informações corretamente. Segundo Atienza, Valencia & Devís (2018), nos processos de avaliação durante o processo de formação de professores de EF, os testes para avaliar habilidades físicas são geralmente técnicos e descontextualizados e a única maneira de obter uma avaliação eficaz é por meio de uma avaliação autêntica e integrada. Esse tipo de avaliação é revelado como a maneira mais significativa de avaliar o conhecimento adquirido pelos alunos no esporte, permitindo

não apenas verificar o desempenho técnico, mas também a compreensão das situações do jogo, bem como a capacidade de tomar decisões. Diante disso, existem algumas concordâncias entre professores formadores e egressos.

“Na escola vemos o progresso e ajustamos os processos de avaliação, às vezes é difícil, mas ainda tentamos nos corrigir” (M-2011-1).

“Utilizamos uma estratégia que incorpora ações avaliativas, nas quais verificamos se os elementos básicos existem ou não, ou seja, elementos que nos auxiliam na compreensão do fenômeno” (PH-7).

Observa-se que os professores formadores apresentam diferentes pontos de vista sobre o processo de avaliação, indicado pelos egressos e estagiários, nos quais verificam-se distanciamentos ou concordância entre os diferentes sujeitos para abordar o assunto da avaliação com um único critério. Segundo Espinoza (2018), faz-se necessário que nos programas de formação de professores exista uma sequência e lógica interdisciplinares entre o conteúdo do programa, o perfil da graduação e os processos de avaliação, a fim de concordar com a mesma realidade, diversidade e variabilidade do ponto de vista global e complexo, no qual as especializações e especificidades em termos de formação estão integradas.

Sob essa realidade observada foi possível inferir que a falta de compreensão ou entendimento por parte dos egressos quanto aos processos de avaliação na formação inicial se deve, justamente, à falta de acordos ou a uma linha de trânsito em relação à avaliação. Essa situação afeta o desempenho durante a carreira e o desempenho profissional na sala de aula. Segundo Rannau (2020), continuamos na formação tradicional, parcelada e sistematizada, sendo necessário fazer revisão de uma perspectiva geral para contextualizar as ações e atender às necessidades. A permeabilidade entre as áreas disciplinares permite a transferência e a integração do conhecimento, alcançando uma percepção mais coerente das nuances e retrocessos de uma realidade complexa, da vida cotidiana, com suas dinâmicas e relações experienciais que o processo de formação como fenômeno proporciona (Fraile, 2012; Castillo-Retamal et al., 2019).

A avaliação não pode se limitar à qualificação e menos à repetição de informações, situação que, à luz das histórias dos professores e egressos, a autoridade pedagógica permitiria, de alguma forma, usar essa ação para exercer certa influência no desempenho profissional, questão que Bourdieu & Passeron (1995) abordam quando indicam que o ensino repetido para as novas gerações, a imitação da aprendizagem e a transmissão tradicional de conhecimento não permitiria a valorização da sua própria formação e, muito menos, a inovação na prática docente.

Por outro lado, o estudo de Mendes (2016) identificou que a concepção de avaliação dos professores (em diferen-

tes níveis) está relacionada principalmente à verificação quantitativa da aprendizagem e não necessariamente à avaliação formativa como componente do processo de ensino aprendizagem, assunto consistente com o exposto pelos professores e egressos participantes da pesquisa.

Ao mesmo tempo, o estudo de Quadros (2015), indica que a colisão com a realidade é algo recorrente na formação de professores, uma vez que, quando se formam na universidade, os novos professores encontram algo que não está em conformidade com o que é conhecido na formação inicial. Afirma ainda que o motivo dessa situação é que na universidade há mais preocupação com os aspectos teóricos do que experiências no contexto real da escola.

No caso da IES investigada, observou-se a existência de um distanciamento entre o que professores e egressos percebem. Um fato que acena para a necessidade de diretrizes claras ou estabelecimento de paradigmas coerentes com o que o projeto formativo apresenta.

