

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

MATHEUS LIMA FROSSARD

**O ENSINO DA AVALIAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO
FÍSICA: UM DIÁLOGO ENTRE A UFES/BRASIL, CESMAG/COLÔMBIA E
UDELAR/URUGUAI**

VITÓRIA

2022

MATHEUS LIMA FROSSARD

**O ENSINO DA AVALIAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO
FÍSICA: UM DIÁLOGO ENTRE A UFES/BRASIL, CESMAG/COLÔMBIA E
UDELAR/URUGUAI**

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

Orientador: Prof. Dr. Wagner dos Santos

**VITÓRIA
2022**

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

F938e Frossard, Matheus Lima, 1990-
O ensino da avaliação na formação de professores de educação física: um diálogo entre a Ufes/Brasil, Cesmag/Colômbia e Udelar/Uruguai / Matheus Lima Frossard. - 2022.
173 f. : il.

Orientador: Wagner dos Santos.
Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos.

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

CDU: 796

MATHEUS LIMA FROSSARD

**O ENSINO DA AVALIAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO
FÍSICA: UM DIÁLOGO ENTRE A UFES/BRASIL, CESMAG/COLÔMBIA E
UDELAR/URUGUAI**

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

Comissão examinadora

Prof. Dr. Wagner dos Santos
Universidade Federal do Espírito Santo – Brasil
Orientador

Prof. Dr. Amarílio Ferreira Neto
Universidade Federal do Espírito Santo – Brasil
Membro Interno

Prof. Dr. Antonio Jorge Gonçalves Soares
Universidade Federal do Rio de Janeiro
Membro Interno

Prof. Dr. Diego Luz Moura
Universidade Federal do Vale do São Francisco –
Brasil
Membro Externo

Prof. Dr. Felipe Ferreira Barros Carneiro
Instituto Federal do Espírito Santo – Brasil
Membro Externo

**VITÓRIA
2022**

Dedico este trabalho aos meus pais, Flávio e Nettie que nunca mediram esforços para me proporcionar formação pessoal, educacional e espiritual. Com muita dedicação e “sensibilidade” me ensinaram como conciliar a bola e a caneta.

AGRADECIMENTOS

A pesquisa só se materializa de forma compartilhada. Por mais que exija momentos de solidão, reflexões autorais e escolhas individuais, ela é fruto de ações coletivas e resultado do compartilhamento de saberes, dados, informações, documentos e tantos outros. Assim, agradeço as pessoas, grupos e instituições que permitiram a construção e realização dessa pesquisa.

Ao meu orientador, Wagner dos Santos, que me confiou diferentes projetos de pesquisa desde a iniciação científica até a conclusão do doutorado. Incentivou e contribuiu não só na produção da pesquisa, mas na minha formação como pesquisador, professor e ser humano. Muito obrigado por diversas colaborações, orientações, leituras e tantos outros momentos que proporcionaram essa parceria e amizade que construímos durante essa trajetória.

Ao Professor Amarílio Ferreira Neto que, tem me acompanhado durante todo meu processo de formação como pesquisador, desde minha inserção no Proreitoria passando pela participação nas bancas de qualificação e defesa de Mestrado e Doutorado. Obrigado por suas contribuições, orientações e conversas que me fizeram aprender sobre a importância da pesquisa e o papel social da universidade.

Ao Professor Diego Luz Moura pelas contribuições relacionadas às investigações no decorrer do processo, nas duas qualificações de projeto e na defesa da tese.

Ao Professor Felipe Ferreira Barros Carneiro pelos ensinamentos, orientações e compartilhamentos de novos Softwares que contribuirão significativamente na qualificação dessa pesquisa. Obrigado pelas colaborações no processo de qualificação e defesa da tese.

Ao Professor Antonio Jorge Gonçalves Soares por aceitar prontamente participar da banca de defesa e contribuir para qualificação do trabalho.

Aos cursos de Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo, Universidad de la República e Universidad Cesmag e seus respectivos professores que colaboraram na produção das fontes dessa pesquisa.

Aos orientandos do Professor Wagner dos Santos que ajudaram na coleta e construção das fontes. De maneira especial, ao Ronildo Stieg e Sayonara Cunha de Paula que estiveram acompanhando de perto a escrita do trabalho e compartilharam diversos dados e

conhecimentos acerca da temática que estudamos de forma compartilhada no processo de doutoramento. E ao Denílson pela ajuda na nas análises estatísticas.

Ao Proteoria, local que tem proporcionado todas e as melhores condições para minha formação. Muito Obrigado também, aos colegas e amigos de Proteoria que estiveram presente desde minha entrada no grupo em 2013 até hoje, todos contribuíram de alguma forma na minha formação acadêmica, profissional e pessoal. Vocês fazem esse lugar ser um ambiente de aprendizagem, colaboração, crescimento e de amizade. A vocês que acompanharam essa jornada de doutoramento mais de perto, Juliana, Marcela, Marcelo, Felipe, Murilo, Aline, Mariana, José Roberto, Rodrigo Lema, Rodrigo Marques, Marciel, Ronildo, Sayonara, Jean, Denilson, Talita, Renato, Lucas, Heitor, Wagner Zeferino, Fábria, Daniela, Pablo, Gabriel, Dílson, muito obrigado.

A Universidade Federal do Espírito Santo, em especial ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física.

A todos os colegas e professores da pós-graduação que com muita dedicação colaboram de forma qualitativa com a minha formação. Em especial, a turma de doutorado de 2017, obrigado pelo convívio e aprendizado.

A Capes pela concessão da bolsa de estudos.

A minha família, vocês são suporte em todo tempo. Obrigado pelo carinho, orações e incentivo. Aos meus Pais, Flávio e Netiê, irmã Flavia. Muito obrigado por toda dedicação de vocês, não só neste momento, mas durante todos os caminhos que trilhei vocês me proporcionaram condições de chegar até esta conquista. Muito obrigado pela dedicação na minha formação pessoal, incentivo aos estudos e carreira acadêmica.

A minha querida esposa Clarissa, muito obrigada por me acompanhar desde o processo seletivo até o fim dessa etapa. Você me incentivou em todo tempo, apoiou e me sustentou nos momentos de dificuldade. Muito obrigado por entrar nessa comigo e ser a maior entusiasta deste projeto.

RESUMO

Essa tese tem como objetivo compreender o modo como a temática avaliação educacional tem sido prescrita, ensinada e praticada por professores que atuam nos cursos de formação em Educação Física da Ufes/Brasil, Cesmag/Colômbia e Udelar/Uruguai. Utilizamos o paradigma indiciário (GINZBURG, 1989), no processo de análise das fontes, buscando explicar o fenômeno micro a partir das relações macrosociais e, o macro, pelos aspectos micro inerentes à cultura praticada pelos homens na história. Do mesmo modo, fundamentamos nosso olhar pela crítica documental de Bloch (2001), entendendo as prescrições propostas pelos governos, cursos e professores como fontes privilegiadas para compreender as políticas, concepções e propostas de avaliação. Utilizamos como fonte, os currículos prescritos (SACRISTÁN, 2000) dos cursos (projeto político do curso, organização curricular, plano de disciplina), os documentos governamentais e um questionário com as opiniões dos professores. Os documentos nos ajudaram a analisar as intencionalidades propostas em cada projeto de formação e o modo como os cursos de formação inicial de professores de Educação Física na Ufes/Brasil, Udelar/Uruguai e Cesmag/Colômbia fornecem condições ao estudante constituir sua profissionalidade docente (NÓVOA, 2017). A tese possui três eixos de análise, intrinsecamente relacionados: 1) a produção do conhecimento em periódicos sobre avaliação na formação de professores, evidenciando por meio dos indícios (GINZBURG, 1989) a estrutura, evolução e conexões da comunidade científica que estuda o tema; 2) as prescrições sobre a prática avaliativa dos professores presente nos planos de todas as disciplinas dos cursos de formação da Ufes, Cesmag e Udelar; 3) a comparação sobre as prescrições do que é ensinado sobre avaliação na formação de professores de Educação Física em cada instituição, com o que os professores compreendem como importante de ser abordado no curso. Com base nos principais achados, a tese confirma a hipótese de que o ensino da avaliação é definido pelos projetos de formação, as concepções de Educação Física, conteúdos de ensino e práticas avaliativas. Entretanto, essa não é uma relação de igualdade, mas são complementares. Assim, as políticas governamentais e direcionamentos institucionais influenciam na concepção de avaliação e seu ensino, assim como, em sua ausência, é a concepção de Educação Física do professor e suas práticas avaliativas orientam o ensino sobre o tema.

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

ABSTRACT

This thesis aims to understand how the educational assessment theme has been prescribed, taught and practiced by teachers who work in the initial teacher education in Physical Education at Ufes/Brazil, Cesmag/Colombia and Udelar/Uruguay. We used the evidential paradigm (GINZBURG, 1989), in the process of analyzing the sources, seeking to explain the micro phenomenon from the macro-social relationships and, the macro, from the micro aspects inherent to the culture practiced by men in history. In the same way, we base our view on the documentary criticism of Bloch (2001), understanding the prescriptions proposed by governments, courses and professors as privileged sources to understand the policies, conceptions and evaluation proposals. We used as a source, the prescribed curricula (SACRISTÁN, 2000) of the courses (political project of the course, curricular organization, discipline plan), government documents and a questionnaire with the teachers' opinions. The documents helped us to analyze the intentions proposed in each training project and the way in which the initial training courses for Physical Education teachers at Ufes/Brazil, Udelar/Uruguay and Cesmag/Colombia provide conditions for the student to constitute his/her teaching identity (NÓVOA , 2017). The thesis has three axes of analysis, intrinsically related: 1) the production of knowledge in journals on assessment in teacher education, showing through evidence (GINZBURG, 1989) the structure, evolution and connections of the scientific community that studies the topic; 2) the prescriptions on the evaluation practice of the teachers present in the plans of all the disciplines of the training courses of Ufes, Cesmag and Udelar; compares the prescriptions on what is taught about assessment in the teacher education of Physical Education in each institution, with what teachers understand as important to be addressed in the course. Based on the main findings, the thesis confirms the hypothesis that the teaching of assessment is defined by training projects, concepts of Physical Education, teaching contents and assessment practices. However, this is not an equality relationship, but they are complementary. Thus, government policies and institutional guidelines influence the conception of evaluation and its teaching, as well as, in its absence, the teacher's conception of Physical Education and its evaluative practices guide the teaching on the subject.

Keywords: Educational Assessment. Initial Teacher Education. Physical Education. Latin American.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	Números de editoras, periódicos e artigos por categoria.....	48
GRÁFICO 2	Periódicos com maior número de publicação.....	55
GRÁFICO 3	Principais temas abordados pelos periódicos.....	57
GRÁFICO 4	Autoria dos trabalhos na escala temporal.....	68
GRÁFICO 5	Critérios de avaliação organizados por categoria e IES.....	116
GRÁFICO 6	Critérios relacionados com a aprendizagem do conteúdo.....	117
GRÁFICO 7	Critérios relacionados ao comportamento dos alunos.....	118
GRÁFICO 8	Critérios relacionados ao comportamento dos alunos em atuação docente.....	121
GRÁFICO 9	Critérios relacionados aos aspectos técnicos da elaboração dos trabalhos.	122

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1	Etapas do processo de mapeamento.....	30
IMAGEM 2	Aplicação da Lei de Bradford.....	53
IMAGEM 3	Grafo completo da rede de colaboração científica sobre o tema.....	71
IMAGEM 4	Grafo de rede com autores que publicaram mais de um artigo.....	73
IMAGEM 5	Grafo de colaboração entre países e sua localização geoespacial.....	86

LISTA DE QUADRO

QUADRO 1	Organização dos cursos de Educação Física das instituições analisadas.....	38
QUADRO 2	Pergunta do questionário.....	42
QUADRO 3	Disciplinas da Ufes que abordam a avaliação como conteúdo de ensino....	132
QUADRO 4	Disciplinas da Cesmag que abordam a avaliação como conteúdo de ensino.....	137
QUADRO 5	Disciplina da Udelar que prescreve a avaliação como conteúdo de ensino.	142
QUADRO 6	Conteúdo de avaliação ensinado pela disciplina de ginástica artística.....	145

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Distribuição da amostra de participantes do estudo por país.....	37
TABELA 2	Planos de ensino e projetos políticos analisados por instituição.....	41
TABELA 3	Periódicos da categoria 3 que publicaram mais de um artigo.....	51
TABELA 4	Núcleo H com os artigos com maior número de citação.....	60
TABELA 5	O que é prescrito sobre avaliação nos planos de ensino?.....	93
TABELA 6	Os momentos, funções e agentes avaliativos prescritos nos planos de ensino	94
TABELA 7	Instrumentos e técnicas de avaliação.....	104
TABELA 8	O que os professores apontam como importante de ser ensinado sobre a avaliação	130
TABELA 9	Coeficiente de variação dos itens do questionário.....	131

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

1	O ENSINO DA AVALIAÇÃO NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA.....	16
1.1	RELAÇÕES COM O PROJETO GUARDA CHUVA	16
1.2	AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	18
1.3	QUESTOES DE INVESTIGAÇÃO, HIPÓTESE, OBJETIVOS E TESE.	25

TEORIA E MÉTODO

2	INTRODUÇÃO	28
2.1	PARTE 1	28
2.1.1	Delimitação das fontes.....	29
2.1.2	Modo de análise	31
2.1.3	Organização dos dados.....	32
2.2	PARTE 2	35
2.2.1	Participantes	37
2.2.2	Organização dos cursos de Educação Física	37
2.2.3	Fontes da pesquisa de caráter crítico-documental	40
2.2.4	Fontes da pesquisa empírica.....	41
2.2.5	Validação e confiabilidade do questionário	42
2.2.6	Organização e análise dos dados	43

CAPÍTULO I

3	AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ANÁLISE DAS EDITORAS, PERIÓDICOS E ARTIGOS (1942-2018).....	46
3.1	INTRODUÇÃO.....	46
3.2	ANÁLISE DOS DADOS	47
3.2.1	Análise das editoras	47
3.2.2	Análise dos periódicos	53
3.2.3	Análise dos artigos com maior número de citações.....	59
3.3	APONTAMENTOS FINAIS.....	64

CAPÍTULO II

4	AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ANÁLISE DAS REDES DE COLABORAÇÃO (1942-2018)	66
4.1	INTRODUÇÃO	66
4.2	ANÁLISE DOS DADOS	67
4.2.1	Autoria dos trabalhos e distribuição temporal	67
4.2.2	Colaboração entre os autores	70
4.2.3	Produção e colaboração entre os países.....	85
4.3	APONTAMENTOS FINAIS.....	89

CAPÍTULO III

5	AS PRÁTICAS AVALIATIVAS DE TRÊS CURSOS DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UM OLHAR PARA AS PRESCRIÇÕES DOS MOMENTOS E FUNÇÕES DA AVALIAÇÃO	91
5.1	INTRODUÇÃO	91
5.2	RESULTADOS	92
5.3	DISCUSSÃO	94
5.4	APONTAMENTOS FINAIS.....	100

CAPÍTULO IV

6	OS INSTRUMENTOS AVALIATIVOS PRESCRITOS EM TRÊS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	102
6.1	INTRODUÇÃO.....	102
6.3	AS PRESCRIÇÕES DOS INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE AVALIAÇÃO.....	104
6.4	APONTAMENTOS FINAIS.....	111

CAPÍTULO V

7	O QUE OS PROFESSORES PRETENDEM AVALIAR? UM ESTUDO COMPARADO ENTRE TRÊS CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA	114
7.1	AS PRESCRIÇÕES DOS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO.....	116
7.2	APONTAMENTOS FINAIS.....	124

CAPÍTULO VI

8	ENSINAR A AVALIAR NA EDUCAÇÃO FÍSICA: O DESAFIO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA UFES/BRASIL, CESMAG/COLÔMBIA E UDELAR/URUGUAI.....	127
8.1	INTRODUÇÃO.....	127
8.2	RESULTADOS	129
8.3	DISCUSSÃO	131
8.3.1	Ufes/Brasil	131
8.3.2	Cesmag/Colômbia.....	136
8.3.3	Udelar/Uruguai	142
8.4	APONTAMENTOS FINAIS.....	147
9	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	149
10	REFERÊNCIAS	157

INTRODUÇÃO

O ENSINO DA AVALIAÇÃO NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA

1.1 RELAÇÕES COM O PROJETO GUARDA CHUVA

Esta tese se insere no conjunto de estudos desenvolvidos no âmbito do Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo (Proteoria/Ufes). Desde o ano de 1999,¹ o grupo tem investigado a constituição do campo da Educação Física no Brasil e as suas teorias, por meio de impressos, de estudos históricos, de investigações com o cotidiano escolar e da comunicação científica. As pesquisas debatem os usos e as apropriações dos intelectuais do campo da Educação e da Educação Física em relação às diferentes áreas do conhecimento, a fim de significar o seu papel na sociedade e no interior das instituições educacionais.

De maneira específica, essa tese aborda a formação inicial de professores de Educação Física e a Avaliação Educacional, dialogando com duas linhas de pesquisa do grupo: Formação Profissional, Currículo e Práticas Pedagógicas na Educação e Educação Física; e Comunicação e Produção Científica na Educação e Educação Física.

Em relação as práticas avaliativas, o Proteoria tem nas últimas décadas dedicado maior atenção para a:

1) na produção do conhecimento em periódicos da Educação e da Educação Física sobre avaliação (BARCELOS, 2019; FROSSARD *et al.*, 2018a; SANTOS *et al.*, 2018a; SANTOS, 2002; VIEIRA, 2018);

2) possibilidades de práticas avaliativas na educação básica (PAULA *et al.*, 2018a; SANTOS *et al.*, 2015; SANTOS *et al.*, 2018b; SANTOS *et al.*, 2019a; SANTOS *et al.*, 2014; SANTOS, 2005; SANTOS; MAXIMIANO, 2013a; SANTOS; MAXIMIANO, 2013b; VIEIRA; FERREIRA NETO; SANTOS, 2020);

3) políticas de avaliação de larga escala no ensino médio (MARQUES *et al.*, 2020; MARQUES; STIEG; SANTOS, 2020; SOARES; SOARES; SANTOS, 2020a; SOARES; SOARES; SANTOS, 2020b; SOARES; SOARES; SANTOS, 2020c; SOARES; SOARES; SANTOS, 2021);

¹ Criada pelo professor Dr. Amarílio Ferreira Neto, sob o nº 463990/2000-5, no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

4) o ensino da avaliação na formação inicial de professores de educação física em universidades brasileiras (FROSSARD *et al.*, 2018b; FROSSARD *et al.*, 2020; FROSSARD; STIEG; SANTOS, 2020; PAULA *et al.*, 2018b; POLETO; FROSSARD; SANTOS, 2020; SANTOS *et al.*, 2019b; SANTOS *et al.*, 2016; SANTOS, MAXIMIANO, FROSSARD, 2016; STIEG *et al.*, 2018; STIEG *et al.*, 2020);

5) o ensino da avaliação na formação inicial de professores em instituições da América Latina (PAULA *et al.*, 2018b; PAULA *et al.*, 2018c; SANTOS, 2018; SANTOS, PAULA, STIEG, 2018).

Em minha dissertação de mestrado *Memórias da formação inicial e projeções para atuação docente: diálogos sobre avaliação com acadêmicos de Educação Física*,² busquei compreender, no diálogo com 45 discentes finalistas dos cursos de Educação Física de 7 Universidades Federais brasileiras, o modo como os eles têm se apropriado do debate avaliativo e projetado a atuação docente.

Os resultados desse trabalho revelam que os alunos relacionam as aprendizagens sobre avaliação com o modo como foram avaliados na educação básica e no ensino superior, assim como, as diferentes possibilidades de prática avaliativa estando eles na situação de professores. A prática docente durante a formação inicial possibilitou aos alunos conhecer outras formas de registros avaliativos; permitindo atribuir juízo de valor às aprendizagens de seus alunos; e indicou a necessidade da avaliação em Educação Física considerar sua especificidade e os aspectos práticos, teóricos e sociais.

Surge, desse debate, a necessidade de os cursos de formação de professores, além de proporcionar as aprendizagens específicas de cada disciplina, assumir como eixo central a prática de ensino, entendendo a importância de se discutir possibilidades avaliativas concretas, que potencializem as especificidades da Educação Física e seus saberes. Sinalizamos, ainda, a importância de momentos de aproximações entre a universidade e a escola, ampliando os contextos de aprendizagem da profissão, afinal, os processos formativos se constroem pela atuação docente, pelo contato, troca e produção de experiências no contexto profissional.

Os resultados produzidos por essas pesquisas permitiram lançar outras perguntas ao tema avaliação educacional, ao tentar identificar o modo como se constitui o seu ensino e as práticas avaliativas nos cursos de formação de professores nos países da América Latina.

² Este trabalho fez parte do Projeto “Avaliação na educação física escolar: um estudo da formação inicial nas universidades federais”, financiada pelo Edital Universal CNPq 14/2013, sob o nº do Processo: 481424/2013-0, desenvolvido no Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física (Proteoria), entre os anos de 2013 e 2015.

A partir disso, o grupo elaborou, no ano de 2017, o projeto guarda-chuva “Práticas avaliativas na formação inicial de professores: análises das instituições da América Latina” que se constitui como uma ação de pesquisa, em colaboração entre a Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes/Brasil), a Universidad de la República Uruguay (Udelar/Uruguai) e a Institución Universitaria del Centro de Estudios Superiores María Goretti (IU Cesmag/Colômbia).³ Além disso, foram elaborados e submetidos no ano de 2018, outros dois projetos, ambos com financiamento aprovados pelo CNPq: “Avaliação educacional na formação de professores em Educação Física na América Latina: diálogo com os alunos”⁴ e “Ensino da avaliação educacional na formação de professores em educação física na América Latina”.⁵

Assim, com a entrada no Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Cefd/Ufes, optei em mudar o projeto inicialmente submetido no processo de seleção e, desde então, venho colaborando na escrita dos projetos, construção de instrumentos para coleta de dados, pesquisa de campo, produção dos dados, análises e orientações relativos ao tema da Avaliação Educacional na Formação de Professores. Assim, essa tese apresenta parte dos resultados desses projetos.

1.2 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A avaliação educacional se constitui como uma prática que envolve diferentes momentos, agentes, contextos concepções, critérios e natureza (CASTILLO ARREDONDO; DIAGO, 2010). Além disso, corresponde a distintos âmbitos que determinam quem, como e para que se realizam a prática avaliativa, tendo implicações para os processos de ensino e aprendizagem, os sistemas educacionais e ou instituições. Conceitualmente, Santos, Paula e Stieg (2018) definem avaliação educacional como um campo profissional e de estudo que abarca aspectos como, o currículo, certificação das instituições educacionais, desempenho dos docentes, os matérias didáticos e a aprendizagem dos estudantes.

Podemos considerar então a avaliação educacional como o conjunto de todas as formas de avaliação disponíveis no campo da educação, ou seja, inclui avaliação dos alunos,

³ Esse acordo de cooperação encontra-se registrado sob o nº 32/2018, Processo nº 23068.016090/2017-28, publicado no Diário Oficial da União – Seção 3 – em 24 de agosto de 2018.

⁴ Edital Universal 28/2018 Faixa B do CNPq, sob nº do processo: 435310/2018-6.

⁵ Edital Produtividade em Pesquisa – PQ nº 09/2018, sob nº do processo: 308563/2018-2.

professores, funcionários, instituições escolares, projetos, programas e a própria política (AFONSO, 2014).

Brown (2021) destaca que é preciso deixar claro de qual avaliação estamos falando para poder compreender sua relação com o processo de ensino aprendizagem e com os currículos dos cursos de formação. No contexto internacional, autores de língua inglesa têm utilizados conceitos diferentes (*Evaluation; Assessment*) para evidenciar a função da avaliação. Nesse sentido, independente do contexto avaliado (ensino, aprendizagem, instituição ou sistemas) é preciso compreender a função atribuída à avaliação.

O conceito de *Evaluation* geralmente requer um processo sistemático para determinar mérito, valor ou a importância de algo (SCRIVEN, 1991). Isso requer identificar com clareza as características do fenômeno para aplicar a lente interpretativa e definir os critérios que irão determinar o valor. Esse valor pode ser atribuído economicamente por meio da análise de custo-benefício, democraticamente com foco na equidade, pragmaticamente por meio da determinação da utilidade de um sistema e assim por diante. No entanto, o foco maior está na interpretação do valor e, não na descrição das características. Essa avaliação tem ênfase na compreensão do estado atual, por exemplo, uma avaliação externa de um sistema educacional.

Em outro sentido, o termo *Assessment* tende a ser mais utilizado para descrever as realizações e performances do estudante. Geralmente são definidas por meios da interpretação de vários trabalhos realizados. A interpretação conta com análise diagnóstica das qualidades e fraquezas do estudante ou uma análise holística em relação a tarefa realizada. Para realização da tarefa avaliativa, são utilizadas diferentes formas de coleta de informações e metodologias de atribuição de valor. Essa avaliação tem maior relação com o processo de ensino e aprendizagem, podendo ser usada tanto para uma avaliação diagnóstica e somativa (da aprendizagem), como formativa (para aprendizagem), entretanto seu objetivo é fornecer um retorno tanto ao avaliador como para o avaliado das condições e possibilidades de melhoria.

Diante desse cenário, compreendemos a avaliação como um tema complexo que necessita ser explorado em diversos aspectos, pois, como afirma Dias Sobrinho (2003, p. 95), ela:

[...] não é um processo autolimitado, que basta em si mesmo. Visando tornar mais visível e compreensível o cotidiano de uma instituição, a avaliação ultrapassa os âmbitos mais restritos do objeto a avaliar e lança seus efeitos sobre o sistema de educação superior e suas funções relativamente à construção da sociedade. Ela [oferece fundamento] às reformas educacionais, desde a mudança nos currículos, maneiras de organização de cursos e formas gerenciais, até novas estruturas do sistema.

Ao assumirmos a avaliação como um processo de reflexão sobre e para a ação, esperamos contribuir para que os envolvidos nesse processo se tornem capazes de perceber indícios, de atingir níveis de complexidade na interpretação de seus significados e de incorporá-los como eventos relevantes para a dinâmica educacional (SANTOS, 2005). Nesse processo, entendemos, assim como Hoffmann (2005), que os processos de produção de saberes do professor, ou futuro docente, são produzidos nos espaços das relações que estabelecem com seus interlocutores, delineadores também de suas compreensões sobre avaliação. Assim, tanto educador como educando “[...] assimilam concepções já postas sobre avaliação, formuladas sobre diferentes graus de sistematização pelo saber cotidiano e que se traduzem ou não em práticas avaliativas” (HOFFMANN, 2005, p. 69-70).

Deluca e Klinger (2010), Frossard *et al.* (2018), Hamodi, López-Pastor e López-Pastor (2017), Kearney (2013), Paula *et al.* (2018), Picos e López-Pastor (2013), Sluijsmans e Prins (2006), Stieg *et al.* (2018) e Tejada e Ruiz (2016) têm destacado que a avaliação é um saber fundamental á profissão do professor e, portanto, seu ensino deve ser contemplado durante a formação inicial, seja por meio de discussões teóricas sobre o tema, disciplinas específicas, conteúdos diluídos ao longo do processo, experiências de avaliação dos pares, autoavaliação ou atuação em contexto escolar.

Assim a formação inicial deve proporcionar uma reflexão dos processos avaliativos vivenciados ao longo da vida, trazendo novos elementos para se pensar a prática estando em uma nova função, a de professor. Como nos ensina Ricoeur (1994), esse movimento proporcionará, aos estudantes, uma (re)leitura sobre o passado, permitindo não só sua compreensão sobre a avaliação educacional no presente, mas projetando outras formas de atuação, para o futuro. Entendemos, dessa maneira, que a formação não se tece “[...] por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de uma (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1995, p. 25)

Este tipo de interpretação faz-se importante pelos desafios apresentados aos cursos de formação e para a própria pesquisa, pois, como salientam Hoffmann (2005, p. 13) e Pimenta (1997, p. 7) é preciso:

[...] pensar primeiro em como os educadores pensam a avaliação antes de mudar metodologia, instrumentos de testagem e formas de registro. Reconstruir as práticas avaliativas sem discutir o significado desse processo é como preparar as malas sem saber o destino da viagem (HOFFMANN, 2005, p. 13).

[...] colaborar no processo de passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor. Isto é, de construir a sua identidade de professor (PIMENTA, 1997, p. 7).

Nos últimos anos, temos acompanhado a relevância da avaliação no contexto educacional e como ela circunscreve à docência. Dada a sua relevância, pesquisadores internacionais (ATIENZA *et al.*, 2016; BAIRD *et al.*, 2014; DELUCA; BELLARA, 2013; DYSTHE; ENGELSEN, 2004; DUNNING *et al.*, 2011; GOC-KARP, WOODS, 2008; KIRK, 2010; SARNI, 2004, 2006; LÓPEZ-PASTOR *et al.* 2012; LORENTE-CATALÁN, KIRK, 2015; LYNCH; MCNAMARA; SEERY, 2012; PENNEY *et al.*, 2009; PICOS; LÓPEZ-PASTOR, 2013; SLUIJSMANS; BRAND-GRUWEL; VAN MERRIENBOER, 2002; SLUIJSMANS; PRINS, 2006; WEN; TSAI, 2008) e nacionais (BATISTA, 2000; MENDES; NASCIMENTO; MENDES JUNIOR, 2007; SANTOS, MAXIMIANO, 2013b; FROSSARD; STIEG; SANTOS, 2020; PAULA *et al.*, 2018a; STIEG *et al.*, 2018; VILLAS-BOAS; SOARES, 2016) têm sinalizado a necessidade de maior discussão sobre o tema, especificamente na educação superior de professores.

Com foco nas percepções dos estudantes, Goc-Karp e Woods (2008) e Atienza *et al.* (2016), respectivamente nos EUA e na Espanha, têm acenado para a importância desse tipo de estudo, pois, são as práticas produzidas nas instituições de ensino superior, que contribuirão para que os alunos desenvolvam suas ações avaliativas no futuro exercício da docência.

López-Pastor *et al.* (2012), em estudo de revisão em língua inglesa, afirmam que a avaliação na educação superior de professores não é apenas um aspecto metodológico, mas também um conteúdo de aprendizagem específico e uma das principais competências profissionais a se desenvolver. Para os autores, o envolvimento dos estudantes na avaliação e utilização de sistemas avaliativos orientados para a perspectiva da aprendizagem deveria ser algo habitual e ampliado nas diferentes disciplinas que compõem o curso.

De modo semelhante, Sarni (2004a, 2004b, 2006), em trabalhos realizados no Uruguai, destaca a necessidade de os docentes construir práticas focadas nas avaliações para as aprendizagens, tendo como concepções-chaves: possibilitar aos estudantes a apropriação dos significados culturais, dando sentido às suas aprendizagens e sua relação complementar com zona de desenvolvimento proximal; conceber o dispositivo da avaliação para a aprendizagem focado na aprendizagem de si, potencializando o desafio de aprender e abrindo possibilidades de (re)construção para as aprendizagens em interação com os outros, consigo e com a cultura.

Os resultados da pesquisa de Picos e López-pastor (2013) evidenciam que as práticas avaliativas dos professores apresentam maior impacto na forma como os estudantes irão avaliar do que a discussão teórica sobre o tema ensinado na formação inicial.

Dysthe e Engelsen (2004) realizaram um estudo na Noruega, Wen e Tsai (2008) em Taiwan e Lynch, McNamara e Seery (2012) na Irlanda, apresentaram em seus estudos a importância de instrumentos e práticas avaliativas que envolvam os estudantes no processo. Os resultados das pesquisas relataram que o uso do portfólio pode impactar na capacidade do aluno se autoavaliar e analisar seu processo formativo de maneira crítica. Além disso, o uso da autoavaliação, avaliação pelos pares e *feedback* no contexto da formação inicial tem o potencial pedagógico para promover uma aprendizagem profunda sobre avaliação e melhorar o rendimento do estudante.

Sluijsmans, Brand-Gruwel e Van Merriënboer (2002) em uma pesquisa experimental, compararam grupos de estudantes que vivenciaram um processo de autoavaliação e avaliação pelos pares com um grupo que continuou com avaliações tradicionais. O estudo demonstra que o grupo controle alcançou resultados mais altos nos testes e, os alunos apresentaram maior domínio das habilidades avaliativas. Com resultados semelhantes, Sluijsmans e Prins (2006) destacam como o processo de avaliação dos pares na formação inicial de professores colabora na aprendizagem de habilidades essenciais a profissão. Os autores também ressaltam a necessidade do alinhamento do currículo com as teorias construtivistas para que os resultados sejam alcançados e permitam envolvimento dos alunos.

Especificamente, no Brasil, a avaliação educacional, sob diversos enfoques, tem sido objeto de intensos debates desde a década de 1930. Nos últimos anos, a reflexão sobre essa temática intensificou-se, assumindo concepções epistemológicas diversas, bem como objetos de estudo. No que tange à Educação Física, é possível afirmar que as pesquisas no campo da avaliação começam a expressar suas reflexões em meados da década de 1970, influenciadas pelos trabalhos de Bloom, Pophan, Scriven, Stake, Stufflebeam e Tyler.⁶ Já a partir da década de 2000, acompanhamos estudos do tipo estado do conhecimento (ALVES, SOARES JÚNIOR, 2007; NOVAES; FERREIRA, MELLO, 2014; SANTOS, 2002), que evidenciam o interesse da área em pesquisar sobre avaliação da aprendizagem, especialmente a partir do início da década de 1970.⁷

Dentre eles, Santos *et al.* (2018), ao mapearem sobre a temática em periódicos da área, no período de 1970 a 2014 – em continuidade ao estudo iniciado por Santos (2002) –,

⁶ As pesquisas de Santos (2002) e Santos *et al.* (2018) demonstram a influência desses autores na produção teórica da Educação Física.

⁷ Pesquisas no campo da Educação caracterizadas como estado da arte (CANDAU; OSWALD, 1995; BARRETO *et al.*, 2001) e do conhecimento (POLTRONIERI; CALDERON, 2012) demonstraram que, no período entre 1970-2010, há a predominância quantitativa de trabalhos sobre avaliação da aprendizagem na educação básica, sendo o ensino fundamental aquele que concentra maior número de pesquisas. Especialmente no ensino superior, há prevalência de estudos sobre avaliação institucional.

encontraram 56 artigos, sendo 18 com foco na educação superior e 13 na educação básica. Dos demais trabalhos, 20 discutem teorias e concepções avaliativas da Educação e da Educação Física e 5 se caracterizam como revisão ou análise da produção de conhecimento.

Dos 18 trabalhos que estudam a educação superior, 7 apresentam, discutem e avaliam os cursos e/ou currículos de formação de professores de Educação Física, focalizando em uma avaliação externa e de sistema. Já os outros 11 artigos abordam as experiências com a avaliação na educação superior, tanto em disciplinas quanto em outros espaços formativos. Desses, apenas 3 estudam especificamente os processos de ensino-aprendizagem relacionados com a avaliação vivenciada pelos estudantes nos cursos de formação de professores (BATISTA, 1999/2000; MENDES; NASCIMENTO; MENDES JUNIOR, 2007; SANTOS; MAXIMIANO, 2013a).

Os autores reconhecem a necessidade de a educação superior de professores em Educação Física (re)significar as experiências e práticas avaliativas vivenciadas na educação básica, apresentando possibilidades concretas para a mudança de perspectiva em relação à compreensão do que seja a avaliação. Nesse caso, as mudanças deveriam se apresentar também nas práticas dos professores que atuam na educação superior, cenário esse também evidenciado por Fuzii (2010) e Santos e Maximiano (2013a).

Batista (1999/2000), assim como Santos e Maximiano (2013a), salientam que os cursos de formação pouco têm oportunizado momentos de reflexão sobre os pressupostos teóricos que embasam os procedimentos avaliativos, bem como apresentado possibilidades concretas para o seu uso. Santos e Maximiano (2013a), ao analisarem como os discentes no término da educação superior do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo significam suas experiências com a avaliação na educação básica, acenam para a insistência dos estudantes em assumi-la como sinônimo de nota, realizada, na maioria das vezes, como uma obrigação colocada pela lógica da escola, questão esta levantada também por Melo, Ferraz e Nista-Piccolo (2010) e Rombaldi e Canfield (1999).

Situação semelhante é encontrada em Santos, Souza e Barbosa (2013) em pesquisa com estudantes da disciplina de Estágio Supervisionado I, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. De acordo com os autores, é comum aos estudantes que se encontram em estágio supervisionado pensarem a avaliação de forma “tradicional”, apesar de toda a discussão teórica produzida na formação acadêmica. Além disso, os autores observaram que, mesmo assumindo conceitualmente uma perspectiva avaliativa focada na teoria crítica, muitos utilizam “métodos” que não correspondem aos conceitos discutidos na disciplina.

Por sua vez, um conjunto de pesquisas realizadas no âmbito do Proreitoria analisou o ensino da avaliação em oito Universidades Federais brasileiras, apresentando outro panorama sobre o tema. Há, nessas instituições, um esforço em garantir uma disciplina específica e obrigatória, que discute questões relacionadas com a avaliação educacional.

Dentre essas pesquisas, há aquelas que analisam as bibliografias, básica e completar, referenciadas nessas disciplinas, sinalizando um diálogo com autores do campo da Educação (24) e da Educação Física (16) que, por sua vez, estão ancorados em diferentes matrizes teóricas e concepções de avaliação. Os estudos indicam, também, uma preocupação dos cursos de formação em traduzir essas teorias em possibilidades de práticas avaliativas para Educação Física na Educação Básica. Além disso, as bibliografias da Educação Física, mesmo em menor quantidade, apresentam a necessidade de diversificar as formas de produzir registros avaliativos, reconhecendo os saberes que esse componente curricular ensina no espaço e tempo da escola (PAULA *et al.*, 2018b; PAULA *et al.*, 2018c; STIEG *et al.*, 2018; STIEG *et al.*, 2020).

Já as pesquisas que dialogaram com os alunos dessas mesmas instituições, no final do seu processo formativo (FROSSARD *et al.*, 2018; FROSSARD *et al.*, 2020; FROSSARD; STIEG; SANTOS, 2020; PAULA *et al.*, 2018a), discutem as apropriações que eles têm feito com base nas práticas avaliativas desenvolvidas nas disciplinas específicas do tema, bem como, a relação com a própria perspectiva de formação dos cursos. Os estudantes destacam ainda a importância da relação entre teoria e prática, sobretudo quando se pensa no contexto de atuação profissional. Nesse caso, eles valorizam as disciplinas que trabalham com as práticas de ensino, como estágio supervisionado, projetos de extensão e os programas extracurriculares (Pibid), enfatizando a relevância dessas iniciativas, já que potencializam o aprendizado sobre avaliação em contexto real de atuação e na constituição da própria profissionalidade docente (NÓVOA, 1992).

Pesquisas como as de Batista (2000), Frossard *et al.* (2018), Mendes, Nascimento e Mendes Júnior (2007), e Stieg *et al.* (2018), enfatizam a necessidade de a avaliação educacional ser abordada por diferentes disciplinas que constituem o currículo. Stieg *et al.* (2018), por exemplo, dedicou atenção às bibliografias indicadas nas disciplinas específicas de avaliação, dos cursos de licenciatura em Educação Física de oito universidades federais brasileiras. O autor, ao problematizar suas implicações para o futuro exercício da docência, destaca que a fundamentação teórica dessas disciplinas tem permitido compreender a importância da sua discussão para constituição da profissionalidade docente, bem como, tem

sinalizado as perspectivas de formação profissional assumidas nos diferentes cursos em que essas disciplinas são ofertadas.

Paula *et al.* (2018a), em estudo que também mapeou o ensino da avaliação, porém em oito países da América Latina hispanofalantes, encontrou 45 disciplinas específicas, distribuídas em 38 instituições, desse total, 51% são ofertadas no Chile. Destacam, ainda, que é privilegiado o debate sobre as dimensões do currículo, da avaliação do ensino, da aprendizagem, articuladas à Educação Física. Já o ensino da avaliação institucional e de sistema se apresenta de forma tímida e desarticulada das questões relacionadas com a Educação Física.

No Uruguai, Sarni (2006) investigou as concepções de avaliação da aprendizagem dos professores de Educação Física da rede pública de Montevideo e sua relação com os currículos de formação, em particular da disciplina de avaliação. Segundo a autora, as práticas avaliativas escolares não estão relacionadas com os programas de disciplinas cursados pelos professores.

Apesar do investimento no tema, não encontramos investigações que se dedicam a dialogar com um universo variado de países e instituições, tampouco, que objetivam compreender o modo como a temática avaliação educacional tem sido prescrita, ensinada e praticada por professores que atuam nos cursos de formação em Educação Física em três países da América Latina (Brasil, Colômbia e Uruguai).

Essas análises nos motivaram a pesquisar sobre como a educação superior de professores em educação física tem debatido as questões referentes à avaliação, levando em consideração os sentidos que os professores de Instituições da América Latina atribuem a esses processos e suas implicações para a formação e futura prática docente.

Assim, a entrada pela avaliação possibilitará analisarmos a articulação entre os saberes relativos à formação com a prática profissional docente, pois, como afirma Hoffmann (1999, p. 65), o debate sobre avaliação é frequentemente “[...] discutido ou desarticulado da realidade do contexto educacional, reduzindo-se a um estudo superficial de modelos teóricos da avaliação e à análise crítica de seu caráter” (HOFFMANN, 1999, p. 65).

1.3 QUESTOES DE INVESTIGAÇÃO, HIPÓTESE, OBJETIVOS E TESE.

Interessa-nos, de maneira particular nessa tese, debater as seguintes questões:

Como tem se apresentado a produção acadêmica no que tange a avaliação educacional na formação de professores? Quem são os autores que tem se dedicado a estudar o tema ao

longo da carreira? Quais são os textos sobre a temática com maior impacto em número de citações? Quais são as principais revistas interessadas na publicação de artigos sobre o tema estudado? Como os professores têm avaliado? Quais funções a prática avaliativa tem assumido? Quem participa da construção da prática avaliativa? Quais instrumentos e critérios são valorizados? Quais concepções de avaliação têm sido prescritas e praticadas pelos professores? Quais disciplinas do curso de formação de professores têm discutido sobre o tema avaliação? O que os professores têm prescrito sobre o conteúdo que aborda o tema avaliação? O que os professores consideram importante a ser ensinado sobre avaliação durante a formação de professores?

Com base nessas problematizações, o objetivo desta tese é compreender o modo como a temática avaliação educacional tem sido prescrita, ensinada e praticada por professores que atuam nos cursos de formação em Educação Física da Ufes/Brasil, Cesmag/Colômbia e Udelar/Uruguai.

Nossa hipótese é de que o ensino da avaliação é definido pelos projetos de formação, as concepções de Educação Física, conteúdos de ensino e práticas avaliativas. Entretanto, essa não é uma relação de igualdade, mas são complementares. Assim, tanto a prática avaliativa pode influenciar o ensino, como também, as políticas governamentais, concepções de formação e de Educação Física.

Os objetivos específicos da tese estão descritos:

Mapear, investigar e analisar:

- a) a produção científica internacional de artigos sobre avaliação educacional na formação de professores, indexados nas bases de dados *Web of Science*, *Scopus* e *SciELO*, a fim de identificar as principais editoras, periódicos e artigos dedicados ao tema;
- b) o desenvolvimento da rede de colaboração científica sobre o tema da avaliação educacional na formação de professores;
- c) as maneiras e artes de fazer (CERTEAU, 2002) dos autores que se dedicam ao tema da avaliação educacional, focalizando o olhar para as redes sociais de colaboração científica e o delineamento do campo científico (BOURDIEU, 1989).

Identificar, analisar e comparar:

- d)** as prescrições dos momentos e funções da avaliação definidas nos planos de disciplinas dos três cursos de formação de professores em Educação Física (Ufes/Brasil; Cesmag/Colômbia; e Udelar/Uruguai);
- e)** as prescrições dos instrumentos avaliativos definidos nos planos de disciplinas dos três cursos de formação de professores em Educação Física (Ufes/Brasil; Cesmag/Colômbia; e Udelar/Uruguai);
- f)** as prescrições dos critérios de avaliação definidas nos planos de disciplinas dos três cursos de formação de professores em Educação Física (Ufes/Brasil; Cesmag/Colômbia; e Udelar/Uruguai);
- g)** quais disciplinas do curso de formação de professores têm prescrito sobre o tema avaliação e quais conteúdos são abordados;
- h)** o que os professores apontam como importante de ser ensinado sobre a avaliação;

Os objetivos apresentados configuram-se em eixos norteadores dos capítulos, todos criados a posteriori, isto é, eles foram elaborados na medida em que fomos aproximando das fontes da pesquisa, por meio do processo de aprofundamento em sua leitura.

TEORIA E MÉTODO

2 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa possui natureza quali-quantitativa e se caracteriza por seu caráter plurimetodológico, na medida em que os caminhos trilhados no trabalho foram desenvolvidos com as peculiaridades exigidas por cada um dos objetivos estabelecidos para os capítulos. A tese foi construída por meio da combinação de técnicas direcionadas à análise bibliométrica (capítulos 1 e 2) e ferramentas da pesquisa de campo (capítulos 3, 4, 5 e 6).

A tese foi organizada em duas etapas. A primeira foi composta pelos capítulos 1 e 2, que analisa a produção do conhecimento em periódicos sobre avaliação na formação de professores. Estes dois capítulos, fazem uso de técnicas direcionadas à análise cientométrica e bibliométrica, na medida que, buscaram compreender por meio dos indícios (GINZBURG, 1989) a estrutura, evolução e conexões da comunidade científica que estuda o tema.

A segunda etapa, capítulos 3, 4, 5 e 6, objetiva compreender como a avaliação tem sido prescrita, praticada e ensinada pelos professores que atuam em três cursos de formação inicial de professores de Educação Física da América Latina (Ufes/Brasil; Cesmag/Colômbia; Udelar/Uruguai). Estes capítulos fundamentam-se na análise crítico-documental (BLOCH, 2001) e na pesquisa de campo, estabelecendo uma análise comparada entre as três instituições de ensino.

Para melhor organização e compreensão da teoria e dos processos metodológicos usados em cada capítulo, optamos por dividir o tópico “teoria e método” em duas partes. A primeira evidencia os procedimentos realizados nos capítulos 1 e 2. Já a segunda, apresenta a teoria e os procedimentos metodológicos dos capítulos 3, 4, 5 e 6.

2.1 PARTE 1

Os **capítulos 1 e 2** são estudos do tipo bibliométricos e cientométricos e visam investigar os fenômenos da comunicação científica, como mensuração da repercussão de determinados periódicos e autores para comunidade científica. Esses estudos permitem avaliar a produção científica em uma determinada fonte, como periódicos, teses, dissertações ou livros, sobre uma temática específica em um determinado período temporal (CARDOSO *et al.*, 2005).

A partir da bibliometria é possível identificar áreas de excelência, associações

temáticas, interdisciplinaridade, redes de colaboração científica, temas emergentes, lacunas da produção do conhecimento e produção de indicadores de acompanhamento e avaliação (HAYASHI; LETA, 2013). Assim, fundamentamos nossas pesquisas nos indicadores bibliométricos (MUGNAINI; CARVALHO; CAMPANATTI-OSTIZ, 2006) que nos permitiu quantificar a produção científica sobre avaliação educacional e formação de professores. Esse movimento possibilita compreender a constituição do campo científico (BOURDIEU, 1983).

O conceito de campo científico empregado neste trabalho tem como referencial, entre outras concepções, pelos objetos de disputas e dos interesses específicos referentes a esses objetos.

[...] o campo científico, enquanto sistema de relações objetivas entre posições adquiridas é o lugar, o espaço de jogo de uma luta concorrencial. O que está em jogo especificamente nessa luta é o monopólio da autoridade científica definida, de maneira irreparável, como capacidade técnica e poder social; ou se quisermos, o monopólio da competência científica, compreendida enquanto capacidade de falar e de agir legitimamente (isto é, de maneira autorizada e com autoridade), que é socialmente autorizado a um agente determinado (BOURDIEU, 1983, p. 122-123).

A análise do conjunto de produções acadêmicas sobre o tema nos leva a identificar as vozes autorizadas e com autoridade que possuem capacidade técnica e poder social para intervir e falar em nome de um determinado grupo. Com esse intuito, decidimos analisar os dados levando em consideração tanto os locais de veiculação dos artigos, como também, os autores, redes de colaboração e os grupos de pesquisas em que estão ligados. Esse movimento possibilitou identificar e analisar o modo como os pesquisadores vão ao longo de sua trajetória acadêmica estudando o tema e publicando em diferentes periódicos que vão se constituindo como referência no debate.

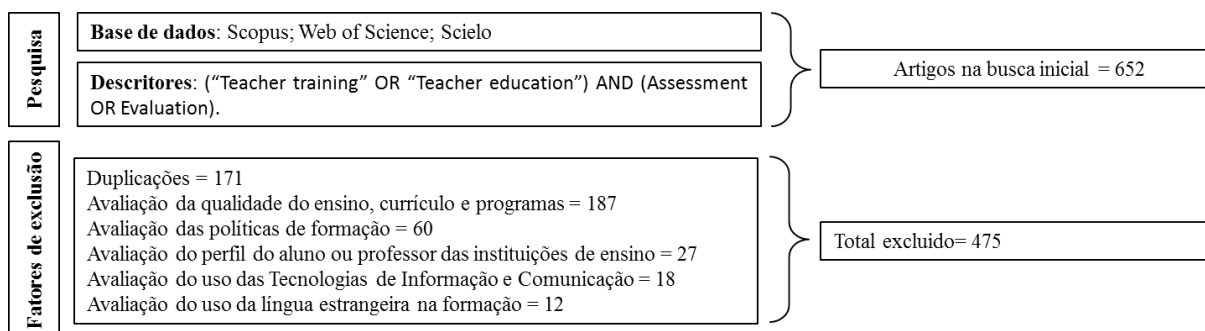
Estes estudos se configuram como um mapa que auxilia no processo de internacionalização do grupo de pesquisa, na medida em que identificam: possíveis parceiros de pesquisa; periódicos internacionais com recorrência na publicação de artigos sobre a temática; os textos com maior número de citações; as redes de colaboração; os temas de maior recorrência e suas lacunas; e as parcerias internacionais já estabelecidas.

2.1.1 Delimitação das fontes

A busca dos artigos foi realizada em dezembro de 2018, sem delimitação temporal, em

três bases de dados:⁸ *Web of Science*;⁹ *Scopus*;¹⁰ e *Scielo*.¹¹ Optamos por descritores em inglês para ampliar a possibilidade de busca atingindo textos escritos em diferentes idiomas, pelo fato de ser uma exigência das bases de dados que os artigos tenham títulos em inglês. Na Imagem 1, apresentamos as etapas do processo de busca, as bases de dados, descritores¹² e fatores de exclusão.

Imagem 1 - Etapas do processo de mapeamento



Fonte: Elaboração própria.

Foram recuperados 652 documentos: 291 na *WOS*, 333 na *Scopus* e 28 na *Scielo*. Os artigos foram extraídos em registro completo no formato *RIS* e importados para o *software EndNote X7*, no qual as 171 referências duplicadas foram removidas.

Após esse procedimento, foi organizado um grupo de três pesquisadores, que leram os títulos e resumos dos 481 artigos restantes e excluíram aqueles que, apesar de terem nos títulos os descritores pesquisados, não discutiam sobre o tema da avaliação do ensino e da aprendizagem na formação de professores. Em caso de dúvida (53 artigos), em que o título e o

⁸ Apesar da *Web of Science* incluir em sua coleção ampliada a base de dados *Scielo*, optamos por sua inclusão de forma separada, pois ao fazer a pesquisa específica na *Scielo* encontramos artigos que não estavam sendo alcançados pela *Web Of Science*.

⁹ A *Web of Science* é uma plataforma referencial de citações científicas projetada para apoiar pesquisas científicas e acadêmicas com cobertura nas áreas de ciências, ciências sociais, artes e humanidades. Inclui mais de 20.000 revistas acadêmicas de alta qualidade revisadas por pares e publicadas em todo o mundo e mais de 190.000 processos de conferências.

¹⁰ A *Scopus* é uma base de dados de fonte neutra de resumos e citações de pesquisadores reconhecidos em seus campos. Abrange mais de: 1,8 bilhões de referências citadas desde 1970; 84 milhões de registros; 17,6 milhões de perfis de autores; 94,8 mil perfis de afiliação e 7 mil editores.

¹¹ A *Scielo* (Scientific Electronic Library Online) indexa e publica em acesso aberto na Internet uma coleção selecionada de periódicos científicos da América Latina e Caribe, Espanha, Portugal e África do Sul. Foi iniciado em 1997, sendo mantido pela FAPESP e conta com o apoio do CNPq.

¹² Nos descritores usamos a palavra *AND* entre os dois pares de parênteses, pois buscávamos obrigatoriamente nos títulos dos artigos uma das palavras contida em cada um dos pares de parênteses. Ao traduzir formação de professores optamos por *teacher training* e *teacher education*, por isso usamos a palavra *OR* entre elas permitindo a utilização de qualquer uma das palavras. O mesmo foi feito para avaliação que foi traduzida por *assessment* e *evaluation*. As aspas colocadas em *teacher training* e *teacher education* foram usadas por serem palavras compostas e obrigatoriamente deveriam aparecer juntas para manter o significado.

resumo não foram suficientes para identificar o tipo de avaliação, o texto foi lido na íntegra. O processo de exclusão eliminou 304 artigos, restando 177 trabalhos.

2.1.2 Modo de análise

A partir da bibliometria, utilizamos técnicas quantitativas e estatísticas que auxiliaram, por um lado, a identificar as tendências, o desenvolvimento, a distribuição dos documentos científicos e, por outro, permitiu analisar a estrutura e dinâmica dos autores e grupos que produzem e se *apropriam* dos documentos (CERTEAU, 2002).¹³ Soares *et al.* (2016) destacam que a bibliometria tem sido usada como um método que possibilita a observação do estado da ciência e tecnologia por meio de toda a produção científica registrada em um repositório de dados, situando um país em relação ao mundo, uma instituição em relação a um país, e cientistas individuais em relação às próprias comunidades científicas.

A análise busca compreender como se constitui o debate no *campo científico*, considerando que a produção está relacionada com as relações de *força e monopólios*, suas *lutas e estratégias*, seus interesses pessoais, as influências da instituição inserida, assim como do país em que vivem os pesquisadores (BOURDIEU, 1989).