Finalmente, frente às reflexões traçadas foi possível indicar que as percepções sobre o conceito oscilam segundo quem seja o observador e quem esteja sendo parte do processo. No entanto, também se verificou a existência de fragilidades relacionadas a efetividade da entrega de informação e organização do processo formativo na área da avaliação especificamente. Outrossim, evidenciou-se que tanto professores formadores quanto egressos e estagiários, apresentam carências conceituais a respeito dos tipos de avaliação, função, estratégias e instrumentos, fato este que provavelmente dificulta o enfrentamento da realidade escolar.

Conclusão

O distanciamento entre a teoria e prática, a formação universitária e a realidade da escola, evidencia-se como uma lacuna possivelmente desconsiderada no momento da elaboração dos itinerários de formação. Os relatos dos professores formadores indicaram uma busca ou intenção dela pela efetivação dessa interação, entretanto, essa ação segundo os egressos e estagiários apontou-se como a maior fragilidade do ponto de vista da formação.

Os relatos da realidade chilena investigada demonstraram interesse pela ampliação da ação pedagógica, evidenciando a aplicabilidade dos conteúdos teóricos associados à realidade escolar, contudo, muito distante de contextos reais.

Em relação ao processo avaliativo, mais especificamente, verificou-se lacunas conceituais e estruturais, fugindo das especificidades e exigências que os futuros profissionais enfrentarão nas aulas de EF.

Sugere-se dar continuidade a esta linha de pesquisa, adequando as tendências mundiais da educação às realidades, características e condições em que desenvolvemos nos-

so trabalho acadêmico, docente e profissional, de forma a contribuir com o desenvolvimento de uma EF com essência latino-americana e cunho particular.