Assim, nos capítulos 1 e 2 estabelecemos as análises dos dados a partir de *indicadores bibliométricos de produção científica, de citação e de ligação*. Segundo Kobashi e Santos (2008, p. 110) os indicadores podem ser divididos em: 1) Indicadores de produção científica, que são construídos pela contagem do número de publicações por tipo de documento (livros, artigos, publicações científicas, relatórios etc.), por instituição, área de conhecimento, país, etc. 2) Indicadores de citação, por sua vez, são construídos pela contagem do número de citações recebidas por uma publicação de artigo de periódico. É o meio mais reconhecido de atribuir crédito ao autor. 3) Indicadores de ligação são construídos pela co-ocorrência de autoria, citações e palavras, sendo aplicados na elaboração de mapas de estruturas de conhecimento e de redes de relacionamento entre pesquisadores, instituições e países.

Para entender a produção de conhecimento resultante do desenvolvimento da pesquisa no **capítulo 1**, foram estabelecidos *indicadores bibliométricos de produção científica e de citação* (KOBASHI; SANTOS, 2008) sendo eles: distribuição da produção por editora; por periódico; por temas abordados pelos periódicos; e pelo número de citação.

No **capítulo 2** a análise da rede de coautoria foi utilizada como metodologia para

¹³ Entendemos apropriação, a partir de Certeau (2002), como as maneiras de fazer, os estilos de ação que intervêm em um campo que as regulam, tirando proveito delas.

realização da pesquisa, tendo a técnica das redes totais/completas com vínculos entre os atores de toda estrutura organizacional (TOMAÉL; CHIARA, 2005). Nesse movimento foram estabelecidos *indicadores bibliométricos de produção científica e de ligação* (KOBASHI; SANTOS, 2008), como: distribuição da produção temporal e por autoria; a colaboração dos autores; e a colaboração entre países.

2.1.3 Organização dos dados

Capítulo 1

Os registros recuperados nas bases de dados foram exportados para o *software EndNote X7*. Posteriormente as referências foram transformadas para o formato bloco de notas e seu conteúdo foi convertido para uma planilha *Microsoft Excel*. Na primeira planilha, dividimos os periódicos por título, número de artigos publicados e editora responsável. Também inserimos informações sobre o país da editora disponíveis nas plataformas *Miar*,¹⁴ *SCImago Journal & Country Rank*¹⁵ e *Korea citation index*¹⁶ e nos sites das próprias editoras. Dados sobre a área de atuação de cada periódico também foram inseridos a partir da análise do foco e escopo de cada revista.

Para a identificação dos periódicos mais produtivos sobre o tema, foram adotados preceitos da Lei de Bradford de 1934, também conhecida como Lei da Dispersão (BRADFORD, 1985). A lei preconiza que, conforme um tema começa a ser publicado, gradativamente, vai sendo reproduzido pelos mesmos periódicos, que acumulam o maior quantitativo de trabalhos sobre esse assunto. A partir dos dados coletados identificamos a quantidade de periódicos no núcleo e nas zonas periféricas, assim como aqueles mais relevantes para a área de estudo.

Para identificar os artigos com maior impacto, organizamos uma segunda planilha no *Microsoft Excel 2010*, apresentando-os por título, número de citações, ano de publicação, periódico e autoria. Realizamos a busca detalhada de cada artigo nas bases de dados *Scopus* e *WOS*, identificando a quantidade de citações recebida por cada artigo. A tabela seguiu a

¹⁴ *MIAR* reúne dados para identificação e análise de periódicos. O sistema cria uma matriz de correspondência entre os periódicos, identificados pelo ISSN, e os bancos de dados, diretórios e catálogos de bibliotecas indexados ou incluídos. Mais informações no site <http://miar.ub.edu/>

¹⁵ O *SCImago Journal & Country Rank* é um portal publicamente disponível que inclui os periódicos e os indicadores científicos dos países desenvolvidos a partir das informações contidas no banco de dados *Scopus* (*Elsevier B.V.*). Esses indicadores podem ser usados para avaliar e analisar domínios científicos. Mais informações no site <https://www.scimagojr.com>

¹⁶ A *KCI* presta um serviço de informação especializado que fornece informações bibliográficas de estatísticas de citações de revistas da Coreia do Sul. Mais informações no site <https://www.kci.go.kr>

ordem decrescente, segundo número de citações recebidas. Para os artigos que tiveram o número de citações contabilizadas nas duas bases de dados, optamos pelo maior resultado.

Calculamos o Núcleo h dos artigos mapeados para identificarmos os com maior impacto. Baseamo-nos no índice h (HIRSCH, 2005), que calcula tomando-se o número de artigos publicados e o número de citações recebidas pelo pesquisador, pelo periódico ou pelo grupo de pesquisa. Utilizamos o índice h por ser um indicador que estima a importância e o significado da produção científica, “[...] oferecendo um ponto de referência útil, que permite comparar, de uma maneira imparcial, diferentes indivíduos, quando um dos critérios importantes é a realização científica” (WOOD JR.; COSTA, , 2015 p. 327).

Capítulo 2

Utilizamos os softwares *Microsoft Excel 2010*, *EndNote X7* e *Gephi 0.9.2* como ferramenta de organização dos dados, elaboração de gráficos de análise e cálculos das métricas de redes. A interpretação dos resultados deu-se a partir da avaliação dos gráficos, grafos e das medidas consideradas relevantes a essa análise, agregada a informações dos autores pertencentes a rede.

Para tanto, organizamos as fontes dando visibilidade as informações de autorias dos textos, neste processo, todos foram incluídos no *EndNote*. Posteriormente extraímos do *EndNote* no formato *txt* para o bloco de notas todos os autores que assinaram a autoria dos textos e organizamos em uma tabela no *Excel*. Elaborando um *Thesaurus* (dicionário controlado) que permitiu organizar a lista de autores padronizando os nomes similares que apresentavam diferentes grafias. Esse processo também permitiu a identificação do quantitativo de texto por autor, pois o número de vezes na qual o nome do autor se repete na tabela representa a quantidade de texto por ele publicado.

Foi criada uma segunda tabela no *Excel* com informações sobre o tipo de autoria dos textos (individual ou coletiva), título dos artigos e ano de publicação. Isso permitiu a construção do Gráfico 1 sobre o ritmo de produção por décadas e o tipo de autoria.

No segundo processo, os dados foram convertidos a partir do *EndNote* para o formato *GML* e manipulados no *software Gephi 0.9.2* que auxiliou na construção das redes de colaboração e cálculos estatísticos. Foram geradas pelo *software* três imagens contendo grafos de rede (o grafo de rede completa; grafo de rede com autores que publicaram mais de um texto; e grafo de colaboração entre países).

Para gerar o grafo de rede completa (Imagem 3) inserimos os dados contendo todos os autores e suas relações de coautoria no *software Gephi*. A rede foi posicionada pela distribuição *Fruchterman Reingold* e depois pelo ajuste de rótulos.

O grafo de rede com autores que publicaram mais de um texto (Imagem 4) foi gerado a partir do grafo de rede completa. Para tanto, foi inserido o filtro de intervalo *weight integer* (Nó), selecionando aqueles que publicaram mais de um artigo. O grafo foi posicionado pela distribuição *Fruchterman Reingold* e depois pelo ajuste de rótulos. Esse gráfico nos permitiu identificar os autores mais produtivos no assunto e, a partir desses achados, investigamos o currículo de cada um deles para analisar quem apresenta uma tradição em estudos sobre o tema.

Para análise dos currículos, identificação dos produtos de pesquisa, instituições vinculadas e área de atuação, consultamos a página pessoal de cada autor no *ResearchGate*.¹⁷ No caso de Benigna Villas Boas, usamos outras estratégias, pois a autora não possuía este currículo. Adentramos assim, seu currículo pela Plataforma Lattes.¹⁸

Organizamos as informações obtidas pela análise dos currículos em uma primeira tabela no *Software Excel*, apresentando: os autores; instituições vinculadas; país da instituição; área de atuação; total de produtos de pesquisa publicados no currículo; e o quantitativo de pesquisas sobre o tema da avaliação. Nesse trabalho, consideramos como produtos de pesquisa os artigos publicados em periódicos, livros, capítulos de livros e artigos completos publicados em anais de congressos.

Para identificarmos o quantitativo de citações que cada artigo recebeu, analisamos as informações detalhadas nas bases de *Web of Science* e *Scopus*. Criamos uma nova tabela no *software Excel* identificando: o título do artigo; o total de citações recebidas em cada base; e o periódico em que foi publicado o artigo. Quanto o mesmo artigo estava presente nas duas bases de dados e apresentava valores diferentes, optamos pela maior contagem.

O grafo de colaboração entre países e sua localização geo-espacial (Imagem 5) buscou mostrar o quantitativo da produção e suas relações internacionais estabelecidas. Para tanto, identificamos a vinculação dos autores com as instituições e, consideramos a localização das instituições independente da nacionalidade do autor. Esse processo ocorreu em três etapas. Primeiro, buscamos as informações de vinculação nos artigos publicados. Depois analisamos

¹⁷ *ResearchGate* é uma rede social voltada a profissionais da área de ciência e pesquisadores, sendo uma das maiores neste campo. Caracteriza-se por ser uma plataforma gratuita que permite a membros interagirem e colaborarem com colegas de trabalho e campos de estudo mundialmente.

¹⁸ A Plataforma Lattes é um sistema de currículos virtual criado e mantido pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, pelo qual integra as bases de dados curriculares, grupos de pesquisa e instituições em um único sistema de informações, das áreas de Ciência e Tecnologia, atuando no Brasil.

as vinculações dos autores apresentadas nos currículos¹⁹ e, por fim, no caso de 37 autores, assumimos o país de nacionalidade, pois não encontramos vinculação com nenhuma instituição.

Construímos outras duas tabelas no *software Excel*, uma contendo informações sobre os nós e outra sobre as arestas. Na primeira identificamos os países, seu quantitativo de documentos produzidos e as suas latitudes e longitudes. Na segunda, organizamos os vínculos entre os países. As tabelas foram inseridas no *software Gephi* 0.9.2. e foram atribuídos a distribuição *Geo Layout* e em sequência a distribuição por *Map of Countries*. O tamanho dos nós é relativo ao quantitativo de artigos produzidos, já as cores identificam os *clusters*, que são as proximidades entre determinados grupos. As arestas apresentam o relacionamento entre os autores, conectando aqueles que produziram coletivamente.

2.2 PARTE 2

A segunda parte dessa tese se caracteriza como uma pesquisa de método misto, de natureza quanti-qualitativa e com caráter tanto sequencial explanatório (CRESWELL; CLARK, 2013). Fundamenta-se na análise crítico-documental (BLOCH, 2001) e na pesquisa empírica.

Segundo Creswell e Clark (2013) o propósito desse tipo de pesquisa é usar um elemento qualitativo para explicar os resultados quantitativos iniciais. O projeto potencializa a avaliação de tendências, comparações e relacionamentos entre grupos por meio dos dados quantitativos e, os dados qualitativos devem ser capazes de explicar os mecanismos e razões que estão por trás dos resultados quantitativos.

Por meio da **análise crítico-documental**, compreenderemos: as prescrições do que deve ser ensinado sobre o tema na formação de professores de Educação Física (capítulo 6); as orientações e/ou concepções de avaliação prescritas nos documentos norteadores da ação dos professores (capítulo 3, 4 e 5); e o modo como os planos de ensino das diferentes disciplinas que constituem o currículo dos cursos de formação projetam suas práticas avaliativas (capítulo 3, 4 e 5). Já a **pesquisa empírica**, contemplaremos os objetivos relacionados ao modo como os professores do ensino superior compreendem sobre o ensino da avaliação (capítulo 6).

¹⁹ Busca pelo currículo ocorreu na plataforma do *ResearchGate*.

Especificamente no que se refere ao tratamento das fontes pela análise crítico-documental, que compreendem os currículos dos cursos, os planos de disciplina, os projetos políticos de curso e a legislação educacional, assumimos os pressupostos de Bloch (2001, p. 79), em que todo o processo de investigação não condiz com uma atitude passiva do pesquisador, “[...] pois os textos ou os documentos arqueológicos, mesmo os aparentes mais claros e mais complacentes, não falam senão quando sabemos interrogá-lo”.

Com base no paradigma indiciário proposto por Ginzburg (1989), compreendemos os projetos políticos dos cursos e os planos de ensino como fontes privilegiadas que fornecem pistas e indícios sobre as ações, pensamentos e intencionalidades de cada autor ao produzirem determinados documentos norteadores. Neste sentido, são considerados artefatos construídos culturalmente e repletos de intencionalidades (BLOCH, 2001, p. 79), pois “tudo o que o homem diz ou escreve, tudo o que fabrica, tudo o que toca, pode e deve informar sobre ele”.

Os documentos institucionais obtidos nas instituições de ensino superior serão considerados como currículos prescritos (SACRISTÁN, 2000), definidos como:

[...] tipo de prescrição ou orientação do que deve ser seu conteúdo, principalmente em relação à escolaridade obrigatória. São aspectos que atuam como referência na ordenação do sistema curricular, servem de ponto de partida para a elaboração de materiais, controle do sistema, etc. A história de cada sistema e a política em cada momento dão lugar a esquemas variáveis de intervenção, que mudam de um país para outro.

Nesse sentido, analisamos essas fontes, entendendo que estes documentos definem os componentes curriculares que serão ensinados e se relacionam com a sua organização pedagógica. Buscamos nesses documentos compreender a proposta de formação e de avaliação prescrita, praticada e ensinada na formação de professores de Educação Física nesses países.

Para compreender as propostas de formação, assumimos a teorização de Nóvoa (1992), em que a profissão de professor deve estar alicerçada em uma educação superior sólida, que garanta aos futuros docentes tanto os conhecimentos do conteúdo e do currículo, como os conhecimentos didático-pedagógicos, pois “[...] é na formação dos professores que se produz a profissão docente” (p.71).

Além da análise documental, outra questão a ser discutida é como a avaliação educacional é realizada e ensinada no contexto da educação superior, dada sua relevância e seu impacto na futura atuação docente. Consideramos necessário analisar, discutir e problematizar sobre os aspectos avaliativos e sua configuração nos cursos de formação de professores em diferentes países e sob os pontos de vista dos professores que ministram nessas

instituições. Para tanto, realizamos uma pesquisa empírica por meio do questionário com professores das três instituições.

2.2.1 Participantes

As instituições participantes fazem parte do acordo de colaboração em pesquisa estabelecido no ano de 2018. São elas, a Universidade Federal do Espírito Santo (Brasil), a Universidad de la República Uruguay (Udelar/Uruguai) e a Institución Universitaria del Centro de Estudios Superiores María Goretti (IU Cesmag/Colômbia).

Estabelecemos como critérios de inclusão dos professores: 1) ser professor da instituição; 2) atuar no curso de formação docente em Educação Física; 3) demonstrar interesse em participar da pesquisa. Dentro deste universo, convidamos por e-mail todos os professores para participarem da pesquisa. O número de participante está apresentado na Tabela 1:

Tabela 1 - Distribuição da amostra de participantes do estudo por país

	Ufes/Brasil	Cesmag/Colômbia	Udelar/Uruguai
Professores convidados	54	35	274
Quantitativo de resposta do questionário	30 (55,5%) -	30 (85,7%);	50 (18,2%)
Quantitativo de homens/mulheres	22 Homens 8 Mulheres	23 Homens 7 Mulheres	31 Homens 9 Mulheres
Média de idade (Min.-Máx.)	44 (27-61)	40 (24-62)	42 (23-62)
Titulação dos professores	4 – Mestres 26 – Doutores	4 – Licenciados 3 – Especialistas 23 – Mestres	28 – Licenciados 8 – Especialistas 12 – Mestres 2 – Doutores

Fonte: Autoria própria.

2.2.2 Organização dos cursos de Educação Física

No Quadro 1, evidenciamos por instituição a: titulação do curso analisado; a área de atuação que habilita o formando atuar; duração em quantidade de semestres letivos; a carga horária total; o quantitativo de disciplinas e suas obrigadoriedades; e o ano de implementação do currículo analisado.

Quadro 1 – Organização dos cursos de Educação Física das instituições analisadas

	Ufes/Brasil	Cesmag/Colômbia	Udelar/Uruguai
Titulação	Licenciatura em Educação Física	Licenciatura em Educação Física	Licenciatura em Educação Física com ênfase em Desporte; Saúde, Práticas Corporais ou Tempo Livre e Ócio.
Área de atuação	Específica – Educação básica	Geral – Escolar e não escolar	Geral – Escolar e não escolar
Duração	8 semestres	10 semestres	8 semestres
Carga horária	3.095 horas	5.040 horas	5.400 horas
Número de disciplinas	O aluno deve cumprir 57 disciplinas, sendo 50 obrigatórias e 7 optativas.	O aluno deve cumprir 61 disciplinas, sendo 51 obrigatórias e 10 optativas.	O aluno deve cursar as 34 disciplinas de tronco comum e escolher a área de ênfase: 6 disciplinas de saúde 6 disciplinas de Práticas corporais 6 disciplinas de tempo livre e ócio 11 disciplinas de desporto
Ano de implementação do currículo	2014	2017	2017

Fonte: Autoria própria.

Brasil/Ufes

O curso ofertado pela Ufes tem como finalidade a formação específica de professores de educação física para atuação da educação básica (escola), neste sentido apresenta uma estrutura curricular dividida em: Disciplinas Curriculares (formação comum + conhecimento de área); Estágio Curricular Obrigatório; Unidades Curriculares; e Atividades Acadêmico-Científico-Culturais.

- As **disciplinas curriculares** são organizadas em dois eixos:
A formação comum é responsável pelos conhecimentos sobre crianças, jovens e adultos, conhecimento sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da educação, conhecimento pedagógico;
O eixo de formação específica compreende os conhecimentos relativos ao objeto de ensino nas diferentes etapas da escolarização básica.
- Os **Estágios Curriculares** tratam da inserção real em situação de trabalho escolar e são divididos em quatro (infantil; fundamental I; fundamental II; e médio).
- As **Unidades Curriculares** são disciplinas que permitem o desenvolvimento do conhecimento construído *na e pela* experiência de aprender a “ser professor”.

- As **Atividades Acadêmico-Científico-Culturais** não são integrantes da oferta do currículo prescrito dos cursos, sendo caracterizado por atividades extracurriculares desenvolvidas pelos alunos em momentos extraclases.

Colômbia/Cesmag

O curso da Cesmag tem como característica a formação de ampliada do professor de educação física habilitando o egresso a desenvolver processos pedagógicos em docência, investigação e proteção social da educação física, recreação e do esporte através do conhecimento da motricidade humana e interação com o contexto regional, nacional e internacional.

O currículo do curso está organizado em quatro grandes eixos:

- Em **Fundamentos Gerais** as disciplinas estão divididas em três blocos, sendo o primeiro chamado de humanístico que aborda questões filosóficas e ética profissional; o segundo, comunicativo, desenvolve competências da escrita, comunicação oral e língua inglesa; o terceiro bloco desse eixo é composto pelas disciplinas das ciências básicas, como aquelas, que abordam os saberes matemáticos e biológicos.
- O segundo eixo, **Saberes Específicos e Disciplinares**, é dividido em dois blocos de disciplinas. O primeiro chamado de introdutório contém disciplinas que abordam sobre aprendizagem motora e fundamentos da educação física; já o segundo, investigativo, apresenta disciplinas de metodologias e práticas de pesquisa.
- **Pedagogia e Ciência Da Educação** é organizado por um bloco de disciplinas fundamentadas na psicologia (desenvolvimento; educação; aprendizagem) e outro que abrange questões pedagógicas como, antropologia, epistemologia, sociologia, diversidade, currículo e avaliação.
- O último eixo de formação, **Didática das Disciplinas**, é dividido em três partes: a primeira aborda a didática da educação física, escolar e da diversidade; a segunda chamada de expressão motora, contém disciplinas da área de conhecimento da educação física, como, esportes, ginástica, dança e natação; e a última é formada por disciplinas de prática pedagógica que aproximam o estudante ao contexto de atuação.

Udelar/Uruguai

A formação ofertada pela Udelar habilita os egressos a atuarem no campo acadêmico e profissional, capacitando o desenvolvimento de sua atividade junto a comunidade, bem como em instituições educativas, desportivas, recreativas, artísticas e relacionadas a saúde.

O desenho curricular da instituição se constitui em um sistema flexível, integrado e com trajetos optativos. De um lado, seu currículo pressupõe uma formação comum onde são consolidados aspectos básicos e específicos da formação do profissional de educação física. Por outro lado, possibilita ao estudante escolher uma área de inserção acadêmico-profissional para aprofundar os conhecimentos, sendo elas: Saúde; Esporte; Tempo Livre e Ócio; e Práticas Corporais.

Deste modo o currículo do curso está organizado em três unidades curriculares:

- A unidade curricular **Obrigatória Comum à Licenciatura** em educação física é formada por de quatro áreas (esporte, prática corporal, saúde e tempo livre e ócio) e dois eixos transversais (educação e ciências biológicas).
- Já a unidade curricular **Obrigatória de Cada Opção** é definida pelo estudante a partir da escolha da área que deseja aprofundar os estudos, devendo optar por esporte, prática corporal, saúde ou tempo livre e ócio.
- A última unidade curricular, **Optativas e Eletivas**, é formada por disciplinas oferecidas no serviço ou em outras instituições de educação terciária.

2.2.3 Fontes da pesquisa de caráter crítico-documental

Para os dados qualitativos utilizamos como fonte os projetos políticos dos cursos e os planos de ensino das disciplinas que constituem o currículo básico obrigatório da formação inicial de professores de Educação Física da Ufes, Cesmag e Udelar.

Os projetos políticos dos cursos apresentam a proposta educacional do curso de formação e o perfil de egresso. Já os planos de ensino são aqueles documentos elaborados pelos professores contendo a prescrição dos conteúdos, objetivos, métodos, avaliação e bibliografia.

A Tabela 2 apresenta o quantitativo de disciplinas por curso e o quantitativo de planos que foram disponibilizados para análise por cada instituição. Os projetos políticos e planos de disciplinas dos cursos correspondem aos anos de 2014 (Ufes/Brasil) e 2017

(Cesmag/Colômbia e Udelar/Uruguai) que no momento da coleta (janeiro de 2020) estavam em vigor.

Tabela 2 – Planos de ensino e projetos políticos analisados por instituição

	Ufes/Brasil	Cesmag/Colômbia	Udelar/Uruguai
Número de planos de ensino analisados	61/61 (100%)	84/84 (100%)	34/63 (54%) ²⁰
Projetos políticos dos cursos	1/1 (100%)	1/1 (100%)	1/1 (100%)

Fonte: Os autores.

2.2.4 Fontes da pesquisa empírica

Utilizamos um questionário para coleta dos dados quantitativos. Ele foi elaborado nos meses de outubro e novembro de 2017 pelos alunos de mestrado e doutorado do Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física – Proteoria, que estudam o tema avaliação sob orientação do Dr. Wagner dos Santos. Em seguida os instrumentos foram traduzidos para espanhol pelos professores Efrén Palma Garcia (Cesmag/Colômbia) e Mariana Sarni (Udelar/Uruguai).

O questionário aplicado contém questões que abordavam: a) seu entendimento sobre avaliação; b) sua prática avaliativa; c) o ensino da avaliação na formação inicial. Sua estrutura foi composta por 8 questões com 96 itens do tipo Likert;²¹ 3 do tipo sim/não/não sei responder; e 3 do tipo múltipla escolha sem limite de resposta. Sua aplicação ocorreu online pela plataforma *Google Forms* entre os meses de junho a outubro de 2019.

Nessa pesquisa utilizamos uma pergunta do questionário (3.2), do tipo Likert com 11 afirmações. Ao responder, o professor deveria apresentar seu grau de concordância de acordo com o que considera importante de ser ensinado sobre avaliação nas disciplinas em que ministra. No Quadro 2 apresentamos as perguntas e opções de respostas:

²⁰ O currículo da Udelar/Uruguai é composto por 63 disciplinas e foram disponibilizados 34 planos de ensino para análise.

²¹ As questões do tipo Likert foram construídas a partir de uma escala de concordância de 5 pontos.

Quadro 2 – Perguntas do questionário

Pergunta 3.2 - O que você considera importante para ensinar sobre a avaliação em sua disciplina?	
4- Considero muito importante 3- Considero importante 2- Considero pouco importante 1- Não considero importante 0- Não ensino sobre avaliação em minha disciplina	
a) Avaliação do ensino e aprendizagem b) A avaliação institucional (avaliação que fornece informações sobre a instituição de ensino, que permite a reestruturação do desenho curricular, dos processos educacionais e da instituição) c) Avaliação em larga escala (Avaliações realizadas por instituições externas que influenciam decisões políticas e pedagógicas dos sistemas educacionais) d) As dimensões qualitativas da avaliação escolar e) As dimensões quantitativas da avaliação escolar f) A diferença entre a medida e a avaliação g) As concepções de avaliação h) Os instrumentos de avaliação i) Os usos de testes, medições e/ou análises estatísticas j) Tipos de avaliação de aprendizagem: diagnóstica, formativa e somativa k) Participação no processo de avaliação de ensino e aprendizagem: autoavaliação, co-avaliação e heteroavaliação	

Fonte: Os autores.

2.2.5 Validação e confiabilidade do questionário

O processo de validação do questionário ocorreu em duas etapas: validade de conteúdo e validade baseada na estrutura interna, respectivamente. Na primeira, procedeu-se, inicialmente, à avaliação da clareza, relevância prática, pertinência teórica e abrangência dos itens, por parte de 8 juízes especialistas, professores universitários com relevante contribuição para o campo da avaliação educacional, assumindo como referência os estudos de Hernandez-Nieto (2002) e Pacico (2015).

Para determinar o nível de concordância entre esses juízes, utilizou-se o Índice de Validade de Conteúdo (IVC), pelo qual se obteve estatística 0,82. Embora aceitável (POLIT; BECK, 2006),²² na busca pela maximização do IVC, os itens que apresentaram divergência foram reestruturados e o questionário foi novamente avaliado pelos juízes, obtendo-se IVC máximo (IVC=1).

Em seguida, ainda no processo de validação de conteúdo, o questionário foi aplicado para uma amostra de 30 estudantes do curso de Educação Física. O intuito dessa aplicação-piloto foi analisar se as sentenças, as instruções e o questionário, em geral, são compreensíveis para o público-alvo. Nesse sentido, considerando os critérios de avaliação

²² Para Polit e Beck (2006), o IVC aceitável entre os membros do comitê de juízes especialistas deve ser de, no mínimo, 0,80, sendo, preferencialmente, maior que 0,90.

definidos em Glasser e Strauss (2017), não foram identificados problemas quanto à clareza de linguagem, a pertinência prática e a relevância teórica dos itens.

O processo de validação baseado na estrutura interna do questionário foi realizado por meio do cálculo do coeficiente alfa de Cronbach (CRONBACH, 1951), que se baseia na média das correlações interitens de 0 a 1, para avaliar a consistência interna do instrumento. Foi encontrado um coeficiente alfa de 0,839, sugerindo confiabilidade satisfatória (BLAND; ALTMAN, 1997), sendo que a exclusão de qualquer dos itens não alterou o resultado encontrado.

2.2.6 Organização e análise dos dados

Capítulos 3, 4 e 5

As fontes analisadas foram: 61 planos de ensino dos cursos de Educação Física da Ufes/Brasil; 84 planos da Cesmag/Colômbia; 34 planos da Udelar/Uruguai; e os projetos dos cursos de formação de cada instituição. O processo de análise desses capítulos seguiu três passos: organização dos dados, análise estatística e análise qualitativa.

Passo 1- A organização dos dados possibilitou analisar o que cada plano de ensino prescrevia sobre avaliação e, assim, organizamos as tabelas de frequências. Foram lidos na íntegra todos os três projetos políticos e todos os planos de disciplinas. Esses documentos ajudam a compreender as orientações e, em alguns casos, a própria concepção de avaliação assumida pelo curso. Para identificação das orientações de avaliação prescrita nos projetos políticos, criamos um documento no *Software Excel* organizando as prescrições por instituição de ensino.

Os planos de ensino são os documentos construídos pelos professores com prescrição de ensino e avaliação e, nas três instituições apresentavam uma organização similar: objetivos gerais; conteúdos; metodologia; avaliação; e bibliografia. Investigamos especificamente o tópico avaliação, que permite compreender como o docente assume e propõe suas práticas avaliativas naquela disciplina. Para análise destes documentos criamos uma tabela no *Excel* por instituição. Na primeira coluna distribuímos todas as disciplinas do curso e, nas demais, os tópicos investigados: o momento; os instrumentos; os critérios; a função; e os agentes. Assim, ao ler os planos, fomos identificando e marcando na tabela o que foi prescrito sobre avaliação por cada disciplina.

No capítulo 3 analisamos os momentos e a função da avaliação; no capítulo 4 analisamos a prescrição das técnicas e instrumentos; e no capítulo 5 realizamos a análise dos

critérios. Para tanto, realizamos uma segunda leitura dos planos a fim de identificar qual momento a avaliação foi proposta (inicial; processual; final), quais funções ela assume (diagnóstica; formativa; somativa) e quais tipos de instrumentos, técnicas e critérios são propostos. Esse processo permitiu identificar quantas, quais e o que cada disciplina prescreve sobre avaliação em cada curso.

Passo 2 - Realizamos análises estatísticas para comparar se os resultados encontrados na etapa anterior apresentavam diferenças estatisticamente significativas entre os cursos. Para a comparação da proporção de cada variável analisada, considerando as diferentes instituições pesquisadas, foi utilizado o Teste de Hipótese para Proporção (BUSSAB, MORETTIN, 2017), cuja hipótese de nulidade é a de que não existem diferenças estatisticamente significativas entre as proporções estabelecidas.

Desse modo, para a análise comparativa entre as variáveis, utilizaram-se o Teste Qui-Quadrado e o Teste exato de *Fisher*. Para tanto, considerou-se 5% como nível de significância ($\alpha = 0,05$) e utilizou-se o *software R*, versão 3.6.2, como facilitador.

Passo 3 - Por fim, realizamos uma análise qualitativa dos projetos de curso e planos de disciplina, articulando com a literatura que discute sobre o tema e com os documentos governamentais que regulam os cursos de formação de cada país. Exploramos os documentos analisando as *pistas* e os *indícios* (GINZBURG, 1989) deixados pelas fontes e as intencionalidades de quem os produziram, buscando compreender as funções, momentos, instrumentos, técnicas e critérios de avaliação propostos. Assim, foi possível identificar, por meio das palavras, as práticas avaliativas assumidas pelas instituições.

Capítulo 6

As fontes analisadas foram: 61 planos de ensino da Ufes/Brasil; 84 planos da Cesmag/Colômbia; 34 planos da Udelar/Uruguai; e as 90 respostas do questionário dos professores do curso de formação em educação física (30 docentes de cada curso analisado).

Na análise quantitativa, inicialmente agrupamos as respostas dos professores por país (grupo) e calculamos o escore médio (μ), o desvio-padrão (σ) e coeficiente de variação (CV) considerando as respostas obtidas em cada item. Em seguida, aplicamos o teste não paramétrico de Mann-Whitney para verificar se existem diferenças estatisticamente significativas entre os escores obtidos, considerando cada grupo (MANN; WHITNEY, 1947; WILCOXON, 1992). Para tanto, utilizamos o *software estatístico R* (R CORE TEAM, 2013), versão 4.0.2, como facilitador, adotando 5% como nível de significância para as análises inferenciais.

A etapa qualitativa analisa os documentos entendendo-os como fonte privilegiada para fornecer informações sobre a perspectiva de avaliação, o que é ensinado sobre avaliação e o modo como perspectivam esse conteúdo ao longo da formação inicial de professores. Nesse processo, mobilizamos os conteúdos de ensino prescritos nos planos de ensino articulando-os com o referencial teórico e autores de referência no tema para aprofundar as análises a partir dos resultados quantitativos.

CAPÍTULO I

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ANÁLISE DAS EDITORAS, PERIÓDICOS E ARTIGOS (1942-2018)

3.1 INTRODUÇÃO

Estudos do tipo bibliométricos e cientométricos têm se constituído como instrumentos básicos na investigação dos fenômenos da comunicação científica, adquirindo importância ao utilizar um método útil para mensurar a repercussão de determinados autores ou periódicos na comunidade científica. Esse tipo de investigação tem se fortalecido como uma das maneiras de avaliar a produção científica em diferentes áreas do conhecimento (CARDOSO *et al.*, 2005).

Estudos como os de Boldarine, Barbosa e Annibal (2017), Fernandes e Fialho (2012), Fernandes, Rodrigues e Nunes (2012), Poltronieri e Calderón (2015) e Santos *et al.* (2018) apresentam um estado do conhecimento sobre a temática da avaliação e demonstram uma extensa produção de trabalhos sobre avaliações institucionais ou de sistemas, sendo uma lacuna estudos que busquem compreender os processos de ensino e uso da avaliação no ensino superior. Apesar da variedade de estudos de mapeamentos, não encontramos trabalhos que assumem a bibliometria como metodologia e investigam os impactos das produções acadêmicas sobre avaliação no contexto da formação de professores.

Nesse sentido, esse trabalho tem como objetivo mapear e analisar a produção científica de artigos sobre avaliação educacional na formação de professores, indexados nas bases de dados Web of Science, Scopus e Scielo, a fim de identificar as principais editoras, periódicos e artigos dedicados ao tema.

Uma investigação bibliométrica sobre o tema da avaliação na formação de professores é necessária, porque seus mecanismos e suas concepções avaliativas estão em constante evolução, em um estado de fluxo (MADAUS; RUSSELL; HIGGINS, 2009; PELLEGRINO; HILTON, 2012).

Baird *et al.* (2014) evidenciam dois movimentos avaliativos distintos que, nos últimos anos, tiveram um grande impacto na literatura, nos sistemas educacionais e, conseqüentemente, no ensino da avaliação na formação de professores. O primeiro destaca os mecanismos de avaliações nacionais e internacionais que estão focados na gestão escolar. O segundo destaca internacionalmente a ascensão do debate sobre a avaliação educacional e sua

importância nas relações entre professores e alunos.

A avaliação educacional visa práticas e melhorias em sala de aula em um processo contínuo de diagnóstico e ajuste do ensino e da aprendizagem. Neste sentido, inclui as atividades que professores e alunos utilizam para investigar o espaço entre seu estado de aprendizagem atual e o desejável, assim como as ações necessárias para diminuir essas distâncias. Esta forma de avaliação situa-se no ambiente de ensino e aprendizagem e, normalmente, envolve diferentes instrumentos e tecnologias de avaliação (BLACK; WILIAM, 2006).

Neste caso, ela deve, principalmente, apoiar a aprendizagem dos alunos, sendo compreendida como ato político que se apresenta como parte do processo de tessitura de conhecimento, fundamentado na investigação do próprio processo formativo. Pela prática investigativa, os envolvidos na ação avaliativa refinam seus sentidos e exercitam/desenvolvem diversos conhecimentos com o objetivo de agir conforme suas necessidades, individual e coletivamente consideradas. Permite, por meio de pistas e indícios produzidos pelos sujeitos, evidenciar os processos de ensino-aprendizagem construídos, em construção e ainda não construídos, oferecendo elementos para projetar outras possibilidades pedagógicas (SANTOS, 2005).

3.2 ANÁLISE DOS DADOS

A pesquisa utiliza a bibliometria como método (SOARES *et al.*, 2016) e estabelece uma análise quantitativa a partir do uso *de indicadores de produção científica e de citação* (KOBASHI; SANTOS, 2008). Investiga 177 artigos mapeados nas bases de dados *Web of Science*, *Scopus* e *Scielo*. Organizamos em três tópicos de análise (1) distribuição da produção por editora; (2) por periódico; (3) pelos artigos que receberam maior número de citações sobre avaliação na formação de professores.

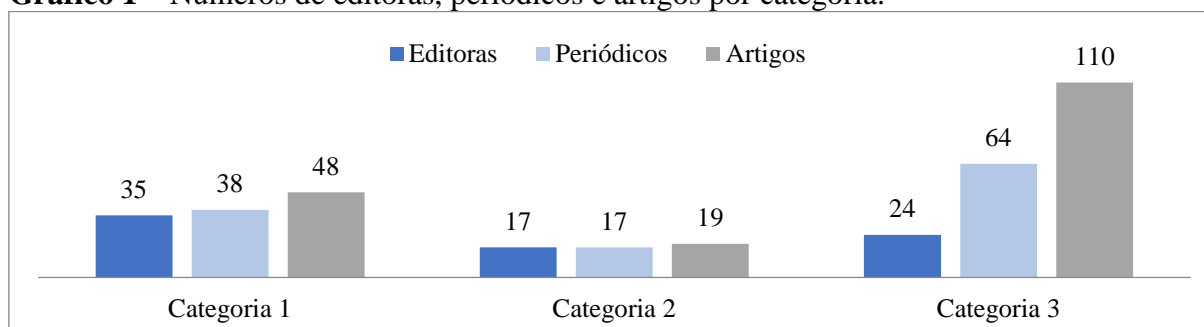
3.2.1 Análise das editoras

Os 177 artigos foram publicados em 119 periódicos, que foram cancelados por 76 editoras. Para construção do Gráfico 1, organizamos as editoras responsáveis pelos periódicos em três categorias definidas por Rodrigues, Quartiero e Neubert (2015),²³ quais sejam:

²³ Os autores ao examinarem as naturezas de instituições responsáveis pela edição das revistas estabeleceram três categorias: Comerciais; Associações (para denotar associações e sociedades científicas ou profissionais); e

Categoria 1, editoras vinculadas às universidades ou instituições de ensino superior;²⁴ Categoria 2, editoras de sociedades científicas, associações, institutos, conselhos, ministério, organizações ou redes que pesquisam sobre determinado assunto; e Categoria 3, editoras comerciais com fins lucrativos de publicação acadêmica que não estão diretamente ligadas às instituições de ensino, sociedades científicas e/ou governo.

Gráfico 1 – Números de editoras, periódicos e artigos por categoria.



Fonte: Elaboração própria.

A Categoria 1 conta com 35 editoras, 38 periódicos e 48 artigos publicados. É preciso destacar que a diferença entre o número de editoras e de periódicos acontece pelo fato de duas editoras brasileiras cancelarem mais de um periódico. A editora da Unicamp é responsável por três periódicos (Cadernos CEDES, Educação & Sociedade e Pro-Posições), e a Universidade Estadual Paulista (UNESP) cancela dois (Bolema: Boletim de Educação Matemática e Motriz: Revista de Educação Física).

Ao cruzarmos as editoras da Categoria 1 com os países de origem das editoras, temos uma distribuição em 14 países, sendo 11 na Espanha, sete no Brasil, quatro nos Estados Unidos, três na Colômbia, um na Austrália, no Canadá, no Chile, na Coreia do Sul, na Costa Rica, no México, em Nepal, em Portugal, em Singapura e na Turquia.

O Brasil teve 91%, Espanha 82%, Canadá e Singapura 50%, Austrália, Estados Unidos e Turquia 25% e Coreia do Sul 12,5% dos periódicos ligados a instituições de ensino superior. Já a Colômbia, assim como o Chile, Costa Rica, México, Nepal e Portugal, apresentaram apenas uma publicação. Cabe salientar que a prevalência de editoras ligadas a instituições de

Universidade (termo genérico para todas as Instituições de Ensino Superior – IES e suas subdivisões, como: faculdades, programas de pós-graduação e outros).

²⁴ Segundo Marques, Neto e Rosa (2010, p. 335) existem três tipos de editoras universitárias: “a) Editoras universitárias *strictu sensu* ou clássicas: criadas por universidades com objetivo de divulgar o saber produzido pela própria instituição ou por outros centros de pesquisa científica [...]. b) Editoras universitárias com vocação regional: igualmente criadas por universidades, mas de alcance local, voltam-se prioritariamente à divulgação da pesquisa regional e raramente publicam autores de fora de seus quadros profissionais [...]. c) Editoras de livros universitários: criadas por empresários ou grupos acadêmicos com fins comerciais. Dividem-se, genericamente, em duas categorias: 1. Edição de textos científicos e/ou de divulgação científica e crítica, inclusive periódicos científicos; 2. Livros e/ou manuais voltados ao ensino superior [...]”

ensino superior também foi identificada nos estudos de Ohira e Prado (2003), na área da ciência da informação, e por Santos e Noronha (2013), na área de Ciências Sociais e Humanidades.

De acordo com Bocchini (1997), entre os principais objetivos das editoras universitárias está a divulgação de novas pesquisas, o registro da cultura produzida na região e o descobrimento de novas necessidades de comunicação vigentes na sociedade. No mesmo sentido, Marques Neto e Rosa (2010) reforçam o pensamento dessas editoras de que é necessário garantir a biodiversidade cultural, e ressaltam que, atualmente, as editoras universitárias têm o mesmo espaço e reconhecimento que as com fins comerciais.

A Categoria 2 foi composta por: oito sociedades, três associações, dois conselhos, um instituto, um ministério, uma rede e uma organização. Cruzando com os países de origem das editoras, encontramos sete (Austrália, Brasil, Canadá, Coreia do Sul, Estados Unidos, Espanha e Japão). O Japão teve sua única publicação pela editora do instituto *International Information Institute Ltd*, já a Coreia do Sul apresentou seis dos seus artigos (75%) em editoras dessa categoria, sendo dois periódicos editados por conselhos e quatro por sociedades.

Dos quatro periódicos australianos, dois (50%) estão vinculados a sociedades científicas, sendo elas a *Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education (ASCILITE)* e a *Royal Society of New South Wales*. O Canadá apresentou uma de suas publicações (50%) vinculada à editora da sociedade *Canadian Society for the Study of Education*. Já os Estados Unidos tiveram quatro editoras nesta categoria (24%), sendo dois periódicos na editora do *Council for Exceptional Children*, um na *Arab Society of English Language Studies* e um no *National Council on Measurement*.

A Espanha teve um artigo publicado pela editora do *Ministerio de Educación y Formación profesional* do Governo Espanhol e um pela Organização dos estados ibero-americanos. As duas editoras espanholas desta categoria representam 14% das editoras deste país. Já o Brasil teve uma publicação pela Rede Brasileira de Avaliação Institucional do Ensino Superior (RAIES). No caso da editora RAIES, é preciso destacar que ela funciona em parceria com a Universidade de Campinas (Unicamp) e com a Universidade de Sorocaba (Uniso); apesar disso, foi colocada nesta categoria por indicar em seus artigos que sua editoração é feita pela rede.

Segundo Barcelos (2010), as editoras se diferenciam segundo a estrutura de seus capitais: o financeiro, que implica também no seu poder comercial; e o capital simbólico, presente em um sistema literário, que provém do passado e do presente das editoras dentro do

mercado. Neste sentido, observamos como as sociedades, associações, institutos, conselhos, ministério, organizações ou redes têm colaborado com um capital simbólico no processo de editoração e chancela dos periódicos. Estas comunidades se organizam em grupos de interesse por uma determinada área de estudo, com objetivo de intercâmbio de informações e contribuição na difusão das investigações para sociedade (VOLPATO, 2008).

De maneira geral, as editoras dessa categoria são sociedades científicas e compartilham o conhecimento de maneira ampla e irrestrita. Neste mapeamento, um exemplo é a *Royal Society of New South Wales*, que foi fundada em 1821 e é a sociedade mais antiga do hemisfério sul (PRICE, 1976).

A Categoria 3 foi composta por 24 editoras e 64 periódicos, que publicaram 110 artigos. Ao cruzarmos com as informações dos países de origem das editoras, encontramos-as distribuídas em 16 países: quatro editoras da Alemanha e dos Estados Unidos, três do Reino Unido e da Turquia e uma da África do Sul, Argentina, Austrália, Coreia do Sul, Equador, Espanha, Finlândia, França, Holanda, Noruega, Polônia e Singapura.

É nesta categoria que se encontra a maioria dos periódicos mais produtivos sobre o tema, sendo que, dentre as 23 revistas que publicaram mais de um artigo, 18 são chancelados por editoras comerciais. Neste sentido, podemos entender a diferença entre o número de periódicos e de artigos, sendo expostas na Tabela 3 as revistas que publicaram mais de um texto, suas respectivas editoras e a quantidade de publicações.

Tabela 3 – Periódicos da categoria 3 que publicaram mais de um artigo

Nome do periódico	Editora	Quantidade de artigos
<i>Assessment & Evaluation in Higher Education</i>	<i>Taylor & Francis</i>	9
<i>Journal of Teacher Education</i>	<i>SAGE</i>	7
<i>Teaching and Teacher Education;</i> <i>Studies in Educational Evaluation;</i> <i>Action in Teacher Education</i>	<i>Elsevier</i> <i>Elsevier</i> <i>Taylor & Francis</i>	5
<i>Journal of Early Childhood Teacher Education</i>	<i>Taylor & Francis</i>	4
<i>International Journal of Learning;</i> <i>European Physical Education Review;</i> <i>Cogent Education;</i> <i>European Journal of Teacher Education;</i> <i>Teacher Educator</i>	<i>Common Ground Publishing</i> <i>SAGE</i> <i>Taylor & Francis</i> <i>Taylor & Francis</i> <i>Taylor & Francis</i>	3
<i>Psychologie in Erziehung Und Unterricht;</i> <i>International Journal of Assessment and Evaluation;</i> <i>Journal of Education for Teaching;</i> <i>Journal of Educational Research;</i> <i>Assessment in Education-Principles Policy & Practice;</i> <i>Arts Education Policy Review</i>	<i>Ernst Reinhardt Verlag</i> <i>Common Ground Publishing</i> <i>Taylor & Francis</i> <i>Taylor & Francis</i> <i>Taylor & Francis</i> <i>Taylor & Francis</i>	2

Fonte: Elaboração própria.

Apesar de a Categoria 3 não ser a maior em número de editoras, ela foi responsável pela maior parte dos artigos publicados (62%). Deste modo, a diferença entre o número de editoras e periódicos pode ser entendida pelo fato de seis entre as 24 editoras da categoria deterem 51% da produção dos artigos. A editora *Taylor & Francis* é responsável por 29 periódicos, que publicaram 55 artigos; a *SAGE* tem cinco periódicos e 13 artigos; a *Springer* tem cinco periódicos e cinco artigos; a *Reed Elsevier* tem três periódicos e 11 artigos; a *Common Ground Publishing* tem dois periódicos e cinco artigos; a *Wiley-Blackwell* tem dois periódicos e dois artigos.

A consolidação da indústria editorial científica tem sido tema de muito debate dentro e fora da comunidade acadêmica, especialmente em relação à concentração da maior parte das publicações em grandes editoras. Larivière, Haustein e Mongeon (2015) salientam que *Reed Elsevier*, *SAGE*, *Taylor & Francis*, *Wiley-Blackwell* e *Springer* estão entre as seis editoras mais prolíficas do mundo, e em 2013 foram responsáveis por mais de 50% de todos os trabalhos indexados na *WOS*. Evidenciam, ainda, que este número pode chegar a 70% nas áreas das ciências sociais, enquanto nas ciências humanas chega a 20%.

Semelhante ao apresentado pelos autores, nossa pesquisa também evidencia que seis editoras comerciais foram responsáveis por 90 artigos publicados (51%), sendo que cinco

delas são as mesmas citadas por Larivière, Haustein e Mongeon (2015). Já as editoras universitárias somadas totalizaram 27,5% das publicações e as sociedades científicas/governamentais 10,5%.

Harmon e Gross (2007) e Meadows (1980) apontam que depois de coexistirem com correspondências, monografias e tratados, os periódicos se tornaram, no início do século XIX, a maneira mais rápida e conveniente de divulgar novos resultados de pesquisa. Seu número cresceu exponencialmente a partir do século XX, quando os periódicos se consolidaram como a principal mídia para difundir as pesquisas científicas, principalmente nas ciências sociais e médicas (LARIVIÈRE *et al.*, 2006; MEADOWS, 1979). Neste sentido, cada vez mais há uma profissionalização das atividades científicas e as grandes editoras comerciais têm aumentado sua atuação no sistema científico.

Neste processo, além da contribuição do conhecimento, há por parte dos pesquisadores a necessidade de publicar em revistas acadêmicas de prestígio, com ampla divulgação e impacto elevado. Os indicadores bibliométricos na avaliação de pesquisadores individuais são parte do processo de ascensão, por exemplo, no Brasil, para obter financiamento de pesquisa, permanência nos programas de pós-graduação e bolsas de produtividade. Segundo Barata (2019), os autores desejam: uma avaliação ágil, criteriosa e justa; adequada editoração; fidelidade ao texto; e rapidez e impacto acadêmico com a publicação. Esse conjunto de expectativas depende fundamentalmente da qualidade do artigo e dos processos editoriais das revistas, por meio de sistemas informatizados, pré-análise, processo de revisão por pares e qualidade da editoração.

Já por parte das editoras, há um processo de profissionalização das revistas. Entretanto, esbarra-se no aspecto econômico da publicação e, conseqüentemente, no mercado de revistas e editoras. Publicar exige custos, como salienta Kuhlmann Jr. (2015), para manter o processo de revisão por pares, geração dos textos em XML, impressão e distribuição, manutenção das plataformas digitais, armazenamento dos conteúdos, diagramação, emissão do DOI, utilização de programas de verificação de plágio, entre outros. O custo da publicação tem sido amplamente discutido, tanto no âmbito das editoras, de acesso aberto ou não, como das taxas de submissão e publicação cobradas dos autores (BICAS; CHAMON, 2012).

Neste contexto, os diferentes tipos de editoras se apresentam essenciais no processo de publicação de artigos e divulgação da ciência (OLIVEIRA, 2018). Segundo Bourdieu (1999), as editoras vão usando de estratégias para sobreviver ao mercado e a suas exigências econômicas e sociais.

3.2.2 Análise dos periódicos

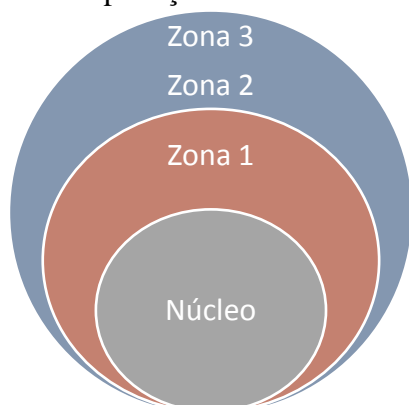
Para analisar o grupo de revistas que mais publicaram sobre o tema, utilizamos a Lei de Bradford (1985). A lei afirma que, se os periódicos forem ordenados pela produtividade decrescente de artigos sobre um determinado assunto, poderão ser distribuídos em um núcleo daqueles mais devotados ao assunto e em diversos grupos ou zonas contendo o mesmo número de trabalhos que o núcleo. Guedes e Borschiver (2012) sugerem que

[...] na medida em que os primeiros artigos sobre um novo assunto são escritos, eles são submetidos a uma pequena seleção, por periódicos apropriados, e se aceitos, esses periódicos atraem mais e mais artigos, no decorrer do desenvolvimento da área de assunto. Ao mesmo tempo, outros periódicos publicam seus primeiros artigos sobre o assunto. Se o assunto continua a se desenvolver, emerge eventualmente um núcleo de periódicos, que corresponde aos periódicos mais produtivos [...] sobre tal assunto (GUEDES; BORSCHIVER, 2012, p. 4).

Machado Júnior *et al.* (2016) revelam que a Lei de Bradford possibilita estimar o grau de relevância de periódicos que atuam em áreas do conhecimento específicas. Tende-se a formar um núcleo dos periódicos com maior publicação de artigos sobre um tema, que, de alguma maneira, concentram uma determinada especialidade, seja pelo interesse dos pesquisadores, ou por sua qualidade. Em sequência, constitui-se um conjunto de zonas proporcionais. Desta forma, as zonas subsequentes ao núcleo apresentam gradativamente um volume maior de periódicos com reduzida produtividade sobre o assunto. Esse padrão de comportamento justifica a dificuldade de se processar a cobertura completa de um assunto.

Aplicando a lei constatamos a necessidade de dividirmos os periódicos em quatro zonas, sendo uma delas o núcleo. Calculando-se quatro zonas para 177 artigos, temos 44,25. Não havendo possibilidade de se considerar metade de um artigo, nem parte dos artigos de um mesmo periódico, procurou-se o número mais próximo de 44, como mostra a Imagem 2.

Imagem 2 – Aplicação da Lei de Bradford



Legenda

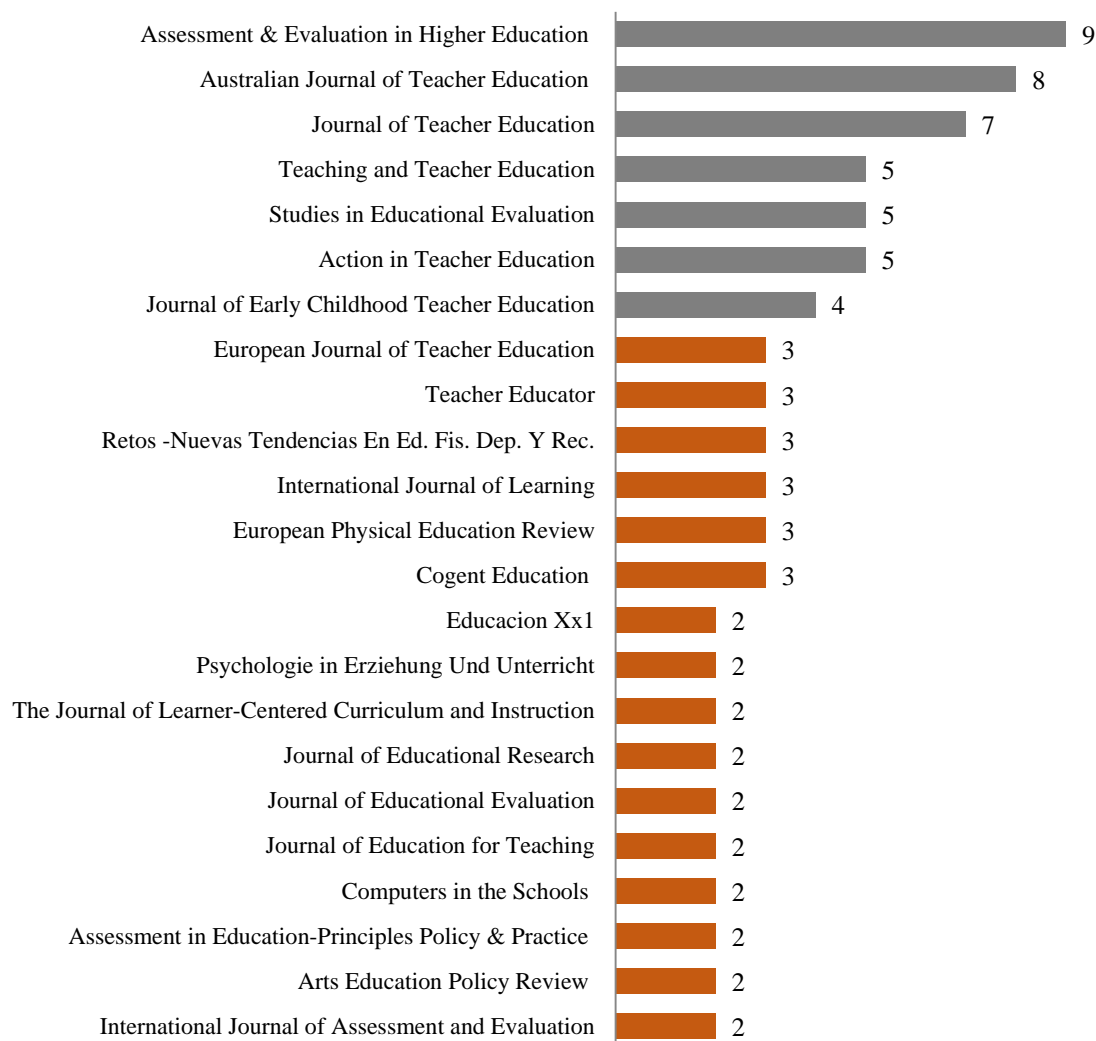
Núcleo – 7 Periódicos com 43 artigos
Zona 1 – 16 Periódicos com 38 artigos
Zona 2 – 44 Periódicos com 44 artigos
Zona 3 – 52 Periódicos com 52 artigos

Fonte: Elaboração própria.