Referências

- Almonacid-Fierro, A., Souza de Carvalho, R., Castillo-Retamal, F., Almonacid-Fierro, M. (2021). The Practicum in Times of Covid-19: Knowledge Developed by Future Physical Education Teachers in Virtual Modality. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 20(3), 68-83. <https://doi.org/10.26803/ijlter.20.3.5>
- Agencia de Calidad de la Educación. (2016). *Estudio sobre formación inicial docente en evaluación educacional*. Ministerio de Educación de Chile.
- Arribas Estebanaranz, J. M., Manrique Arribas, J., & Taberner Sánchez, B. (2016). Instrumentos de evaluación utilizados en la formación inicial del profesorado y su coherencia para el desarrollo de competencias profesionales en los estudiantes: visión del alumnado, egresados y profesorado. *Revista Complutense De Educación*, 27(1), 237-225. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45724
- Atienza, R., Valencia, A., & Devís, J. (2018). Experiencias de Evaluación en Educación Física. Una Aproximación desde la Formación Inicial del Profesorado. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 127-147. doi:10.4067/S0718-07052018000200127
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Barreto, JAE. & Andriola, WB. (2000). O mestrado em Avaliação Educacional da Universidade Federal do Ceará (UFC). In: Barreto, JAE.; Moreira, RV. (Org.). *Razão e fé do carvoeiro: alguns escritos de filosofia da ciência e outros nem tanto*. Programa Editorial Casa de José de Alencar.
- Biconsini, CR. & Oliveira, AAB. (2019). Possibilidades de aproximação do cenário escolar na formação inicial de professores. *Journal of Physical Education*, 30(1), 1-11. <https://doi.org/10.4025/jphyse-duc.v30i13031>
- Bourdieu, P. & Passeron, JC. (1995). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara.
- Boud, D. & Falchikov, N. (2007). *Rethinking Assessment in Higher Education. Learning for the long term*. Routledge.
- Callejo, D. (2008). Teacher Education and Research: Imagining Teacher Education between Past and Future. *American Educational History Journal*, 35(1), 19-40.
- Camacho, H. & Padrón, M. (2006). Malestar docente y formación inicial del profesorado: percepciones del alumnado. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 20(2), 209-230. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411341013.pdf>
- Cappelletti, I. (2004). *Evaluación Educativa - Fundamentos y Prácticas*. Siglo Veintiuno Editores.
- Castillo-Retamal, F.; Oliveira, AAB; Souza de Carvalho, R.; Castillo-Retamal, M.; Faundez-Casanova, C. Competency based Physical Education teacher training: the case of a Chilean university. *Journal of Physical Education*, 30(1), 1-10, 2019. <https://doi.org/10.4025/jphyeduc.v30i1.3003>
- Chepyator-Thomson, J. & Liu, W. (2003). Pre-service Teachers' Reflections on Student Teaching Experiences: Lessons Learned and Suggestions for Reform in PETE Programs. *The Physical Educator*, 60(2), 2-12. <https://www.proquest.com/openview/ddc1699f35302023f44d2de3cee70425/1?pq-origsite=gscholar&cbl=35035>
- Chile. (2012). *Decreto 2960, que aprueba Planes y Programas de Estudio de Educación Básica en cursos y asignaturas que indica*. Ministerio de Educación.
- da Silva Ramalho, M. H., de Almeida, C. R., Machado, Z., dos Santos, J. O. L., & Nobre, G. C. (2012). Avaliação na educação física escolar: uma análise a partir do modelo de inteligência motora. *Pensar a prática*, 15(4). <https://doi.org/10.5216/rpp.v15i4.14528>
- Del Pino, M. (2021). Educational Assessment in Chilean Indigenous Contexts. *Peace Review*, 33(4), 506-513. <http://doi.org/10.1080/10402659.2021.2043010>
- Demo, P. (2010). *Mitologias da avaliação: de como ignorar, em vez de enfrentar problemas* (2e éd.). Campinas: Editora Autores Associados.
- Devís-Devís, J., Martínez-Moya, P. & Villamón, M. (2002). La profesionalización de la educación física española: caracterización y evolución del conocimiento científico. En S. García-Blanco (Coord.), *Congreso Internacional de Historia de la Educación Física*, 149-156. Gymnos.
- Devís-Devís, J. & Peiró-Velert, C. (2004). Los materiales curriculares en la educación física. En A. Fraile (Coord.), *Didáctica de la educación física. Una perspectiva crítica y transversal*, 63-94. Biblioteca Nueva.
- Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, 12, 88-103, 2006. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76109906>
- Downing, J.J. & Dymment, J.E. (2013). Teacher Educators' Readiness, Preparation, and Perceptions of Preparing Preservice Teachers in a Fully Online Environment: An Exploratory Study. *Teacher Educator*, 48(2), 96-109. 2013. <https://doi.org/10.1080/08878730.2012.760023>
- Espinoza-Freire, E. (2018). La planeación interdisciplinaria en la formación del profesional en educación. *Maestro y Sociedad*, 15(1), 77-91. <https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/3311>
- Figueroa Vargas, A. (2019). Innovaciones en la formación inicial docente y los desafíos para el desarrollo profesional docente. *Revista Saberes Educativos*, 2, 103-119. <http://doi.org/10.5354/2452-5014.2019.52120>
- Fraile, A. (2012). Evaluación formativa e interdisciplinaria: análisis de dos asignaturas con el mismo sistema de evaluación. *Psychology, Society & Education*, 4(1), 5-16. <https://doi.org/10.25115/psye.v4i1>
- Fuentes, F. J. G., Thuillier, B. C., Pastor, V. M. L., Nahuelcura, R. O., & Nieto, T. F. (2022). Sistemas de evaluación en la formación del profesorado de Educación Física: un estudio de casos en contexto chileno. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 43, 117-126. <http://doi.org/10.47197/retos.v43i0.88570>
- Gatti, B. Formação de professores: condições e problemas atuais. (2016). *Revista Internacional de Formação de Professores*, 1(2), 161-171. <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/347>
- Gimeno, J. (1993). La evaluación en la enseñanza. En Gimeno, J. & Pérez, A. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*, 334-397. Morata.
- Gregori, E. & Menéndez, J. (2015). A avaliação na Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP). Resultado de uma experiência didática nos estudos universitários de Belas Artes. *Estudios Pedagógicos*, 41(2), 87-105. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000200006>
- Holstein, J. & Gubrium, J. (2006). Active interview. In D. Silverman (Ed.), *Interpreting Qualitative Data*, 113- 291. Sage.
- Hortigüela Alcalá, D., Pérez Pueyo, Ángel, & Saliceti Fonseca, A. (2015a). ¿Cómo percibe el alumnado universitario de educación física la evaluación recibida? Contraste de dos metodologías diferentes (How do the university physical education students perceive the assessment received? Contrast of two different methodologies). *Retos*, 28, 66-70. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i28.34845>