Referente à aplicação da Lei de Bradford, os dados coletados mostraram a existência de um pequeno núcleo com sete periódicos que abordam o assunto de maneira mais extensiva, com 43 artigos e uma vasta região periférica dividida em zonas. Nessas zonas observa-se o aumento do número de revistas, ao mesmo tempo em que se reduz a concentração de artigos sobre o tema. Assim, a Zona 1 foi composta por 16 periódicos e 38 artigos, a Zona 2 por 44 periódicos e 44 artigos e Zona 3 por 52 periódicos e 52 artigos. É preciso salientar que não há como diferenciar em grau de importância os periódicos da Zona 2 e 3, pois todos produziram apenas um artigo. A construção das Zonas 2 e 3 foi realizada devido à necessidade dos cálculos matemáticos para aplicação da lei.

Ao analisarmos os periódicos que constituíram o Núcleo e a Zona 1 e os cruzarmos com as informações sobre as editoras e seus respectivos países de origem, identificamos que há um amplo domínio daquelas com natureza comerciais, sendo a *Taylor & Francis*, *Elsevier*, *SAGE publication* e *Common Ground Publishing* responsáveis por 18 dos 23 periódicos.

No Gráfico 2 organizamos de forma decrescente os periódicos que produziram mais de um artigo, sendo os sete primeiros, pintados de cinza, pertencentes ao Núcleo, e os 16 restantes, na cor laranja, inseridos na Zona 1.

Gráfico 2 – Periódicos com maior número de publicação

Fonte: Elaboração própria.

Do Gráfico 2 podemos concluir que 23 periódicos publicaram 82 artigos, que representam 46% da produção sobre o tema. Entretanto, é preciso salientar que essa contagem é relativa aos dados disponibilizados pelas bases de dados, que nem sempre cobrem todos os artigos publicados por determinado periódico. Por exemplo, a revista *Australian Journal of Teacher Education*, criada no ano de 1975, tem sua cobertura pela *Scopus* a partir do ano de 2008. Já a revista *Psychologie in Erziehung Und Unterricht*, criada em 1954, é coberta pela *WOS* a partir de 1973. De maneira geral, dos 23 periódicos que mais publicaram sobre o tema, 12 deles têm cobertura completa dos artigos pelas bases de dados desde o primeiro número, enquanto 11 revistas têm seus primeiros números descobertos.

Lopes *et al.* (2012), ao discutirem sobre as desvantagens das bases de dados *WOS* e *Scopus*, relatam que 80% dos artigos vinculados são das áreas de ciências e tecnologias, apresentando uma cobertura deficiente das áreas das artes e humanidades. Além disso,

alertam sobre a cobertura temporal, que em muitos casos não contempla o total dos números de periódicos, principalmente os anteriores aos anos de 1996.

A análise dos anos de criação dos 23 periódicos que mais publicaram sobre o tema evidencia que quatro foram criados antes da década de 1970, sendo respectivamente nos anos de 1920, 1950, 1954 e 1967. Os demais 19 periódicos têm sua criação distribuída entre as décadas de 1970 e 2010, sendo: sete em 1970; três em 1980; quatro em 1990; três em 2000; e dois em 2010. Isso revela, principalmente a partir da década de 1970, um movimento de criação de revistas especializadas que se tornam referência e dão maior visibilidade ao tema. A revista *Assessment & Evaluation in Higher Education*, por exemplo, divulgou os primeiros artigos na década em 1975.

A criação de revistas especializadas em avaliação e formação de professores evidencia uma mudança, na qual o tema deixa de ser apenas objeto de estudo e se constitui como campo científico. A análise dos nomes dos sete periódicos inseridos no Núcleo evidencia que todas são revistas especializadas no tema e cinco delas utilizam as palavras *teacher education* e duas a palavra *evaluation* em seu título. Estes periódicos são compreendidos pelos autores como locais de referência, na medida em que acumulam maior quantidade de trabalhos específicos sobre o tema. Esse argumento é reforçado no próximo eixo de análise (Tabela 4), ao ratificar que os artigos publicados nos periódicos especializados são também aqueles com maiores índices de citação.

O periódico com maior número de publicações, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, já em seu nome evidencia o interesse pelo tema da avaliação no ensino superior. Seu escopo relata ser uma revista internacional revisada por pares que publica artigos e relatórios sobre todos os tipos de avaliação dentro do ensino superior. Sua finalidade é promover o entendimento das práticas e processos avaliativos, particularmente a contribuição que eles trazem para a aprendizagem do aluno e para o desenvolvimento de cursos, funcionários e instituições de ensino.

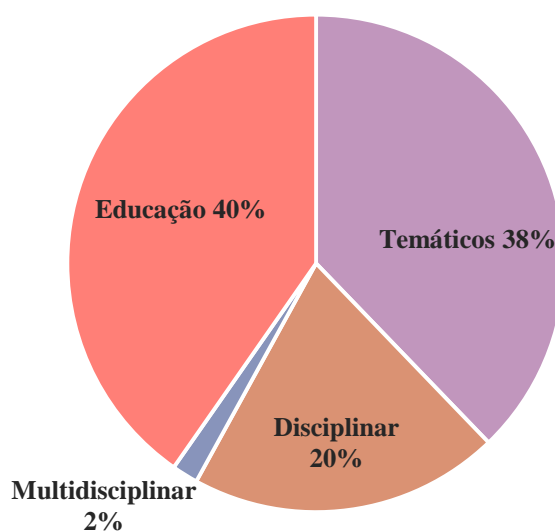
A análise dos periódicos da Zona 1 apresenta um cenário diferente do anterior, pois apenas cinco dos 16 apresentam já em seu nome o interesse pelo tema da avaliação e/ou formação de professores (*European Journal of Teacher Education*;²⁵ *Teacher Educator*; *Journal of Educational Evaluation*; *Assessment in Education-Principles Policy & Practice*; *Internacional Journal of Assessment and Evaluation*). Nos outros 11 periódicos da Zona 1,

²⁵ A revista *European Journal of Teacher Education* até o ano de 1982 era conhecida como *Revue ATEE Journal*. Entretanto, vinculamos os artigos aos nomes originais dos periódicos considerando a data em que foram publicados. Neste caso, a revista *Revue ATEE Journal* teve uma publicação no ano de 1981 e a *European Journal of Teacher Education* teve três nos anos de 2008, 2012 e 2017.

temos: cinco com escopo amplo para questões educacionais gerais; quatro voltados para disciplinas específicas, sendo dois de Educação Física, um de Artes e um de Psicologia; um sobre Currículo; e um sobre o uso de tecnologias em escolas. Nas Zonas 2 e 3, cinco periódicos apresentaram o termo avaliação no nome da revista.

Apesar do nome do periódico, muitas vezes, demonstrar o interesse por determinada área, a análise dos seus escopos foi necessária para entendermos em quais tipos de revistas o tema da avaliação na formação de professores tem sido privilegiado. Deste modo, organizamos no Gráfico 3 em quatro categorias de acordo com a especificidade anunciada no escopo de cada uma das 119 revistas.

Gráfico 3 – Principais temas abordados pelos periódicos



Fonte: Elaboração própria.

Identificamos que 48 periódicos têm escopo amplo dentro do campo da educação e totalizam 40,3% do total de periódicos. De maneira geral, eles estão interessados nas práticas educacionais de professores e alunos em diferentes níveis de ensino.

Temos 45 periódicos temáticos (37,8%), sendo 12 sobre avaliação; 12 sobre formação de professores; 10 de alfabetização e ensino de idiomas; 5 sobre tecnologias; 3 de ensino superior; 2 de inclusão e; um sobre contabilidade e gestão escolar. Outros 24 (20,2%) são direcionados a alguma disciplina específica (7, Educação Física; 6, Psicologia; 3, Matemática; 3, Astronomia/Física/Geografia/Química; 3, Artes/Música; 2, Medicina). E, ainda, duas revistas com foco multidisciplinar/interdisciplinar (1,7%).

Dentre os periódicos temáticos, evidenciamos os 12 que assumiram como foco central o tema da formação de professores e publicaram 41 artigos. Três periódicos têm o escopo direcionado tanto a formação inicial como a formação continuada de professores (*British*

Journal of In-Service Education; Journal of In-Service Education; Professional Development in Education),²⁶ 1 é voltado para a educação de professores para a educação infantil (*Journal of Early Childhood Teacher Education*), enquanto os demais (*Australian Journal of Teacher Education; Journal of Teacher Education; Action in Teacher Education; Teaching and Teacher Education; European Journal of Teacher Education; Teacher Educator; Journal of Education for Teaching; Revue A T E E Journal*) apresentam foco na formação de professores de maneira mais ampla.

Categorizamos, ainda, 12 periódicos específicos sobre avaliação que somados publicaram 27 artigos. Sete periódicos discutem sobre avaliação educacional (*Studies in Educational Evaluation; International Journal of Assessment and Evaluation; Assessment in Education-Principles Policy & Practice; Journal of Educational Evaluation; Educational Measurement: Issues and Practice; Journal of Personnel Evaluation in Education;*²⁷ *International Journal of Assessment Tools in Education*), três sobre avaliação no ensino superior (*Assessment & Evaluation in Higher Education; Educational Assessment Evaluation and Accountability; Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*), um sobre avaliação e políticas públicas (*Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*) e um de avaliação e medição (*Journal of Educational Measurement*).

A análise dos conteúdos dos artigos publicados nos periódicos pertencentes ao Núcleo nos permitiu identificar às temáticas mais recorrentes. Dos 43 artigos publicados nos 7 periódicos temos: 10 trabalhos sobre validação e uso de instrumentos (4 específicos sobre portfólio); 10 estudos de caso ou relatos de experiência sobre a aplicação de um modelo de avaliação; 5 artigos sobre a participação dos estudantes no processo avaliativo (avaliação pelos pares, autoavaliação, *feedback*); 5 estudos abordando a avaliação no estágio supervisionado; 3 sobre o uso de padrões profissionais ou avaliações externas como critério de avaliação; 3 sobre políticas de avaliação, avaliação externa ou avaliação institucional; 1 sobre conceitos e concepções de avaliação; 1 sobre o uso da língua inglesa no curso de formação de professores.

Ao relacionarmos os temas abordados nesses artigos com os conteúdos de avaliação prescritos nos cursos de formação de professores de Educação Física da Ufes, Udelar e Cesmag (os resultados estão expostos no capítulo 3 e 6) percebemos proximidades e

²⁶ O periódico *British Journal of In-Service Education* foi publicado de 1974 a 1996 e juntou-se ao *Journal of In-Service Education* (1997 – 2008) e em 2009 fundiu-se ao *Professional Development in Education* (nome atual). Cada artigo foi contabilizado com o nome original do periódico de acordo com sua data de publicação.

²⁷ Em 2007 a revista teve suas publicações descontinuadas e juntou-se ao periódico *Educational Assessment Evaluation and Accountability*.

distanciamentos. Tanto os artigos como os conteúdos prescritos nos cursos de formação apresentam grande preocupação em discutir sobre os instrumentos avaliativos. Já em relação à participação dos estudantes no processo avaliativo a Cesmag foi a instituição que deu maior ênfase ao assunto, enquanto na Ufes e na Udelar esse não é um conteúdo de ensino e também não é uma prática comum entre as propostas de avaliações prescritas pelos professores de todas as áreas nos planos de disciplina.

3.2.3 Análise dos artigos com maior número de citações

A divisão dos periódicos pelas zonas de Bratford permitiu identificar aqueles que foram mais produtivos sobre o tema dentro do mapeamento, entretanto isso não significa que os artigos publicados nesses periódicos foram os que tiveram maior impacto na produção científica. Para identificá-los, registramos o número de citação de cada um dos 177 artigos, organizando-os em ordem decrescente para calcular o índice h do Núcleo, que foi igual a 18. O índice h foi proposto por Hirsch (2005) como uma medida para avaliação da produção cumulativa de um autor, buscando apresentar o impacto das citações.

Esse indicador de impacto tem sido usado em diversos estudos para identificar o impacto da produção: por autor e por artigo (HIRSCH, 2005; WOOD JR; COSTA, 2015); por bases de dados, como *WOS* e *Scopus*; e por agências de fomento de países, como Austrália, Nova Zelândia e Reino Unido (LIMA; VELHO; FARIA, 2012). Segundo Hirsch (2005), o índice h mede o número de artigos que um autor apresenta com pelo menos a mesma quantidade de citações, ou seja, um autor com índice $h = 7$ significa que seu currículo apresenta pelo menos sete artigos com sete ou mais citações.

No Tabela 4 evidenciamos os trabalhos pertencentes ao Núcleo h e organizamos pelo título do artigo, pelo *ranking* dos mais citados, pelo quantitativo de citações, pelo quantitativo de citações relativas,²⁸ pelo ano de publicação e por periódico publicado.

²⁸ O quantitativo de citações relativas refere-se a soma de todas as citações recebidas pelo artigo divididas pela quantidade de anos que o artigo tem desde sua publicação até o ano de 2018.

Tabela 4 – Núcleo H com os artigos com maior número de citação

Autoria	Artigos	N.	Nº de citações	Nº de citações relativas	Ano	Periódico
Sluijsmans, D. M. A. Brand-Gruwel, S. van Merriënboer, J. J. G.	<i>Peer assessment training in teacher education: Effects on performance and perceptions</i>	1	122	7,6	2002	<i>Assessment and Evaluation in Higher Education</i>
Stiggins, R. J.	<i>Evaluating classroom assessment training in teacher education programs</i>	2	85	4,4	1999	<i>Educational Measurement: Issues and Practice</i>
Volante, L. Fazio, X.	<i>Exploring teacher candidates' assessment literacy: Implications for teacher education reform and professional development</i>	3	70	6,3	2007	<i>Canadian Journal of Education</i>
Graham, P.	<i>Classroom-based assessment: Changing knowledge and practice through preservice teacher education</i>	4	59	4,5	2005	<i>Teaching and Teacher Education</i>
Gutierrez-Garcia, C. Perez-Pueyo, A. Perez-Gutierrez, M. Palacios-Picos, A.	<i>Teacher trainers' and trainees' perceptions of teaching, assessment and development of competences at teacher training colleges</i>	5	41	5,8	2011	<i>Cultura Y Educación</i>
Sluijsmans, D. M. A. Brand-Gruwel, S. van Merriënboer, J. J. G. Bastiaens, T. J.	<i>The training of peer assessment skills to promote the development of reflection skills in teacher education</i>	6	39	2,6	2003	<i>Studies in Educational Evaluation</i>
Ion, G. Cano, E.	<i>University's teachers training towards assessment by competences</i>	7	39	6,5	2012	<i>Educación XXI</i>
DeLuca, C. Bellara, A.	<i>The Current State of Assessment Education: Aligning Policy, Standards, and Teacher Education Curriculum</i>	8	38	7,6	2013	<i>Journal of Teacher Education</i>
Lynch, R. McNamara, P.M. Seery, N.	<i>Promoting deep learning in a teacher education programme through self- and peer-assessment and feedback</i>	9	36	6	2012	<i>European Journal of Teacher Education</i>
Sluijsmans, D. Prins, F.	<i>A conceptual framework for integrating peer assessment in teacher education</i>	10	33	2,75	2006	<i>Studies in Educational Evaluation</i>
Wen, M.L. Tsai, C.C.	<i>Online peer assessment in an in-service science and mathematics teacher education course</i>	11	29	2,9	2008	<i>Teaching in Higher Education</i>
Dysthe, O. Engelsen, K. S.	<i>Portfolios and assessment in teacher education in Norway: A theory-based discussion of different models in two sites</i>	12	28	2	2004	<i>Assessment and Evaluation in Higher Education</i>
Meeus, W. Van Petegem, P. Engels, N.	<i>Validity and reliability of portfolio assessment in pre-service teacher education</i>	13	26	2,8	2009	<i>Assessment and Evaluation in Higher Education</i>
Gullickson, A.R.	<i>Teacher education and teacher perceived needs in educational measurement and evaluation</i>	14	26	0,81	1986	<i>Journal of Educational Measurement</i>

Hadjerrouit, S.	<i>Wiki as a collaborative writing tool in teacher education: Evaluation and suggestions for effective use</i>	15	24	6	2014	<i>Computers in Human Behavior</i>
Mokhtari, K. Yellin, D. Bull, K. Montgomery, D.	<i>Portfolio assessment in teacher education: Impact on preservice teachers' knowledge and attitudes</i>	16	23	1	1996	<i>Journal of Teacher Education</i>
Palacios Picos, A. Lopez-Pastor, V. M.	<i>Do What I Say, Not What I Do: Student Assessment Systems in Initial Teacher Education</i>	17	22	4,4	2013	<i>Revista De Educación</i>
Wiens, P.D. Hessberg, K. LoCasale-Crouch, J. DeCoster, J.	<i>Using a standardized video-based assessment in a university teacher education program to examine preservice teacher's knowledge related to effective teaching</i>	18	19	3,8	2013	<i>Teaching and Teacher Education</i>
Lopez-Pastor, V.M.	<i>Developing formative and shared assessment systems in higher education. Analysis of results of putting them into practice in early teacher education</i>	19	18	1,8	2008	<i>European Journal of Teacher Education</i>
López Mendoza, A.A. Bernal Arandia, R.	<i>Language Testing in Colombia: A Call for More Teacher Education and Teacher Training in Language Assessment</i>	20	18	2	2009	<i>Profile Issues in Teachers' Professional Development</i>

Fonte: Autoria própria.

A soma das citações recebidas por todos os artigos mapeados totaliza 1248, que representam uma média de 7,05 por trabalho. Somando apenas os artigos do Núcleo h, temos 795 citações, equivalentes a 64% do total, com média de 39,5 citações por artigo. Desta forma, a elaboração da Tabela 4 permitiu a identificação dos artigos e periódicos pertencentes ao Núcleo h. Estes 20 artigos tiveram ao menos 18 citações, são considerados os de maior impacto neste mapeamento e estão distribuídos em 14 periódicos distintos.

Ao compararmos os periódicos que publicaram os artigos com maior número de citação (Tabela 4) com aqueles que tiveram maior produtividade (Gráfico 2), identificamos que quatro são pertencentes ao Núcleo do cálculo de Bratford (*Assessment & Evaluation in Higher Education; Teaching and Teacher Education; Studies in Educational Evaluation; Journal of Teacher Education*), dois estão na Zona 2 (*European Journal of Teacher Education; Educación Xx1*) e outros oito publicaram apenas um artigo e estão distribuídos nas Zonas 3 e 4. Ou seja, tivemos 12 artigos do Núcleo h publicados por seis periódicos mais produtivos e oito artigos do Núcleo h foram vinculados em periódicos menos produtivos.

O periódico *Assessment & Evaluation in Higher Education*, além de ser o com maior número de publicações (nove), também é o que mais publicou dentro do Núcleo h (três artigos) e vincula o artigo com maior número de citações. Os nove artigos publicados pela revista apresentam média de 24,8 citações recebidas por trabalho, apresentando-se como uma

revista de grande impacto para comunidade acadêmica no debate sobre o tema. Os periódicos *Teaching and Teacher Education*; *Studies in Educational Evaluation*; *Journal of Teacher Education*; e *European Journal of Teacher Education* também se destacam por publicarem dois artigos pertencentes ao Núcleo h.

É preciso ponderar ainda que o número de citações sofre grande influência do ano em que o artigo foi publicado, sendo que os mais antigos têm vantagem em termos de divulgação. Conforme aponta Burrell (2007), o índice h favorece artigos com mais tempo de atividade, já que aumenta à medida que aumenta o tempo de atividade. Dentre os artigos do Núcleo h temos um publicado em 1986, sendo o mais antigo; um em 1996; um em 1999; nove na década de 2000; e cinco na década de 2010, sendo em 2014 a publicação mais recente.

Quatro outros fatores devem ser considerados na análise do quadro. Primeiro, a área de conhecimento do periódico. O número de citações recebidas pelo artigo de um determinado periódico deve ser contextualizado por subárea de conhecimento para efeito de comparações ou interpretação dos resultados (IGLESIAS; PECHARROMÁN, 2007), já que, aparentemente, áreas distintas tendem a possuir quantitativos de produção distintos, e consequentemente apresentam variações nos resultados (KELLNER; PONCIANO, 2008).

Neste caso, podemos observar cinco periódicos específicos no Núcleo h voltados para o ensino superior e/ou formação de professores (*European Journal of Teacher Education*; *Profile Issues in Teachers` Professional Development*; *Teaching and Teacher Education*; *Journal of Teacher Education*; *Teaching in Higher Education*); quatro periódicos abordam a educação de maneira geral (*Revista De Educación*; *Educación XxI*; *Cultura Y Educación*; *Canadian Journal of Education*); três são voltados para a avaliação educacional (*Journal of Educational Measurement*; *Studies in Educational Evaluation*; *Educational Measurement: Issues and Practice*); um aborda tecnologias do comportamento humano (*Computers in Human Behavior*); e um é voltado à avaliação no ensino superior (*Assessment & Evaluation in Higher Education*).

O segundo fator deve considerar o impacto, a indexação e o ano de fundação do periódico. É natural que os artigos publicados em periódicos de maior impacto, indexados em mais bases de dados e de maior relevância, assim como periódicos mais antigos, tenham maior potencial de refletir a quantidade de citações (ARAÚJO; SARDINHA, 2011). Terceiro fator: o tipo do artigo pode influenciar também no quantitativo de citação recebido. Oliveira e Gracio (2011) destacaram que artigos de revisão tendem a receber mais citações. Nessa pesquisa, nenhum texto dentre os mais citados apresentou essa característica.

O quarto fator a ser considerado são as autocitações e citações dentre participantes das redes de colaboração. As redes de colaboração sólidas entre pesquisadores podem significar um sinal de qualidade, entretanto é preciso uma análise mais profunda sobre a origem das citações, ou seja, é relevante identificar quem está realizando a citação para uma análise mais qualitativa (ARAÚJO; SARDINHA, 2011).

A análise de citações relativas permite estabelecer uma média das citações recebidas por cada artigo pelo seu tempo de existência, ou seja, são somados a quantidade de citações que o trabalho já recebeu até o momento dividido pelos anos de existência do artigo. Essa análise permite uma comparação mais justa entre artigos publicados em diferentes épocas.

Percebe-se que os dois artigos do Núcleo h com maiores médias são datados de 2002 e 2013 e apresentam 7,6 de média de citações por ano. Desta forma, é interessante destacar que apesar de o artigo “*The Current State of Assessment Education: Aligning Policy, Standards, and Teacher Education Curriculum*” ter 38 citações e ser o oitavo do *ranking*, quando analisamos o quantitativo de citações recebidas por ano, ele tem a melhor média entre os textos do Núcleo h.

O mesmo destaque deve ser dado ao artigo “*If I experience formative assessment whilst studying at university, will I put it into practice later as a teacher? Formative and shared assessment in Initial Teacher Education (ITE)*” – publicado em 2017, na revista *European Journal of Teacher Education*, pelos autores Carolina Hamodi, Victor Manuel Lopez-Pastor e Ana Teresa Lopez-Pastor –, que, apesar de não aparecer no Núcleo h, é o trabalho com maior média, com oito citações em seu primeiro ano de publicação.

Desta forma, ainda são necessários estudos que analisem a velocidade com que os novos conhecimentos são incorporados à literatura, assim como seu ritmo de envelhecimento. De maneira geral, nossos dados evidenciam que os trabalhos com maiores índices de citações são da década de 2000 e início dos anos 2010. Dentre os artigos do Núcleo h, apenas um foi publicado nos últimos cinco anos. Ainda são necessários outros estudos que analisem o índice de citação imediata e a meia-vida das citações.

Entre os artigos com maior impacto, apenas cinco são de autoria individual, enquanto 15 são produzidos em colaboração. A Royal Society (2011) evidencia que há uma relação positiva entre o número de autores por documento e a quantidade de citações recebidas pelos textos. Destaca ainda que trabalhos colaborativos entre autores de países diferentes tendem a ter melhores índices de citação quando comparados proporcionalmente aos produzidos por autores do mesmo país, o que sugere que a colaboração internacional requer maior exigência científica.

Entretanto, neste estudo não ficou evidente a relação entre quantidade de citação e de coautoria de pesquisadores de diferentes países. Dos 177 artigos, observamos relação de parceria de autores de diferentes países em 14 trabalhos. Dentre os textos de Núcleo h, apenas Christopher DeLuca e Aarti Bellara apresentaram-se vinculados a instituições de países diferentes, sendo Canadá e Estados Unidos respectivamente.

A análise dos conteúdos dos artigos pertencentes ao Núcleo H revelou que dos 20 artigos, cinco abordaram sobre a necessidade da participação dos estudantes no processo de avaliação; cinco discutiram sobre o uso de avaliações centradas na aprendizagem; cinco apresentaram as potencialidades de determinados instrumentos de avaliação (três são específicos sobre portfólio); três sobre o ensino da avaliação nos cursos de formação de professores; um discorreu sobre as políticas de avaliação estabelecidas pelos estados; e um sobre o uso do inglês na formação de professores.

De maneira geral, todos os artigos discutem sobre a importância de a avaliação estar centrada na aprendizagem. Apesar de partirem de diferentes concepções de avaliação, a centralidade da discussão está na mudança de paradigma, em que o estudante tem maior autonomia e responsabilidade em seu processo formativo. Assim, tanto os instrumentos como os modelos de avaliação propostos têm orientado para a participação dos alunos na prática avaliada, valorizando os benefícios do uso do *feedback*. Apesar de o contexto ser a formação de professores, essas mudanças impactam todos os níveis educacionais, pois se espera que os estudantes assumam essas características em sua docência futura.

3.3 APONTAMENTOS FINAIS

A análise da produção acadêmica internacional sobre a avaliação educacional na formação de professores permitiu construir um mapa das principais editoras, periódicos e artigos que têm se dedicado ao tema.

Identificou-se uma concentração de 54% dos artigos em editoras europeias, sendo seis editoras comerciais (*Taylor & Francis; SAGE; Springer; Reed Elsevier; Common Ground Publishing; e Wiley-Blackwell*), responsáveis por 51% da produção dos artigos mapeados. Países como Brasil, Chile, Costa Rica, Colômbia, Espanha, México, Nepal e Portugal tiveram mais de 80% da produção dos artigos vinculados a editoras universitárias.

Neste sentido, para que a ciência desempenhe papel central em nossas sociedades, é preciso compreender a função das editoras no processo de divulgação da informação, assim

como suas estratégias de sobrevivência comerciais, sociais e acadêmicas. Faz-se necessária uma indústria editorial científica consolidada, que dê visibilidade as diversidades culturais das pesquisas e áreas de conhecimento, bem como a profissionalização dos processos editoriais. Ao mesmo tempo, debates sobre as políticas de custeio das publicações e a monopolização da produção em pequeno número de editoras ainda são necessários.

No que tange os 119 periódicos mapeados, foi possível identificar um núcleo com sete revistas mais produtivas pela aplicação da Lei de Bradford, que totalizaram 43 artigos. Todos os periódicos pertencentes ao núcleo são especializados no tema da avaliação ou formação de professores. O periódico *Assessment and Evaluation in Higher Education* ganhou destaque sendo o mais produtivo, com nove publicações, e vincula o artigo com maior número de citações (122), dos autores Sluijsmans, Brand-Gruwel e Van Merriënboer (2002).

Dentre os 177 artigos mapeados, 20 pertencem ao Núcleo h, tendo no mínimo 18 citações, sendo considerado o grupo de artigos com maior impacto pelo quantitativo de citação recebida. Dentre estes 20 artigos, percebe-se também que 10 (50%) foram publicados pelos sete periódicos do núcleo de Bradford.

Acenamos para a importância de estudos que discutam as análises textuais dos trabalhos sobre o tema com grande impacto no campo científico, buscando compreender o debate conceitual. Há, ainda, a necessidade de retomarmos uma agenda de investigação sobre a avaliação na formação de professores em âmbito internacional, fortalecendo regiões pouco estudadas, descentralizando o eixo Europa e América do Norte.

CAPÍTULO II

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ANÁLISE DAS REDES DE COLABORAÇÃO (1942-2018)

4.1 INTRODUÇÃO

Os estudos bibliométricos tem mostrado, nos últimos anos, um crescimento contínuo no número de artigos publicados em coautoria nas diversas áreas do conhecimento e localidades (CARNEIRO; FERREIRA NETO; SANTOS, 2020; SANCHO *et al.*, 2006; SANTOS *et al.*, 2018a). O crescimento da produção coletiva tem sido justificável por variados fatores que, segundo Sonnenwald (2004), relacionam-se aos sistemas de recompensa, grupos de pesquisa, colégios invisíveis, paradigmas científicos, políticas científicas nacionais e internacionais, bem como disciplinas e normas universitárias.

Uma das possibilidades que emergem dos estudos das redes sociais é evidenciar o comportamento relacional dos autores e as consequências geradas por suas parcerias. Ou seja, as redes podem ser entendidas como um conjunto de indivíduos com interesses comuns que podem estabelecer conexões entre si. O campo científico, também, pode ser identificado como uma rede social, onde as relações conectivas são estabelecidas por meio de coautoria na produção científica. Neste caso, a colaboração, pode ser definida como “[...] dois ou mais cientistas trabalhando juntos em um projeto de pesquisa, compartilhando recursos intelectuais, econômicos e/ou físicos” (VANZ; STUMP, 2010, p. 44).

Nesses termos, as redes são uma maneira de representar as cooperações afetivas ou profissionais entre integrantes que se conectam horizontalmente (PINTO; GONZALES-AGUILAR, 2013). Cabe ressaltar que o elevado crescimento da produção científica mundial tem sido acompanhado pelo aumento da colaboração entre pesquisadores e, por consequência, pela ampliação do interesse da comunidade científica em compreender essas redes de colaboração (HILÁRIO; GRÁCIO; GUIMARÃES, 2018; SIDONE; HADDAD; MENA-CHALCO, 2016; SOUSA; FONTENELE, 2019).

O estudo da procedência autoral, atualmente tem assumido lugar central nos debates acadêmicos, devido à sua relação com as redes de colaboração e à produção institucionalizada. Esse tipo de mapeamento nos leva a discutir sobre os pesquisadores que têm se debruçado sobre o tema ao longo da sua carreira, além de dar visibilidade as instituições pertencentes e as relações de coautoria. Do mesmo modo, os dados nos permitem

compreender o prestígio, o reconhecimento, a definição de posição social e de autoridade desses autores no campo científico (BOURDIEU, 1989).

Este capítulo tem como objetivo analisar o desenvolvimento da rede de colaboração científica sobre o tema da avaliação do ensino e da aprendizagem na formação de professores, através da análise do acervo de artigos sobre o tema em periódicos indexados na *Web of Science* (WOS), *Scoopus* e *Scielo*. Interessa-nos investigar as maneiras e artes de fazer (CERTEAU, 2002) dos autores que se dedicam ao tema, focalizando o olhar para as redes sociais de colaboração científica e o delineamento do campo científico (BOURDIEU, 1989).

A pesquisa se justifica na medida em que possibilita: a identificação dos autores mais produtivos; quem são as lideranças centrais e periféricas; quem são os autores de intermediação nas redes de colaboração; as distâncias relacionais entre pesquisadores; a localização das comunidades; a densidade e centralização das redes; e situações em que há ‘vazios’ ou ‘buracos’ relacionais.

A identificação e análise destas características evidenciam, a outros pesquisadores um mapa estratégico de como os agentes atuam e se inter-relacionam nesta área do conhecimento, apresentando novas possibilidades de ações colaborativas e internacionalização da produção.

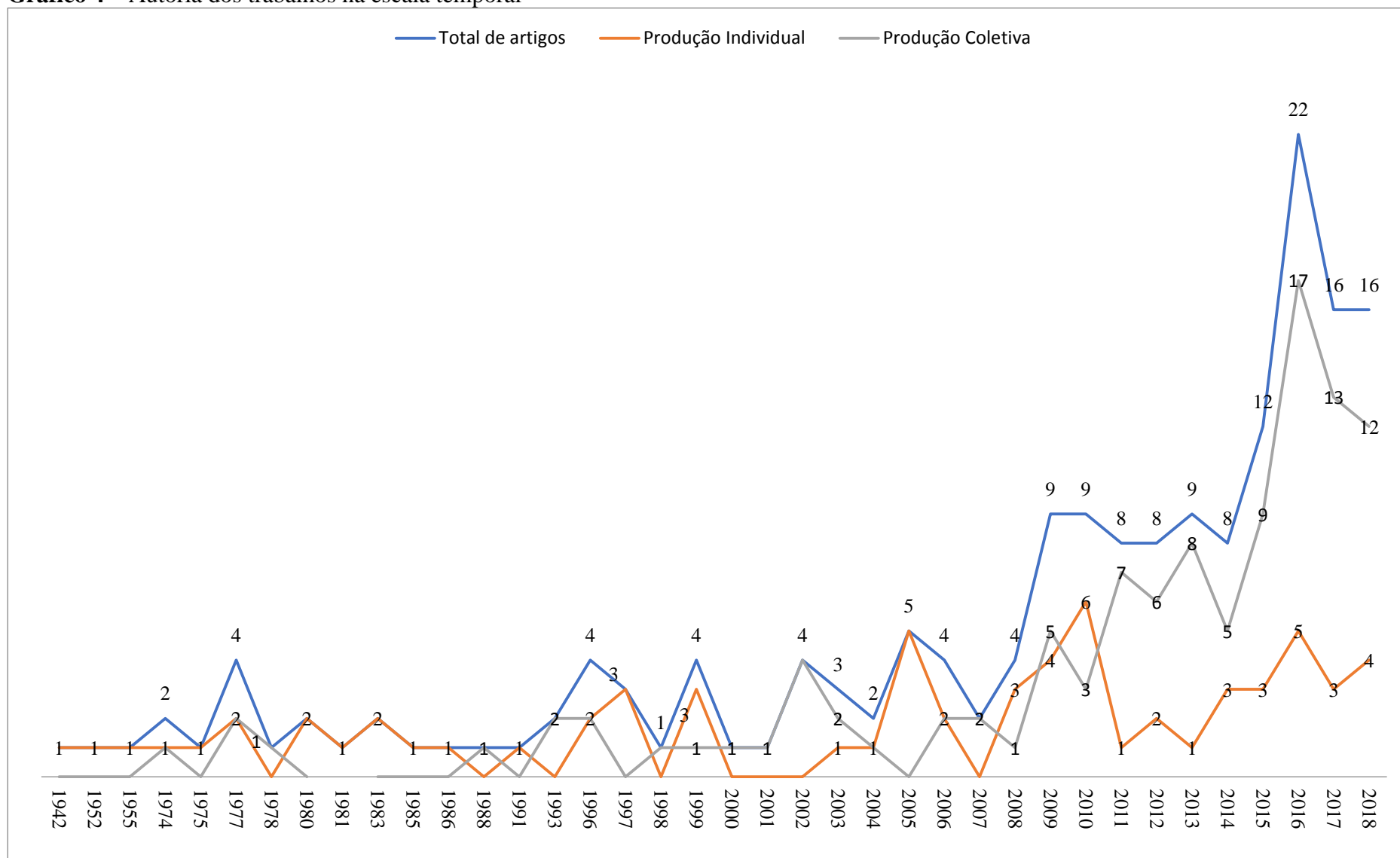
4.2 ANÁLISE DOS DADOS

Caracteriza-se como um estudo bibliométrico e estabelece suas análises a partir dos indicadores de produção científica e de ligação (KOBASHI; SANTOS, 2008) e do uso da técnica das redes totais com vínculo entre os autores (TOMAÉL; CHIARA, 2005). No intuito de compreender as maneiras e artes de fazer (CERTEAU, 2002) dos autores que tem se dedicado ao tema da avaliação na formação de professores, analisamos os 177 artigos mapeados nas bases de dados *Web of Science*, *Scoopus* e *Scielo*, analisando: a autoria e distribuição temporal; a colaboração dos autores; e a colaboração entre países.

4.2.1 Autoria dos trabalhos e distribuição temporal

Foram mapeados 177 artigos que, no Gráfico 4, estão distribuídos de acordo com o ritmo de produção por década e o tipo de autoria dos textos.

Gráfico 4 – Autoria dos trabalhos na escala temporal



Fonte: Elaboração própria.

O ritmo de produção, mostrado no Gráfico 4, segue as características apresentadas pela Lei de crescimento exponencial de Price (1963) que sinaliza que a cada 10/15 anos a informação existente se duplica com um crescimento exponencial, ainda que dependa da área de conhecimento. O autor propôs três fases de crescimento: a primeira denominada de autores precursores; a segunda de crescimento exponencial; a terceira de crescimento linear ou colapso do campo científico.

Os trabalhos publicados entre as décadas de 1940 a 1970 encontram-se na fase de autores precursores do tema no campo científico, já os de 1970 ao final da década de 2010, na fase do crescimento exponencial. Price (1963) afirma, ainda, que o crescimento exponencial não pode manter-se ao infinito, existindo um limite de saturação e, neste caso, podemos projetar um crescimento linear no ritmo de produção sobre o tema para os próximos anos.

Quanto a análise da autoria, o Gráfico 4 evidencia que 67 artigos (37,8%) foram do tipo individual e 110 (62,1%) foram produção coletiva. Sendo que, 61 (34,5%) têm dois autores, 31 (17,5%) com três, 15 (8,5%) com quatro, 2 (1,1%) com seis e 2 (1,1%) com sete pesquisadores em cada trabalho.

A mudança no perfil de autoria pode ser percebida ao longo das décadas, passando da predominância individual para coletiva. De 1942 a 1999 foram publicados 34 textos sendo 23 individuais, representando 67,6% das publicações. Nos anos de 2000 a 2009 mapeamos 35 trabalhos, sendo 16 individuais (45,7%). Já nos anos de 2010 até 2018 encontramos 108 textos com 28 de autoria única (26%). Deste modo, percebe-se que 58,2% dos trabalhos de autoria individual foram escritos antes dos anos 2010, enquanto 90% dos produzidos coletivamente foram pós anos 2000.

Este movimento tem acompanhado uma tendência mundial com a ampliação da autoria coletiva (LARIVIÈRE *et al.*, 2006). No Brasil, Lopes e Costa (2012) na área da Educação e, Carneiro *et al.* (2016) e Santos *et al.* (2018a) na área da Educação Física, também demonstram um crescimento da produção coletiva nas últimas décadas, principalmente relacionado às políticas da pós-graduação, criação/consolidação de grupos de pesquisa e colaboração entre orientador e seus alunos.

Neste mapeamento, uma das possíveis explicações para esse aumento das produções conjuntas pode estar ligada à consolidação e maior participação dos autores em grupos de pesquisa. Um exemplo deste movimento foi a criação da *Red de Evaluación Froamtiva y Compartida en Educación* (REFYCE) no ano de 2005. Atualmente ela conta com 164 professores de 32 universidades e 25 áreas de conhecimento (LÓPEZ-PASTOR;

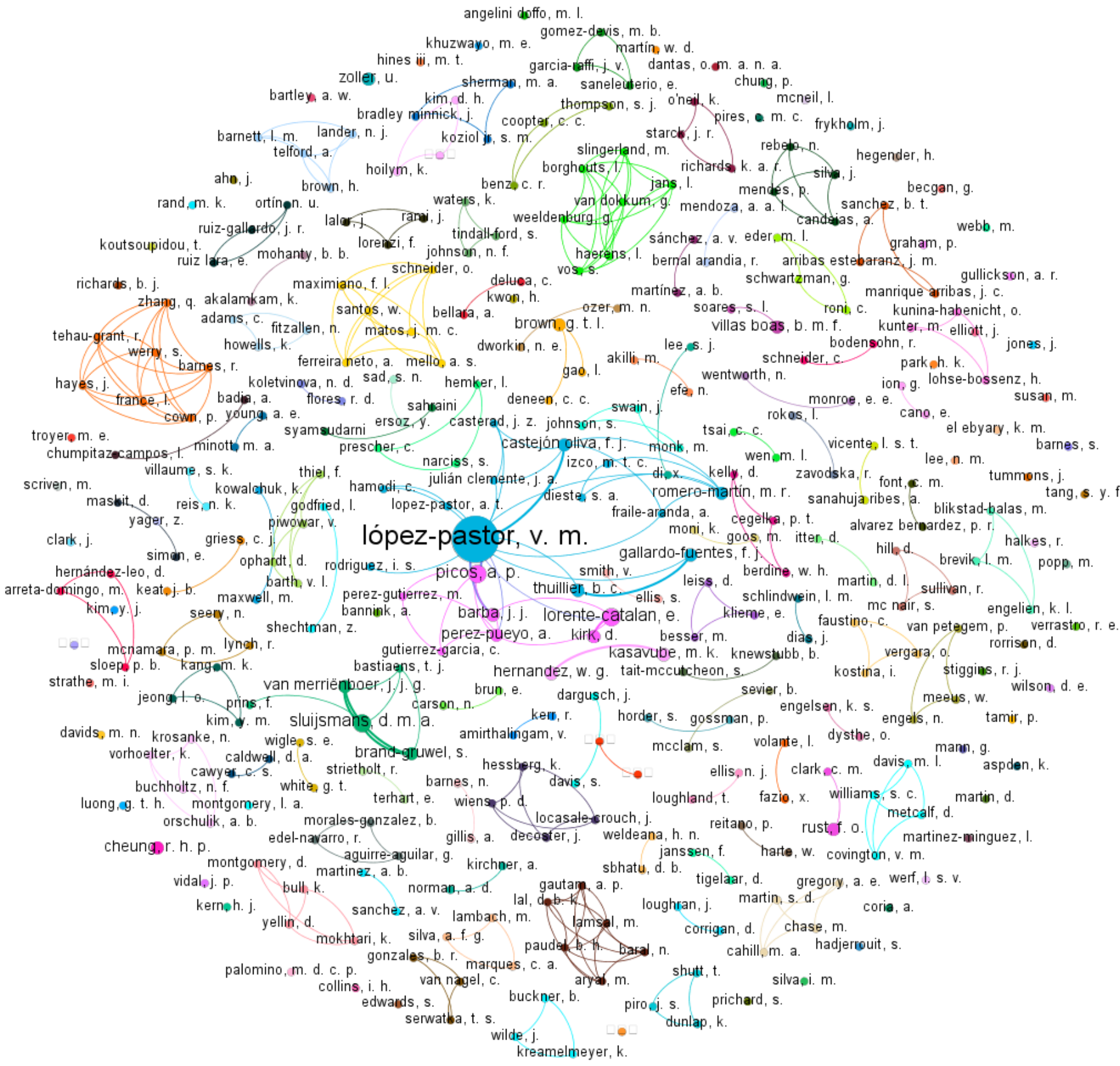
MARTÍNEZ; CLEMENTE, 2007) e, neste mapeamento, foi responsável por 9% das publicações (16 artigos). Martínez e Sánches (2019) evidenciam também que o processo de convergência do Espaço Europeu de Ensino Superior gerou um crescimento de interesse das pesquisas sobre o tema avaliação na Espanha, subindo mais de 460% de 1990 até 2019.

Outra justificativa para o aumento das publicações está diretamente relacionada com a criação de revistas especializadas no tema da formação de professores e de avaliação. No Capítulo 1 dessa tese, evidenciamos que dos 23 periódicos que mais publicaram sobre o tema, 4 foram criados antes da década de 1970 e os demais (19 periódicos) foram criados entre 1970 e 2010.

4.2.2 Colaboração entre os autores

A troca de informações e a constituição de redes entre pesquisadores e grupos se constituem como um fenômeno recorrente no ambiente acadêmico e tem por objetivo o compartilhamento, a rapidez e a minimização do problema de distância entre pesquisadores. Na Imagem 3, demos visibilidade ao mapa de rede completa onde estão representados todos os autores e as redes de colaboração mapeadas nesse artigo.

Imagem 3 – Grafo completo da rede de colaboração científica sobre o tema.



Fonte: Elaboração própria

Os nós representam cada um dos 337 pesquisadores que assinaram a autoria de algum dos textos mapeados. O seu tamanho é proporcional ao número de publicações do autor. As 301 arestas representam as conexões estabelecidas entre os autores, sendo a espessura e proximidade significativas para mostrar o grau de afinidade entre os nós. Já os 159 *clusters* são os grupos que se formam por afinidade ou proximidade, sendo representados pelas diferentes cores que, neste caso, dão evidência as coautorias dos artigos.

Para analisar o nível de conectividade dos autores, utilizamos a análise de densidade como indicador de rede. A densidade indica o número de conexões presentes em uma determinada rede dividida pelo número máximo de conexões que poderiam existir se todos os autores estivessem conectados entre si, ou seja, mede o quociente entre o número de relações existentes pelas relações possíveis. A medida de densidade de uma rede é expressa pela seguinte fórmula: $D = 2 * L / g * (g - 1)$. Interpreta-se a fórmula de modo que o L representa o número de arestas e o g representa o número de nós presentes no gráfico (TRAN, 2011).

Com base na métrica calculou-se a densidade da rede em estudo e obteve-se o percentual de densidade de 0,5%. Uma rede é considerada densa quando vários autores se relacionam entre si e por isso deve ocorrer um elevado fluxo de informações entre os autores. A conexão ocorre quando um autor publica com seu par e quando aparecem isolados, sem ligação alguma, é porque não conseguiram estabelecer uma relação de coautoria com outros pesquisadores da mesma temática de estudo. Quando o resultado obtido é igual a 1 significa que o grafo está completo com todas as conexões possíveis, sendo a densidade da rede considerada forte. A análise dessa rede indicou uma densidade de 0,005, o que representa uma taxa de conectividade muito fraca, o que era esperado, haja visto os quantitativos de autorias individuais e coletivas presentes nos trabalhos.

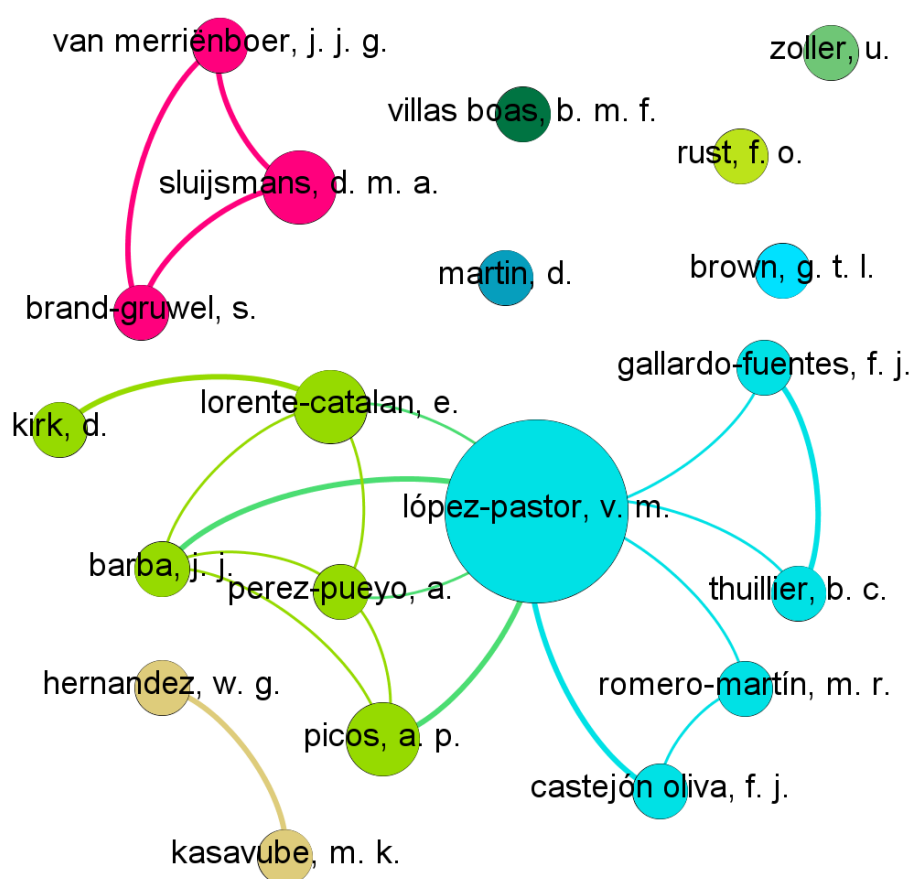
De acordo com Newman (2001), as redes contêm conglomerados ou comunidades científicas locais formadas por um número elevado de indivíduos que se conhecem acima da média que os demais. Isso significa que os autores tendem a criar grupos coesos, densos e redes cada vez menos fragmentadas. Para Newman (2001), esse é um processo desejado na ciência, uma vez que favorece o intercâmbio de técnicas e conhecimentos entre uma comunidade altamente especializada, favorecendo, assim, o desenvolvimento de um campo.

Uma rede é considerada fragmentada quando existirem distintas sub-redes não relacionadas ou desconectadas entre si, podendo, segundo Carneiro, Ferreira Neto e Santos (2020), ser explicada por alguns fatores que podem existir de maneira isolada ou complementar, quais sejam: a) existência de poucos projetos de pesquisa interinstitucionais; b) apesar de se tratar de um tema de pesquisa específico, tem característica multidisciplinar,

fazendo com que exista uma diversidade de áreas interessadas no tema que, não necessariamente, dialogam entre si; c) o isolamento do trabalho de um elevado quantitativo de pesquisadores e grupos de pesquisa; d) as disputas entre grupos de pesquisa pelos espaços de autoridade no campo científico, de maneira que as colaborações se encerrem no interior do próprio grupo.

De acordo com Eck e Waltman (2008), por meio da análise de redes de coautoria é possível identificar como pesquisadores, instituições de pesquisa ou países se relacionam de acordo com a quantidade de estudos que realizam e publicam conjuntamente. Visando identificar as características de colaboração entre os autores mais relevantes, a Imagem 4 apresenta os autores que publicaram mais de um artigo.

Imagem 4 – Grafo de rede com autores que publicaram mais de um artigo.



Fonte: Elaboração própria

A rede é formada por autores que tiveram no mínimo duas publicações, o que levou a 20 autores (nós), com 20 arestas (conexões) e publicaram 29 artigos que representam 16,38% dos textos mapeados. O tamanho dos círculos indica a quantidade de artigos de cada autor e o

grau de centralidade, com destaque para Victor M. Lopez-Pastor com nove artigos; Andrés Palacios-Picos, Eloisa Lorente-Catalán, Dominique M. A. Sluijsmans, com três; e os outros 16 autores com dois textos cada.

A Imagem 4 evidencia cinco autores isolados e 15 conectados. Dentre os isolados temos Villas-Boas, Zoller, Martin, Rust e Brown que publicaram individualmente e/ou estabeleceram parcerias com autores que publicaram apenas um único artigo. Os outros 15 autores estabeleceram relações entre eles, sendo distribuídos em uma rede principal (componente gigante) e duas redes secundárias.

A rede principal é assim denominada por apresentar maior quantidade de nós (autores) e arestas (conexões). Tem Victor M. Lopez-Pastor na centralidade da rede, por ser o autor com maior número de publicações no mapeamento e ter arestas de coautoria com 8 pesquisadores que publicaram mais de um texto. Meadows (1999) salienta que normalmente um grupo próprio dentro da rede de comunicação apresenta no formato de estrela, em que o líder do grupo é o principal fornecedor de informação.

Deste modo, são chamados de *gatekeeper* aqueles que se posicionam no meio do fluxo de informações, apresenta grande acesso a variedades de fontes de informação. De maneira oposta, os pesquisadores que se encontram na ponta da escala são conhecidos como isolados da informação. São aqueles autores que não se conectam com outros membros de uma determinada rede humana, na qual a informação em circulação na rede não flui, simplesmente por eles não estarem conectados a nenhum outro elemento constitutivo da rede em questão.

É preciso destacar que os isolados da informação, somente serão isolados, nas redes construídas e analisadas neste artigo, se considerarmos a limitação temporal adotada na pesquisa, o tipo de publicação na qual a rede se refere e os itens cadastrados pelos pesquisadores no currículo. A alteração de qualquer um desses aspectos pode ocasionar a inviabilidade do rótulo para qualquer um desses pesquisadores (HAYASHI; HAYASHI; LIMA, 2008).

Já as duas redes secundárias, são assim chamadas, por apresentarem menor quantitativo de nós e arestas. Uma das redes secundárias é formada na relação entre Dominique M. A. Sluijsmans, Jeroen J. G. Van Merriënboer e Saskia Brand-Gruwel e a outra entre Miguel Kanhime Kasavuve e Walfredo Gonzalez Hernandez.

Analisamos os currículos dos autores buscando pelos produtos de pesquisa que tratavam do tema da avaliação, assim foi possível perceber aqueles que de fato tem se dedicado a esse objeto como tema central de suas pesquisas ao longo dos anos. Além disso, identificamos o número de citações recebido por cada artigo mapeado.

Dividimos os 20 autores que publicaram mais de um texto em três categorias, de acordo com o lugar ocupado na rede de coautoria apresentada na Imagem 4. A primeira contou com autores que publicaram coletivamente e fazem parte da rede principal; a segunda é formada por autores que publicaram coletivamente em redes secundárias; a terceira foi composta por autores que publicaram 2 artigos e aparecem sem conexões.