- Hortigüela-Alcalá, David; Pérez-Pueyo, Ángel & López-Pastor, Víctor. (2015b). Student involvement and management of students' workload in formative assessment in higher education. *Relieve: revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, 21(1), 1-15. <http://doi.org/10.7203/relieve.21.1.5171>
- Lawson, H. A. (1984). *INVITATION TO PHYSICAL EDUCATION*. Human Kinetics.
- López-Pastor, V. (2006) *La Evaluación en Educación Física: Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: La evaluación formativa y compartida*. Miño y Dávila.
- López Vera, F., & Narváez Cumbicos, J. G. (2019). Quality in higher education based on competencies at the University of Guayaquil towards the formation of human talent. *Journal of Business and Entrepreneurial Studies*, 3(2), 1–10. <https://doi.org/10.37956/jbes.v3i2.21>
- López Pastor, V., Molina Soria, M., Pascual Arias, C., & Manrique Arribas, J. (2020). La importancia de utilizar la Evaluación Formativa y Compartida en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física: los Proyectos de Aprendizaje Tutorado como ejemplo de buena práctica (The importance of using Formative and Shared Assessment in P). *Retos*, 37, 620-627. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.7419>
- Lüdke, M. & André, M. (2013). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas* (2. ed.) E.P.U.
- Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, 20, 165-193. <https://www.redalyc.org/pdf/646/64602005.pdf>
- Mella, O. (2003). *Metodología cualitativa en ciencias sociales y educación*. Ediciones Grafic Andes.
- Mendes, E.H. (2016). *Avaliação na educação física escolar: indicativos teóricos, produção científica e hábitus profissional*. Tese de Doutorado em Educação Física. Universidade Estadual de Maringá, PR, BR.
- Mendes, E.H., Nascimento, J.V. do & Mendes J.C. (2007). Metamorfoses na avaliação em Educação Física: da formação inicial à prática pedagógica escolar. *Movimento*, 13(2), 55-76. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.3546>
- Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Oliveira, D. & Varela, N. (2008). La investigación cualitativa en Farmacia. Aplicación en la Atención Farmacéutica. *Rev Bras Cienc Farm*, 44(4), 763-772. <https://doi.org/10.1590/S1516-93322008000400024>
- Opazo, M., Sepúlveda, A. & Pérez, M. (2015). Estrategias de evaluación del aprendizaje en la universidad y tareas auténticas: percepción de los estudiantes. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 29(15), 19-33. <http://hdl.handle.net/10256/17635>
- Pedraja-Rejas, L., Araneda-Guirriman, C., Rodríguez-Ponce, E. & Rodríguez-Ponce, J. (2012). Calidad de la formación inicial docente: evidencia empírica en las universidades chilenas. *Revista Formación Universitaria*, 5(4), 15-26. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062012000400003>
- Pejendino Piandoy, O. & Piandoy Jojoa, R. (2015). La evaluación como ejercicio del poder docente. *Revista Historia De La Educación Colombiana*, 18(18), 121-142. <https://doi.org/10.22267/rhec.151818.32>
- Peña Troncoso, S., Toro Arevalo, S., Beltrán Veliz, J. C., & Navarro Aburto, B. (2019). Hacia una comprensión de la evaluación conceptual en educación física. *Educación Física Y Ciencia*, 21(1), e069. <https://doi.org/10.24215/23142561e069>
- Pérez Juste, R. (2016). ¿Quo vadis, evaluación? Reflexiones pedagógicas en torno a un tema tan manido como relevante. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 13–30. <https://doi.org/10.6018/rie.34.1.239381>