A **primeira categoria** é referente a rede principal que conta com a participação de 10 autores e 14 artigos mapeados. Victor M. Lopez-Pastor é o principal autor da rede e assinou autoria de nove trabalhos. Eloisa Lorente-Catalán e Andrés Palácios Picos assinaram a autoria de três trabalhos e, David Kirk, Jose J. Barba, Angel Perez-Pueyo, Javier Gallardo-Fuentes, Bastian C. Thuiller, Maria Rosario Romero-Martín e Francisco-Javier Castejón-Oliva assinaram respectivamente a autoria de dois artigos.

Os artigos de Victor M. Lopez-Pastor mapeados neste trabalho se encontram distribuídos entre os anos de 2008 a 2017. O autor apresenta coautoria com 8 dos 10 autores da rede principal. Além disso, o autor publica em parceria com outros 6 autores que não aparecem na Imagem 4 por terem publicado um único artigo dentro desse mapeamento.²⁹

Seu currículo apresenta 194 produtos de pesquisa, sendo que 116 contém a palavra avaliação no título. Tem pesquisado principalmente na área de formação de professores, avaliação, currículo e processos de ensino-aprendizagem. Atualmente é professor do departamento de didática da expressão musical, física e corporal da Universidade de Valladolid na Espanha e um dos membros fundadores da *Red de Evaluación Formativa y Compartida en Educación* (REFYCE).

É preciso destacar que dentre os 9 textos que o autor tem participação, todos utilizam o conceito de avaliação formativa e compartilhada. Como avaliação formativa o autor considera todo o processo de avaliação que tem como principal finalidade a melhora do ensino e da aprendizagem. Já a avaliação compartilhada implica na participação do estudante por meio do diálogo no processo avaliativo com a finalidade de tomar uma decisão coletiva a favor da aprendizagem (LÓPEZ-PASTOR, 2008).

Acerca do contexto, cinco trabalhos abordaram a formação de professores de maneira ampla sem focar em uma única área de conhecimento e, outros quatro artigos focaram na formação de professores de Educação Física. De maneira geral, os artigos apresentam a preocupação em identificar como a formação tem avaliado e apresentado subsídios para os

²⁹ Apesar de não aparecerem na Imagem 4, Victor M. Lopez-Pastor apresenta outros 6 *links* com Ana Teresa Lopez-Pastor; Antonio Fraile-Aranda; Carolina Hamodi; Irene Silva Rodriguez; Julián Clemente, J. A.; Zaragoza Casterad, J.

estudantes repensarem sua trajetória escolar e assumirem outras posturas perante a avaliação. Nesse movimento, os textos analisam tanto a perspectiva dos professores e o modo como eles tem realizado a avaliação em suas classes, como também, a perspectiva do estudante e o impacto que a avaliação formativa e compartilhada gerou em suas experiências ao longo da formação.

Dois artigos com participação de Victor M. Lopez-Pastor ganham destaque pelo quantitativo de citações recebidas, sendo eles respectivamente o 17º e 19º colocados no *ranking* de citações dos textos mapeados. O trabalho intitulado *Do what i say, not what i do: student assessment systems in initial teacher education*, do ano de 2013 publicado na *Revista de Educacion* em coautoria com Andres Palacios Picos aparece com 22 citações dentro da análise da *Scopus*. Esse trabalho analisa os tipos de professores existentes na formação inicial de acordo com a função e instrumentos que utilizam em sua prática avaliativa. Os resultados evidenciam três tipos de professores: a) o inovador utiliza sistemas e processos de avaliação formativa e contínua e, possibilita participação do aluno no processo avaliativo, diversifica instrumentos e técnicas de classificação; b) o tradicional recorre ao sistema de avaliação somativo e final, sem participação do estudante e obtém a classificação por meio de um exame final; c) o eclético tende a usar alguns processos de avaliação formativa e permite alguma participação do estudante durante o processo, mas geralmente combina essas ações a uma avaliação final e outras atividades de aprendizagem.

O outro artigo: *Developing formative and shared assessment systems in higher education: analysis of results of putting them into practice in early teacher education*, foi publicado na revista *European Journal of Teacher Education* no ano de 2008, apresenta 18 citações e é de autoria individual. O artigo apresenta os resultados de uma proposta de avaliação na formação de professores baseado na concepção formativa e compartilhada. Destaca que esse tipo de avaliação gera maior motivação do estudante, melhora a qualidade dos processos de aprendizagem e rendimento acadêmico. Entretanto, o autor salienta que são necessárias adequações no currículo e planejamento prévio do professor para obtenção de resultados efetivos.

A rede principal conta ainda com 4 sub-redes de colaboração, uma entre Gallardo-Fuentes e Thuillier; outra com Lorente-Catalán e David Kirk; a terceira entre Perez-Pueyo, Palacios-Picos, Gutierrez-Garcia e Perez-Gutierrez; e a quarta entre Maria Rosário Romero Martín, Sonia Asún Dieste e Miguel Tomás Chivite Izco. As sub-redes de colaboração são ações onde os autores publicam entre si sem a participação do principal pesquisador da rede, criando conexões secundárias e ampliando sua abrangência. É preciso salientar que Gutierrez-

Garcia, Perez-Gutierrez, Sonia Asún Dieste e Miguel Tomás Chivite Izco não aparecem na Imagem 4 por terem publicado um único texto.

A *primeira sub-rede* é formada por Francisco Javier Gallardo-Fuentes e Bastian Carter Thuillier que publicaram 2 textos. O primeiro é do ano de 2016 com autoria apenas dos dois autores e relata os resultados de uma experiência ao utilizarem a avaliação formativa e compartilhada em um curso de formação de professores de Educação Física do Chile. Na visão dos estudantes esse modelo de avaliação tem mais vantagens para o processo educacional, sendo o *feedback* constante uma questão destacada positivamente. Como desvantagem, alertam para o aumento da carga de trabalho.

O artigo de 2017 é resultado de colaboração internacional com a coautoria de Victor M. Lopez-Pastor que orientou ambos na pós-graduação na Universidade de Valladolid na Espanha. O texto investiga a utilização dos conceitos de avaliação formativa e compartilhada em uma instituição Chilena de formação de professores em Educação Física. Os resultados evidenciam a que o curso emprega a avaliação formativa, porém existem diferenças significativas na percepção dos egressos, alunos e professores em relação aos instrumentos utilizados que, em sua maioria, não envolvem o estudante no processo avaliativo. Nesse sentido, o estudo mostra a necessidade de ações que fortaleçam o envolvimento dos alunos pelo uso da autoavaliação, avaliação entre os pares e avaliação compartilhada.

Francisco Gallardo-Fuentes é professor do departamento de Educação Física e Esportes da Universidade dos Lagos no Chile e Bastian Carter Thuillier foi estudante dessa mesma instituição entre 2007 e 2011. Atualmente Bastian C. Thuillier é professor no departamento de Educação da Universidade Católica de Temuco, também no Chile.

Francisco Javier Gallardo-Fuentes apresenta em seu currículo 28 produtos de pesquisa, sendo 18 em parceria com Victor M. Lopez-Pastor e 22 com Bastian Carter Thuillier. Tem 8 textos sobre avaliação e mobiliza os conceitos de *evaluación formativa y compartida* (LOPEZ-PASTOR, 2008)³⁰. Pesquisa também sobre treinamento e esporte na Educação Física. Já Bastian Carter Thuillier apresenta 51 produtos de pesquisa publicados, sendo que 20 são com Victor M. Lopez-Pastor. Sobre avaliação publicou 12 trabalhos e têm focado no tema da formação esportiva e transformação social, esporte escolar e avaliação.

³⁰ A *evaluación formativa y compartida*, segundo Galardo-Fuentes e Thuillire (2016, p. 259) é “[...] la evaluación formativa y compartida tiene dinámicas dialógicas y evaluativas que establecemos con el alumnado sobre sus procesos de aprendizaje, en donde supone una comunicación tanto individualizada como grupal y que puede darse tanto en grupos pequeños como numerosos, lo que ya desde su conceptualización posee la condición de permitir que ambas partes professor alumno cierren este proceso vinculante que es el proceso E-A.”

A *segunda sub-rede* é formada por Eloisa Lorente-Catalán e David Kirk que estabelecem uma colaboração internacional e publicaram coletivamente nos anos de 2014 e 2016. Lorente-Catalán apresenta uma terceira publicação em coautoria com Víctor M. López-Pastor, Ángel Pérez-Pueyo e José J. Barba, no ano de 2016.

Os dois textos produzidos em parceria por Eloisa Lorente-Catalán e David Kirk abordam o contexto da formação de professor em Educação Física. O trabalho publicado em 2014 realiza uma revisão sobre o uso de avaliações democráticas e a participação dos estudantes no processo avaliativo. Os autores relatam um grande aumento no contexto espanhol de estudos em torno da avaliação participativa (autoavaliação, co-avaliação e avaliação pelos pares) no campo da educação, entretanto apenas três trabalhos foram encontrados sobre o tema na formação de professores de Educação Física.

Já o artigo de 2016 aborda a necessidade de mudanças nas práticas avaliativas da Educação Física escolar e, nesse sentido investigam como o conceito de avaliação para aprendizagem tem sido compreendido pelos alunos de um curso de formação inicial na Inglaterra. Os resultados dos dois estudos convergem sobre a necessidade de práticas democráticas de avaliação com a preocupação em promover a participação dos alunos. O estudo evidencia que as mudanças nas políticas educacionais universitárias, o alinhamento dos currículos dos cursos e a grande produção intelectual sobre avaliativas para aprendizagem, ainda não foram suficientes para gerar alterações significativas no contexto escolar.

Eloisa Lorente-Catalán atua no departamento de Educação Física do Instituto Nacional de Educação Física (INEFC) na Espanha e tem se dedicado aos temas educacionais, como: ensino, aprendizagem, currículo e avaliação. Apresenta 19 produtos de pesquisa, sendo que 10 abordam o tema da avaliação no título. Destes, 5 foram em parceria com Victor M. Lopez-Pastor e 5 com David Kirk, sendo que 2 artigos com participação de ambos.

David Kirk atualmente é professor pesquisador da Universidade de Strathclyde no Reino Unido e tem dedicado aos estudos do campo da Educação Física, Esportes e Educação. Em seu currículo, apresenta 147 produtos de pesquisas, sendo 5 sobre avaliação. Destes 5 textos todos tem coautoria de Eloisa Lorente-Catalán e 2 contam com a colaboração de Victor M. Lopez-Pastor. Apesar de David Kirk aparecer dentro da rede principal, os 2 artigos que foram mapeados neste trabalho não apresentam coautoria com o autor principal da rede (Victor M. Lopez-Pastor). Sua conexão com a rede é estabelecida pela relação de coautoria com E. Lorente-Catalán que é a autora de intermediação de David Kirk à rede.

A *terceira sub-rede* é formada por Ángel Pérez-Pueyo e Andrés Palácios-Picos que publicaram coletivamente no ano de 2011 juntamente como dois professores da Universidade de León na Espanha (Carlos Gutiérrez-García e Mikel Pérez-Gutiérrez). Essa publicação foi o 5º trabalho com maior número de citações dentre os textos mapeados, com 41. É intitulada *Teacher trainers' and trainees' perceptions of teaching, assessment and development of competences at teacher training colleges* e foi publicada na revista *Cultura y Educacion*.

O estudo compara as opiniões dos professores e alunos a respeito da prática avaliativa. Os resultados revelaram grande diferença entre as opiniões. Os docentes tendem a pensar que utilizam mais metodologias ativas, avaliações diversificadas e centradas na aprendizagem do que os alunos recordam de terem vivenciados ao longo do curso. Os autores destacam a importância de os professores compartilharem com os alunos os momentos na qual utilizam atividades de avaliação colaborativa e quais são as potencialidades dessas práticas.

Ángel Pérez-Pueyo publicou outro artigo em 2016 com V. M. Lopez-Pastor, J. J. Barba e E. Lorente-Catalán. É professor da Universidade de León na Faculdade de Atividade Física e Ciências do Esporte. Em seu currículo apresenta 250 produtos de pesquisas e, especificamente sobre avaliação, tem 77 trabalhos publicados. Seu interesse de pesquisa está voltado para as questões de ensino, aprendizagem, currículo e avaliação.

Já Andrés Palácios-Picos publicou outros dois artigos no ano de 2013, um em coautoria com V. M. Lopez-Pastor e outro com J. J. Barba e V. M. Lopez-Pastor. É professor do departamento de Psicologia da Universidade de Valladolid na Espanha. Em seu currículo evidencia 56 produtos de pesquisa, sendo 12 sobre avaliação. Demonstra o interesse no campo do desenvolvimento infantil, ciências do esporte, psicologia motivacional, avaliação psicológica, formação de professores e avaliação educacional.

A *quarta sub-rede* é formada por Rosário Romero Martín que está vinculado com a Universidade de Zaragoza. O seu texto publicado no ano de 2016 em parceria com professores de sua universidade (Sonia Asún Dieste e Miguel Tomás Chivite Izco) caracteriza essa sub-rede por não ter a participação do autor principal. Além desse trabalho, a autora também publicou em 2017 um trabalho com coautoria com Victor M. Lopez-Pastor, Francisco-Javier Castejon Oliva e Antônio Fraile-Aranda.

É professora do departamento de Saúde e Esportes e em seu currículo evidencia 24 produtos de pesquisa, sendo 14 delas sobre avaliação. Além disso, apresenta pesquisas sobre a formação de professores, gênero e temas relacionados a Educação Física.

José J. Barba e Francisco-Javier Castejon-Oliva não fazem parte de nenhuma sub-rede, pois publicaram todos seus trabalhos com a participação do autor principal da rede (Victor

Manuel Lopez-Pastor). José J. Barba³¹ foi professor da Universidade de Universidade de Valladolid, e se dedicou em torno da pesquisa qualitativa com os temas docência universitária, avaliação formativa, escola rural e educação física. Tem 64 produtos de pesquisa presentes em seu currículo, sendo que 9 são específicos sobre avaliação. Em 2013 publicou um artigo em coautoria com A. Palácios-Picos e V. M. Lopez-Pastor e, em 2016, com V. M. Lopez-Pastor, A. Pérez-Pueyo e E. Lorente-Catalán.

Francisco-Javier Castejon-Oliva é professor do departamento de Educação Física, Desporte e Motricidade Humana da Universidade Autónoma de Madri na Espanha. Tem em seu currículo 163 produtos de pesquisa, sendo 56 sobre avaliação. Seu principal foco de pesquisa esta na avaliação educacional, formação de professores, ensino superior e Educação Física e Esportes. Também apresenta um projeto específico sobre o tema da avaliação formativa e compartilhada em parceria com outros 14 pesquisadores da REFYCE.³² Nesse mapeamento, suas duas publicações são de 2011 em parceria com V. M. López-Pastor, J. A. Julián Clemente e J. Zaragoza Casterad e 2017 com coautoria de M. R. Romero-Martín, V. M. Lopez-Pastor e A. Fraile-Aranda.

A primeira categoria foi formada por uma única rede com quatro ramificações que foram chamadas de sub-redes. Participaram 10 pesquisadores de 8 instituições de ensino superior, sendo 5 da Espanha, 2 do Chile e 1 do Reino Unido. É interessante destacar que 9 autores estão vinculados a departamentos relacionados com a disciplina de Educação Física e um professor do departamento de psicologia, entretanto os textos que foram mapeados dialogam de maneira mais ampla com o campo da educação.

Todos os autores dessa categoria apresentam ligações com a *Red de Evaluación Froamtiva y Compartida en Educación*. É preciso destacar que a rede surge em 2005 influenciados pela necessidade de desenvolver práticas avaliativas que melhorassem a aprendizagem autônoma dos alunos e que se adaptasse ao Espaço Europeu de Ensino Superior. Neste sentido, a mudança de paradigma no modelo de educação superior europeu despertou o interesse tanto de construção de uma rede, como também do desenvolvimento de pesquisas sobre novas metodologias de avaliação.

A **Segunda categoria** conta com Miguel Kanhime Kasavuve, Walfredo Gonzalez Hernandez, Dominique M. A. Sluijsmans, Jeroen J. G. Van Merrienboer e Saskia Brand-Gruwel que compõem as duas redes secundárias e apresentam seus textos em coautoria com pesquisadores que também publicaram mais de um artigo neste mapeamento.

³¹ O professor faleceu em 2015.

³² <https://www.researchgate.net/project/Formative-and-shared-assessment>

Dentre os artigos publicados nesta categoria, o trabalho de intitulado *Peer assessment training in teacher education: effects on performance and perceptions*, publicado na revista *Assessment and Evaluation in Higher Education* no ano de 2002 por Dominique M. A. Sluijsmans, Saskia Brand-Gruwel e Jeroen J. G. Van Merriënboer aparece com 122 citações dentro da análise da *Scopus*, configurando-se como o trabalho de maior impacto dentre os textos mapeados.

Jeroen J. G. Van Merriënboer e Saskia Brand-Gruwel foram orientadores de Dominique M. A. Sluijsmans no seu doutorado em Educação concluído em 2002. Os autores publicaram 2 textos em parceria nos anos de 2002 e 2003, formando uma das redes secundárias. Um dos artigos contou, ainda, com a coautoria de Theo J. Bastiaens. Todos professores estão vinculados ao departamento de educação, sendo Jeroen J. G. Van Merriënboer da *Maastricht University*, Saskia Brand-Gruwel da *Open University of the Netherlands* e Dominique M. A. Sluijsmans da *Zuyd University*, instituições localizadas na Holanda.

Dominique Sluijsmans apresenta-se como líder da rede colaborativa secundária e tem como principal interesse de pesquisa as áreas de teorias de currículo e avaliação educacional. Publicou um terceiro texto no ano de 2006 em parceria com Frans Prins da *Utrecht University*. Apresenta 60 produtos de pesquisa em seu currículo e especificamente sobre avaliação tem 45 trabalhos. É preciso destacar seu artigo de revisão, que apesar de não ter sido mapeado por este trabalho, é referência para área da avaliação no ensino superior com 500 citações na base de dados da *Scopus*.³³

Além do texto publicado em 2002 ser o trabalho com maior quantidade de citações, seus outros 2 artigos também se destacam dentro do mapeamento, sendo o 6º e 10º no *ranking* de citações. Os 2 trabalhos foram publicados no jornal *Studies in Educational Evaluation*, o de 2003 recebeu 39 citações e tem como título: *The training of peer assessment skills to promote the development of reflection skills in teacher education*. Já o texto publicado em 2006 tem 33 citações e é intitulado: *Evaluation A conceptual framework for integrating peer assessment in teacher education*.

O currículo de Jeroen J. G. Van Merriënboer apresenta 392 produtos de pesquisa, sendo 40 itens sobre avaliação. Tem como principal área de interesse o campo da didática, processos de aprendizagem, ensino à distancia e tecnologias de ensino. Já Saskia Brand-

³³ O artigo publicado no ano de 1999 na revista *Studies in Higher Education* tem como título *The use of self-, peer and co-assessment in higher education: a review*. Não aparece dentro dos trabalhos mapeado por não conter os descritores utilizados na busca.

Gruwel tem 104 produtos de pesquisas, sendo 20 itens sobre o tema. Seu campo de pesquisa está em torno das relações de ensino, aprendizagem e tecnologias de ensino.

Os três textos que contam com a coautoria de Dominique M. A. Sluijsmans abordam sobre avaliação pelos pares na formação de professores. Os trabalhos defendem o ensino da avaliação nos cursos de formação e que a avaliação pelos pares seja uma das ferramentas de aplicação das aprendizagens dos conceitos e técnicas de avaliação. Nesse processo, os estudantes são capazes de adquirir habilidades necessárias para docência e criar repertórios sobre maneiras de fornecer *feedback*, definição de critérios e escolhas de instrumentos. Além, disso, os estudos demonstram que o uso da avaliação pelos pares fortaleceu o envolvimento dos estudantes com o processo formativo e proporcionou melhoras nos resultados acadêmicos.

A outra rede secundária conta com Miguel Kanhime Kasavuve³⁴ que é diretor da Província de Educação Kuando Kubango de Angola e Walfredo Gonzalez Hernandez que é professor de Engenharia de Informática da Universidade de Matanza em Cuba. As duas publicações dos autores sobre o tema foram publicadas em conjunto, configurando uma colaboração internacional (2016 e 2017).

Walfredo Gonzalez Hernandez apresenta 55 itens publicados no seu currículo, sendo os principais temas de pesquisa: ensino e aprendizagem, formação de professores, ensino a distância, tecnologias na educação e sistemas de informação. Sobre o tema da avaliação escreveu outros 5 artigos que no título continham a palavra.

Na segunda categoria, conta com duas redes de colaboração que não se conectam entre si. A primeira é consequência de colaboração entre três autores de diferentes instituições de um mesmo país e, foi estabelecida na relação entre dois orientadores e uma orientanda de doutorado. Já a segunda rede foi estabelecida por um acordo de colaboração internacional entre dois autores que publicaram em conjunto. Ao todo participam 5 pesquisadores de 5 instituições, sendo três da Holanda, um de Angola e um de Cuba. Quatro pesquisadores estão vinculados ao departamento de Educação e um ao de Ciências Econômicas e Informática.

A **terceira categoria** foi formada por Uri Zoller, Benigna Villas Boas, Dona Martin, Gavin T. L. Brown e Frances O'Connell Rust. Estes autores aparecem isolados na Imagem 4 por não apresentarem conexões com outros autores que publicaram mais de um texto sobre o tema.

³⁴ Não encontramos nenhum currículo do autor disponível online.

Dentre os artigos publicados nesta categoria dois se destacam sendo respectivamente o 26º e 30º no *ranking* de citações. O primeiro é o trabalho de Uri Zoller intitulado *Teaching learning styles, performance, and students teaching evaluation in s/t/e/s-focused science teacher-education - a quasiquantitative probe of a case-study*, publicado na revista *Journal of Research in Science Teaching* no ano de 1991, e recebeu 14 citações. O outro texto é de Benigna Villas Boas, intitulado *O portfólio no curso de pedagogia: ampliando o diálogo entre professor e aluno*, publicado na revista *Educação e Sociedade* no ano de 2005 e aparece com 13 citações dentro da análise da WOS.

Uri Zoller é pesquisador da Universidade de Haifa em Israel da divisão de estudos em Química do Departamento de Ciências da Educação e publicou apenas individualmente nos anos de 1983 e 1991. O autor tem como área de atuação a disciplina de Química e apresentou em seu currículo 127 produtos de pesquisa. Além dos estudos na área específica, tem dedicado atenção nos estudos educacionais de maneira mais ampla, principalmente nos processos de ensino e aprendizagem. Sobre avaliação têm outros 7 trabalhos que no título contemplam a preocupação com o tema.

Os seus textos discutem sobre a necessidade de mudanças nas práticas avaliativas dos cursos de formação de professores. O autor relata que historicamente os programas têm apresentado currículos fixos, estrutura hierárquica de tarefas de aprendizagem e grupos heterogênicos de alunos e, a avaliação evoca principalmente testar a aprendizagem dos alunos por meio de exames cognitivos. Nesse processo, a contribuição no desenvolvimento de habilidades de manipulação e o crescimento pessoal dos alunos têm sido negligenciados. Assim, o autor apresenta o resultado de uma proposta de avaliação que está fundamentada em competências docentes que foram previamente estabelecidas.

Benigna M. F. Villas Boas é professora da Universidade de Brasília com experiência na área de Educação, com ênfase em Avaliação da Aprendizagem. Apresenta em seu currículo 79 produtos de pesquisa sendo 69 deles sobre avaliação. Além disso, escreveu 8 livros sobre o tema, sendo o *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico* sua principal obra com 8 edições no Brasil e 1 em Portugal. Publicou um texto individual no ano de 2005 e outro em 2016 em parceria com Sílvia Lúcia Soares, que naquele momento era secretária de educação de Brasília.

O texto de 2006 relata a experiência do uso do portfólio como procedimento de avaliação em um curso de formação de professores. Os resultados revelam que as mudanças na perspectiva de avaliação ocorrem de maneira lenta e processual e, para que essas mudanças

de fato ocorram, é preciso um trabalho pedagógico que caminhe no sentido da promoção da criatividade, autonomia, reflexão e autoavaliação.

Já o texto de 2016, investiga o lugar da avaliação nos cursos de formação de professores. Os autores identificam que a avaliação é um tema pouco estudado na graduação e os alunos não são formados para avaliar. Portanto, destacam que um dos princípios da formação deve ser a inserção do estudante nas escolas, proporcionando maior articulação entre as instituições de ensino superior e de educação básica.

Dona Martín é professora da *La Trobe University* na Austrália e atua no departamento de Educação. A autora tem interesse de pesquisa na área de formação de professores, ensino aprendizagem e educação matemática. Em seu currículo apresenta 10 produtos de pesquisa, sendo 4 focados no tema da avaliação. Dos dois textos mapeados, um foi publicado em 2012 com autoria única, já o segundo foi publicado em 2014 em parceria com Diane Itter, também professora da *La Trobe University*.

Os trabalhos de Dona Martín têm questionado os modelos de avaliação que são propostos nos cursos de formação de professores de matemática. De maneira geral, as avaliações estão centradas apenas no desenvolvimento cognitivo e não consideram a compreensão pedagógica do ensino do conteúdo. Assim, propõem que os estudantes também devem ser avaliados nos momentos em que assumem o exercício da docência, ampliando as possibilidades de avaliação.

Gavin T. L. Brown é diretor da Unidade de Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade de Auckland na Nova Zelândia e professor honorário na Universidade de Educação de Hong Kong e, ainda, professor afiliado na Universidade Umea, na Suécia. Apresenta 202 produtos de pesquisa publicados em seu currículo. Têm como foco de pesquisa os testes de avaliação educacional, aspectos sociais e experiências psicológicas, crenças e comportamentos de professores e alunos em torno da avaliação, sendo que 109 apresentam no título a palavra avaliação.

O autor tem estudado sobre as concepções de avaliação utilizada pelos professores de diferentes países e neste movimento ganha destaque a parceria com pesquisadores vinculados em instituições na Austrália e na China. Os 2 textos do autor mapeados neste trabalho, foram publicados um em coautoria com Christopher Charles Deneen, professor da Universidade de Melbourne na Austrália, e outro com Lingbiao Gao, professor da Universidade Normal do Sul da China.

O artigo publicado em 2015 faz uma revisão sobre as concepções de avaliação da e para aprendizagem que circulam no contexto chinês. Já o texto publicado em 2016 fala sobre

a capacitação de professores para avaliação no contexto do Estados Unidos. Ressaltam que, os cursos de formação de professores, ao focarem o ensino na perspectiva de avaliação para aprendizagem, disseminaram que a medição somativa, especialmente por testes padronizados, era ruim aos alunos e seus aprendizados. Os autores relatam que a ênfase na avaliação para aprendizagem foi positiva, no entanto, não é viável, devido a necessidade cada vez maior dos professores conviverem com os testes de responsabilidade de larga escala. Assim, espera-se que professores tomem decisões curriculares, de planejamento e pedagógicas com base em dados de testes padronizados e nas avaliações em classe. A utilização de dados de avaliação em vários níveis é, portanto, uma habilidade profissional fundamental (DENEEN; BROWN, 2016).