- Portocarrero-Méndez, F. (2017). *Implementación de estrategias de evaluación formativa en el nivel primario del Colegio Peruano Norteamericano Abraham Lincoln*. (Tesis de Maestría en Educación con mención en Teorías y Gestión Educativa). Universidad de Piura. Facultad de Ciencias de la Educación. Lima, Perú. <https://hdl.handle.net/11042/2886>
- Quadros, Z., Blasius, J., Krua, H. & Conceição, V. (2015). Prática educativa de professores de educação física no início da docência. *Educação & Linguagem*, 18(1), 21-40. <https://doi.org/10.15603/2176-1043/el.v18n1p21-40>
- Rannau, J. (2020). Educación Física en Chile: hacia una transdisciplinariedad desde el currículum y la colaboración pedagógica. *Praxis educativa*, 24(2), 1-17. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240210>
- Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (2006). *Metodología de la investigación cualitativa*. Editorial Félix Varela.
- Rodríguez-Rodríguez, F. J., Curilem Gatica, C., Berral de la Rosa, F. J., & Almagià Flores, A. A. (2017). Evaluación de la educación física escolar en Enseñanza Secundaria (Evaluation of physical education in secondary school). *Retos*, 31, 76-81. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i31.49097>
- Sáenz-López, P. (1997). *Educación Física y su Didáctica. Manual para el profesor*. Wanceulen.
- Sáenz-López, P.; Castillo, E. & Conde, C. (2009). Didáctica de la educación física escolar. *Revista Wanceulen EF Digital*, 5, 27-50.
- Sánchez-Sánchez, G. & Jara-Amigo, X. (2018). De la formación inicial al trabajo docente: comprensión de la trayectoria. *Revista Educación*, 42(2), 3-8. <https://doi.org/10.15517/REVEDU.V42I2.23996>
- Soares, L. de V., & Colares, M. L. I. S. (2020). Avaliação educacional ou política de resultados? *Educ. Form.*, 5(3), e2951. <https://doi.org/10.25053/redufor.v5i15set/dez.2951>
- Soligo, V. (2010). Possibilidades e desafios das avaliações em larga escala da educação básica na gestão escolar. *Revista on Line De Política E Gestão Educacional*, (9), 1–15. <https://doi.org/10.22633/rpge.v0i9.9275>
- Souza de Carvalho, R., Castillo-Retamal, M., Castillo-Retamal, F., Faúndez-Casanova, C., Bassoli de Oliveira, A., & Matias de Souza, V. (2020). Percepciones de profesores en formación sobre las prácticas pedagógicas supervisadas de educación física. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 6(3), 426-446. <https://doi.org/10.17979/sportis.2020.6.3.6643>
- Stolz, S.A. & Pill, S. (2016). Telling Physical Education Teacher Education Tales Through Pedagogical Case Studies. *Sport, Education and Society*, 21(6), 868-887. <https://doi.org/10.1080/13573322.2014.962495>
- Strakova, J. & Simonová, J. (2013) Assessment in the school systems of the Czech Republic. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 20(4), 470-490. <http://doi.org/10.1080/0969594X.2013.787970>
- Trigueros Cervantes, C., Rivera García, E., & De la Torre Navarro, E. (2016). La evaluación en el aula universitaria: del examen tradicional a la autoevaluación / The assessment in the university classroom: from traditional review to self-assessment. *Revista Internacional De Medicina Y Ciencias De La Actividad Física Y Del Deporte*, (47). <https://revistas.uam.es/rimcafd/article/view/4191>
- Zúñiga, M., Poblete, A. & Vega, A. (2009). *El Desarrollo de Competencias en un Contexto de Aseguramiento de Calidad. Diseño Curricular basado en Competencias y Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior*. Centro Interuniversitario de Desarrollo.
- Westphal, G., Thon, R. A., Costa Borim, M. L., & Castillo-Retamal, F. (2020). Comparação da matriz curricular do estágio obrigatório de duas universidades sul americana. *Revista Prisma*, 1(3), 259-273. <https://revistaprisma.emnuvens.com.br/prisma/article/view/31>