Frances O'Connell Rust que publicou um texto individual e outro em parceria com Christopher M. Clark da Universidade do Delaware – EUA. Atualmente é professora da Universidade da Pensylvania – EUA e apresentou em seu currículo 49 pesquisas. Tem estudado principalmente sobre formação de professores, processos de ensino e currículo. No que tange o tema da formação de professores, tem dedicado atenção especial para futuros professores que atuarão na educação infantil e, ainda, publicou outros 4 trabalhos sobre avaliação.

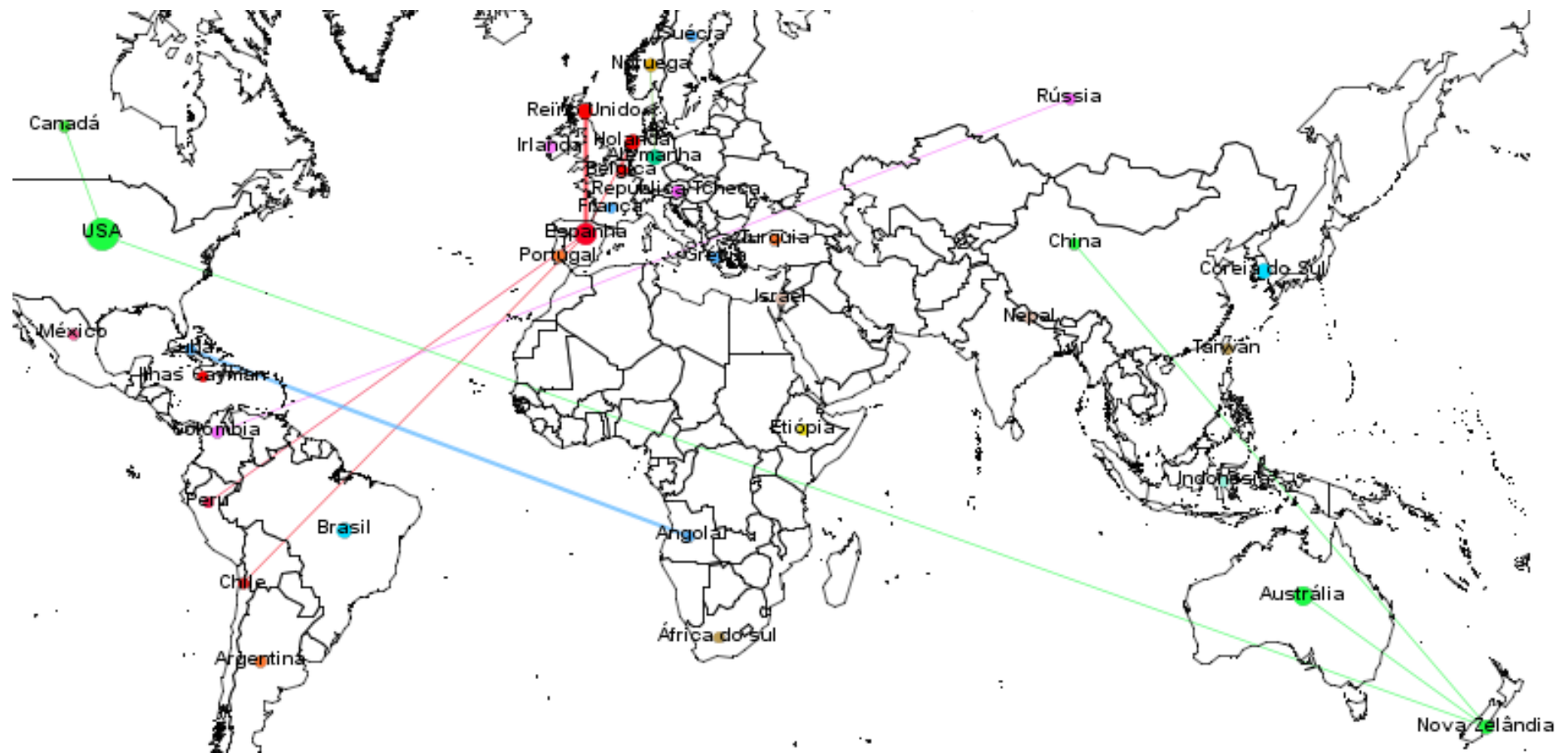
Os dois artigos de Frances O'Connell Rust que foram mapeado (1997 e 2006) discutem sobre a necessidade de mudanças nas práticas avaliativas passando de uma cultura da medição para uma visão centrada na aprendizagem. Assim, propõe um modelo avaliativo baseado em três momentos (preparação para avaliação; durante a avaliação; reflexões da avaliação) que poderão ajudar os estudantes se tornarem reflexivos e analíticos em sua prática profissional após se formarem.

Nesta última categoria encontramos 5 pesquisadores, sendo eles da Austrália, Brasil, Estados Unidos, Nova Zelândia e Israel. Todos pesquisadores apresentam vínculo com instituições de ensino superior ligados ao departamento de educação, sendo que Uri Zuller tem se dedicado seus estudos no contexto da disciplina de Química.

4.2.3 Produção e colaboração entre os países

Ao analisar a colaboração entre os 337 autores, foi possível perceber que dos 177 textos mapeados 14 apresentavam colaboração entre autores vinculados em instituições de diferentes países. Essas colaborações internacionais foram identificadas na Imagem 5.

Imagem 5 – Grafo de colaboração entre países e sua localização geoespacial



Fonte: Elaboração própria.

Os nós representam cada um dos 35 países e seu tamanho é proporcional ao número de publicações mapeadas. Foi considerado o vínculo institucional de cada autor e a localização de sua instituição. As 12 arestas representam as conexões entre os países, ou seja, textos que a coautoria contava com a colaboração entre autores de países diferentes. É preciso salientar que as arestas entre Espanha e Reino Unido, assim como as entre Cuba e Angola, apresentam-se com a espessura mais grossa pelo fato de terem produzidos dois textos em colaboração. Já as demais parcerias contaram com apenas um trabalho, totalizando 14 trabalhos de colaboração internacional.

Os 5 *clusters* são os grupos que se formam por afinidade ou proximidade e são identificados pelas diferentes cores na Imagem 5. Neste caso, temos 3 clusters com relacionamento apenas entre dois países, sendo: duas ligações entre Cuba e Angola; uma entre Rússia e Colômbia; e uma entre Alemanha e Noruega. O quarto *cluster* identificado foi formado por uma ligação da Nova Zelândia com a China, Austrália e com os Estados Unidos, que também se conectou com o Canadá. Por fim, o último *cluster* foi formado pela Espanha em conexão com: Chile; Peru; duas ligações com o Reino Unido; e Holanda, que por sua vez, também se ligou com a Bélgica.

Foi possível identificar a Espanha e os Estados Unidos como os países centrais de seus respectivos *clusters* sendo aqueles com maior número de documentos. Entretanto, quando analisamos os países com mais relações de colaboração internacional, destacam a Espanha e a Nova Zelândia. A Espanha publicou vinte e seis artigos e, desses, cinco foram resultados de parceria internacional. A Nova Zelândia produziu um total de seis artigos e três foram com colaboração internacional.

Quando analisamos os relacionamentos dos autores de diferentes países, percebe-se que ainda são poucas as iniciativas de colaboração entre os países. Dos 177 textos, apenas 14 (7,9%) apresentam parceria internacional, enquanto outros 39 (22%) apresentam colaboração entre autores do mesmo país, mas de diferentes instituições.

Ao investigarmos os anos de produção dos textos que são de parcerias internacionais percebe-se que um texto foi publicado nos anos de 2002; 2013; 2014; dois no ano de 2015; e três nos anos de 2016; 2017; e 2018. Deste modo, os 14 textos de parceria internacional são produzidos principalmente na última década, com exceção de 2002. Se considerarmos apenas os textos produzidos de 2013 a 2018 temos um total de 82 artigos e, neste contexto, o percentual de artigos publicados em parcerias internacionais sobe para 15,85%. Mesmo considerando apenas os artigos publicados neste período a colaboração internacional ainda se apresenta abaixo da média da ciência mundial.

Segundo a Royal Society (2011) em 2008 mais de 35% dos artigos produzidos no mundo apresentam colaboração entre autores internacionais e menos de 26% dos trabalhos são publicados por autores de uma mesma instituição. Evidencia ainda, que China Turquia, Taiwan, Índia, Coréia do Sul e Brasil tem produzido mais de 70% de seus estudos entre pesquisadores do próprio país.

Das 12 parcerias encontradas, 5 são entre países que falam a mesma língua. De maneira geral, os países europeus estabeleceram parcerias entre si ou com países da América do Sul. Os três textos da América do Sul em parceria com a Europa foram desenvolvidos durante ou após o período de estudos dos pesquisadores sul-americanos no continente europeu.

Robinson-Garcia *et al.* (2018), apontam que uma das razões que facilitam a mobilidade de pesquisadores da América Latina para a Espanha deve-se a existência de traços culturais semelhantes, bem como a facilidade e/ou similaridade entre os idiomas falados nos países envolvidos.

Diferente do apresentado, a colaboração entre Nova Zelândia, China, Austrália, Estados Unidos e Canadá, não foram resultantes de intercâmbio de estudos, mas são acordos de colaboração entre universidades e pesquisadores.

O texto de parceria entre Espanha e Holanda é resultado de um projeto de financiamento de pesquisa. Já o artigo colaborativo entre autores dos Estados Unidos e da Nova Zelândia foi consequência de uma relação estabelecida entre os cursos de pós-graduação em educação infantil das Universidades de Oakland (Estados Unidos) e de Auckland (Nova Zelândia). Nesse processo, os professores co-ministraram um curso sobre avaliação na infância. A parceria entre China e Nova Zelândia também se deu em nível de pós-graduação entre dois professores pesquisadores.

Mesmo que de forma inicial, vemos nos últimos 5 anos, um esforço dos pesquisadores, instituições de ensino e dos países envolvidos em promover uma internacionalização científica. Isso tem sido materializado em intercâmbios de estudantes, projetos de financiamento de pesquisa e colaboração de ensino e pesquisa entre cursos de pós-graduação.

Santin, Vanz e Stumpf (2016) apontam a associação de pesquisadores de diferentes países como grande facilitador do processo de internacionalização da ciência, pois há colaboração em projetos de pesquisa e integração de recursos. Evidenciam que, a publicação em periódico internacional, as citações recebidas por autores de outros países e a ampliação do enfoque e indexação dos periódicos em bases internacionais, também são fatores que podem contribuir para o processo de internacionalização.

Segundo a Royal Society (2011) a colaboração é importante para o crescimento da ciência, pois os cientistas podem melhorar a qualidade de seu trabalho, aumentar a eficácia de suas pesquisas e superar obstáculos logísticos compartilhando custos, tarefas e experiência. Habilidades e conhecimentos complementares são benefícios que permitem o desenvolvimento da pesquisa e podem ampliar a divulgação (e subsequente impacto) do trabalho de todos os parceiros envolvidos. Neste sentido, os autores destacam quatro fatores que potencializam a colaboração internacional, sendo a busca por excelência; os benefícios da coautoria; a necessidade de colaborar com pesquisadores de outros países; e o potencial geopolítico da colaboração científica.

A internacionalização da produção científica tem sido atualmente uma das preocupações da comunidade científica, principalmente dos países em posição periférica em relação à chamada “zona central” da ciência (CARNEIRO, FERREIRA NETO, SANTOS, 2019; RUSSELL, 2000; SCHOTT, 1998). Conway, Waage e Delaney (2010) identificam que a busca por acesso a outras redes de conhecimento, ampliação de divulgação da pesquisa e uso de outras tecnologias são vantagens procuradas pelos cientistas de economias menos desenvolvidas, enquanto os países desenvolvidos buscam ampliar o acesso a financiamentos e busca por aprendizagens em novas configurações geográficas.

4.3 APONTAMENTOS FINAIS

Neste trabalho mapeamos 177 artigos que abordavam o tema da avaliação na formação de professores e identificamos 337 autores de 193 instituições em 35 países. Apesar de a rede completa apresentar 99,5% de fragmentação, há um movimento, principalmente nos textos publicados a partir de 2000, que prioriza a produção coletiva e parcerias entre diferentes instituições. Desta forma, as últimas duas décadas apresentaram 90% de produção de autoria coletiva.

As ações de colaboração da rede fortalecem uma política científica que valoriza a produção coletiva, tanto entre orientadores e orientandos, como entre pesquisadores de diferentes instituições e países. Dos 19 autores que veicularam mais de um artigo, apenas U. Zoller só publicou individualmente, já Benigna M. F. Villas Boas, Dona Martín, Frances O’Connell Rust publicaram um texto de autoria individual e outro com colaboração, predominando a produção coletiva entre os autores mais produtivos.

Dentre os 337 autores 27 apresentam vinculação com *Red de Evaluación Froamtiva y Compartida en Educación* e reforçam a importância da constituição da rede para o debate

sobre avaliação na formação de professores. Esse grupo de autores foi responsável pela publicação de 16 artigos (9% dos artigos mapeados).

Os dados desta pesquisa acenam para a continuidade dos autores que trabalham com o tema avaliação, na medida em que, todos os pesquisadores mapeados que publicaram mais de um artigo apresentam em seus currículos outros produtos de pesquisa relacionados com o tema. Seis autores ganham destaque por apresentarem mais do que 50% dos seus produtos de pesquisa voltados para o tema da avaliação (Villas Boas, 87,3%; Sluijsmans, 75%; Lopez-Pastor, 59,8%; Romero Martín, 58,3%; Brown, 54%; Lorente-Catalán 52,6%). Destaque, ainda, deve ser dado à Sluijsmans que, apesar de, não ser o autor com mais textos publicados, apresenta todas as suas 3 publicações entre os artigos com maior número de citações, sendo considerado o autor de maior impacto dentre os mapeados neste estudo.

As diferentes maneiras com que a produção do conhecimento sobre a avaliação circula no campo científico, também está vinculada à trajetória de estudo dos autores com o tema, evidenciando a articulação entre pesquisadores de diferentes instituições, grupos de pesquisa e a sua publicação em diferentes meios de comunicação acadêmica. Essas ações têm contribuído para qualificação do campo científico da avaliação ao ampliar os referenciais teóricos, fortalecendo a divulgação do conhecimento produzido, bem como, possibilita reconhecer aqueles que vêm se dedicando ao estudo da avaliação.

As parcerias internacionais também têm sido ampliadas, sendo que, das 14 produções internacionais, 13 foram publicadas nos últimos 5 anos. Neste movimento ganha destaque o Estados Unidos por ter maior número de publicações e a Espanha e a Nova Zelândia com maior número de parcerias internacionais.

Apresentamos como desafios para o campo da avaliação na formação de professores nas próximas décadas: a ampliação da produção coletiva entre autores; parcerias entre programas de ensino para discussão do tema; aumento de intercâmbio de professores e alunos; e colaboração de projetos de pesquisa entre pesquisadores internos de uma mesma universidade, entre instituições do próprio país e internacionalmente. Estas ações fortalecem e consolidam o crescimento do tema internacionalmente; apresentam novas possibilidades de pensar uma avaliação que favoreça a aprendizagem; e aumenta a divulgação e a qualidade da produção.

CAPÍTULO III

AS PRÁTICAS AVALIATIVAS DE TRÊS CURSOS DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UM OLHAR PARA AS PRESCRIÇÕES DOS MOMENTOS E FUNÇÕES DA AVALIAÇÃO

5.1 INTRODUÇÃO

A formação de professores tem como objetivo proporcionar ao estudante um processo de construção da identidade profissional e, neste caso, a profissionalidade docente (NÓVOA, 2017). Deslocamos da ideia de qualidades essenciais que são necessárias para a formação do professor e focamos no conceito de *habitus*, onde o sujeito em formação se coloca num campo de forças e de poderes em que cada um constrói a sua posição em relação consigo mesmo e com os outros (BOURDIEU, 1989). Nóvoa (2017, p. 1119) compreende a formação inicial de professores como espaço de posições e de tomada de decisão, onde permite "[...] a incorporação de um conjunto de disposições duradouras, e a possibilidade de este patrimônio ser transferível através de um processo de socialização profissional”.

A prática docente é tomada como espaço de construção, formação e produção dos saberes de modo formativo, o que implica assumir os saberes relativos à formação inicial de forma intimamente ligada ao conhecimento científico e à prática profissional docente – a avaliação educacional é uma delas (NÓVOA, 2004).

A preparação dos futuros professores para a prática da avaliação está diretamente ligada: à discussão teórica sobre o tema durante a formação, seja em disciplinas específicas, seja em atividades diluídas ao longo do processo (DELUCA; KLINGER, 2010; PAULA *et al.*, 2018; STIEG *et al.*, 2018); às experiências que possibilitam ao futuro professor praticar a avaliação entre os pares (SLUIJSMANS; PRINS, 2006; TEJADA; RUIZ, 2016), com autoavaliação (KEARNEY, 2013) ou avaliando no contexto da escola (FROSSARD *et al.*, 2018); e ao modo como são avaliados durante o processo formativo (HAMODI; LÓPEZ-PASTOR; LÓPEZ-PASTOR, 2017; PICOS; LÓPEZ-PASTOR, 2013).

Apesar de a avaliação ser um elemento importante no currículo, Picos e López-Pastor (2013) evidenciam que há pouco treinamento específico sobre o tema durante a formação inicial. Isso evidencia que, quando estiverem na posição de professores, avaliarão de maneira semelhante à forma como foram avaliados quando eram estudantes (POLETO; FROSSARD; SANTOS, 2020). A ausência de práticas de referência, a partir da qual os estudantes podem

modificar e criar seu próprio sistema faz com que reproduzam e não modifiquem sua prática avaliativa (PICOS; LÓPEZ-PASTOR, 2013).

É preciso destacar que as informações não são dadas de forma simples e linear, mas são construídas em um espaço de registro e interpretação dos dados, baseado no exercício constante de leitura de sinais e indícios, a partir dos quais se manifestam juízo de valores e tomadas de decisão (FROSSARD; STIEG; SANTOS, 2020). A avaliação entendida como prática indiciária utiliza-se de técnicas e instrumentos avaliativos para que os praticantes interroguem e interroguem-se sobre os processos de ensino e de aprendizagem construídos, em construção e ainda não construídos, oferecendo elementos para se analisar a relação que os envolvidos estabelecem com o saber (SANTOS, 2005; SANTOS *et al.*, 2014).

O trabalho tem como objetivo analisar e comparar as prescrições dos momentos e funções da avaliação (CASTILLO ARRENDONDO; CABRERIZO, 2009) definidas nos planos de disciplinas de três cursos de formação de professores em Educação Física (Ufes/Brasil; Cesmag/Colombia; y Udelar/Uruguay). Elaboramos perguntas que orientaram nosso olhar: o quê os professores prescrevem para avaliar os alunos nos planos de disciplina? Os professores prescrevem os momentos e a função da avaliação? Quais orientações os projetos políticos dos cursos de formação trazem sobre a prática avaliativa? De que maneira esse conjunto de prescrições leva em consideração os desafios de avaliar na Educação Física, incorporando *habitus* que potencializem a profissionalidade docente?

Entendemos que, a preparação dos futuros professores para a prática da avaliação também está relacionada ao modo como são avaliados durante os processos formativos. Esse movimento é interessante de ser investigado, ao entendemos que, alguns anos mais tarde, os alunos da formação inicial de professores terão que implementar metodologias e práticas avaliativas no seu ambiente de atuação profissional, no caso específico desse estudo, a Escola.

Compreendemos a importância da formação inicial na constituição de um corpo de saberes e práticas sobre avaliação que possibilitem a produção de experiências para atuação docente da Educação Física na Educação infantil, primária e secundária. Além das discussões teóricas sobre o tema e as situações de prática da docência vivenciadas pelos estudantes durante a formação, o modo como os alunos são avaliados também se configura como instrumento de ensino e, portanto, impacta diretamente em seus aprendizados. Nesse sentido, pesquisar sobre as prescrições de avaliação que são propostas nos planos de ensino nos permite compreender o modo como os professores entendem e propõem a avaliação.

5.2 RESULTADOS

Ao analisarmos as propostas de avaliação prescritas pelos professores foi possível estabelecermos algumas aproximações e distanciamentos entre o que é abordado no tópico sobre avaliação nos planos de ensino de cada uma das três IES. A Tabela 5 apresenta os temas investigados, as frequências e a proporção com que aparecem nos planos de disciplina de cada IES.

Tabela 5 – O que é prescrito sobre avaliação nos planos de ensino?

	Ufes/Brasil	Cesmag/Colômbia	Udelar/Uruguai
Momentos (inicial, processual, final)	22 (36%) a	32 (38%) a	16 (47%) a
Instrumentos/técnicas	49 (80%) a	83 (99%) b	30 (88%) a
Critérios	24 (40%) a	76 (90%) b	25 (74%) c
Função (diagnóstica, formativa, somativa)	12 (20%) a	28 (33%) ab	14 (41%) b
Agentes (Hetero, co-, ou autoavaliação)	1 (1,6%) a	34 (40%) b	8 (24%) b

Fonte: os autores.

Legenda: Proporções seguidas pela mesma letra não diferem estatisticamente entre si pelo teste Qui-Quadrado ou pelo teste Exato de *Fisher* ($\alpha = 0,05$).

A principal preocupação da Ufes/Brasil, em geral, é apresentar os instrumentos de avaliação que serão utilizados durante o semestre letivo. Já a Cesmag e a Udelar, além dos instrumentos, destacaram também a prescrição dos critérios. Os momentos, funções e agentes apareceram em menor proporção nos planos de disciplinas das três instituições.

Ao comparar as três IES, percebe-se que as proporções de planos de disciplinas que prescreveram os momentos avaliativos não apresentam diferenças estatísticas, considerando o nível de significância adotado. Em relação aos instrumentos e aos critérios, uma maior proporção é vista para a Cesmag/Colômbia. Entretanto, diferente do que ocorre para o tópico Instrumentos, para o Critérios, as proporções nos planos de disciplinas que os prescrevem são estatisticamente distintas para a Ufes/Brasil e a Udelar/Uruguai. O cenário encontrado na Ufes/Brasil pode ser preocupante, pois 60% das disciplinas não apresentam critérios de avaliação e, dessa forma, não evidenciam aquilo que consideram como importante de ser aprendido pelos alunos e, conseqüentemente, avaliado.

Quanto aos tópicos Função e Agentes, percebeu-se que as maiores proporções de planos de disciplinas que os prescrevem são oriundas da Cesmag/Colômbia e Udelar/Uruguai, que não apresentam diferenças estatisticamente significativas entre si. Embora a proporção de planos de disciplinas que prescrevem os agentes avaliativos seja pequena nas três IES analisadas, destaca-se que em apenas uma disciplina da Ufes foi identificada essa prescrição.

A tabela 6 apresenta o que prescrevem os planos sobre os momentos e funções da avaliação, bem como a frequência e a proporção com que aparecem. Para as proporções não nulas, apresenta-se, também, uma análise comparativa entre as IES.

Tabela 6 – Os momentos, funções e agentes avaliativos prescritos nos planos de ensino

Momentos	Ufes/Brasil	Cesmag/Colômbia	Udelar/Uruguai
Inicial	0 (0%)	0 (0%)	0 (%)
Processual	22 (36%)	32 (38%)	13 (38%)
Final	0 (0%)	0 (0%)	3 (9%)
Função	Ufes/Brasil	Cesmag/Colômbia	Udelar/Uruguai
Diagnóstica	1 (1,6%)	18 (21%)	0 (%)
Formativa	7 (11,5%)	25 (30%)	10 (29%)
Somativa	6 (10%)	5 (6%)	5 (15%)

Fonte: Elaboração própria.

É possível perceber que a maioria das disciplinas dizem que avaliam durante o processo de ensino e aprendizagem (processual) e, apenas três disciplinas da Udelar/Uruguai destacaram avaliar ao final do processo. Entre as disciplinas das três IES que propuseram avaliar de maneira processual, não encontramos diferenças estatísticas, ao nível de significância adotado.

A função formativa foi a mais destacada em todos os três cursos. Há diferenças estatisticamente significativas entre a Ufes/Brasil e Cesmag/Colômbia quando analisamos as finalidades diagnóstica e formativa. As disciplinas da Cesmag apresentam uma maior preocupação de assumir a função diagnóstica e formativa quando comparado à Ufes. Não foram identificadas diferenças estatisticamente significativas entre as IES, no que se refere à função somativa.

5.3 DISCUSSÃO

Destaca-se a necessidade de um processo harmônico e sincrônico entre o ensino, avaliação e aprendizagem. Para Castillo Arrendondo e Diago (2010) a avaliação requer um planejamento e desenho prévio que garanta acompanhar de maneira adequada o ritmo e tempo do processo de ensino. O planejamento da avaliação deve ocorrer da mesma maneira que são pensados e desenhados os processos de ensino, o que implica a previsão do: o que, para que, como, quem e quando avaliar. Assim, entendemos que o planejamento adequado da avaliação pode favorecer a indissociabilidade de sua participação dentro e em todos os momentos do processo de ensino e de aprendizagem. Isso requer do professor maior dedicação e disponibilização de tempo para os processos avaliativos, na medida em que, ele deixa de ser entendido como elemento pontual e passa a integrar o desenvolvimento dos processos educativo.

Apesar da porcentagem de planos de ensino das três instituições darem pouca evidência aos momentos em que ocorrerá a avaliação, é possível perceber uma preferência pelo processual, onde a avaliação ocorre ao longo do período escolar.

Salientamos sobre a diferença entre o momento avaliativo e a função. Embora, em alguns casos, o momento favoreça determinada função, como comumente é associado à avaliação inicial e a função diagnóstica, assim como processual com a formativa e final com a somativa, estes são elementos independentes um do outro.

Segundo Castillo Arrendondo e Diago (2010) a função diagnóstica da avaliação consiste na obtenção de informações sobre o estado atual dos alunos, permitindo um planejamento e adequação dos processos didáticos à determinada realidade. Já a função formativa serve como estratégia para melhorar, ajustar e regular os processos educativos. Assim, permite ao professor identificar sua eficácia e modificar aspectos de sua atuação, como também, favorece o aluno em seu processo de aprendizagem possibilitando conhecer seu real estado e reorientar sua aprendizagem. A avaliação somativa apresenta uma função verificadora, onde busca comprovar os resultados da aprendizagem permitindo decidir sobre a promoção ou retenção no ciclo educativo.

Os planos de ensino das disciplinas de Corpo, movimento e conhecimentos bioquímicos e nutricionais da Ufes/Brasil, de Anatomia da Cesmag/Colômbia e Fisiologia do exercício da Udelar/Uruguai, fornecem pistas sobre a função somativa e/ou formativa que a avaliação assume em cada disciplina.

Haverá, em cada semestre letivo, três verificações da aprendizagem. As notas podem ser formadas pela média dos trabalhos escolares realizados nos respectivos períodos. Para o aluno obter aprovação na disciplina deverá alcançar média aritmética conforme Regimento da UFES. Avaliação 1 – 20 pontos; Avaliação 2 – 20 pontos; Avaliação 3 – 20 pontos; Verificação das práticas e das atividades complementares – 40 pontos (PLANO DE ENSINO DE CORPO, MOVIMENTO, CONHECIMENTO BIOQUÍMICOS E NUTRICIONAIS, UFES/BRASIL)

[...] adoptó como sistema de evaluación, la evaluación continua, es así como desde el primer momento se realizarán trabajos colaborativo para desarrollar en el curso o fuera de él, exámenes, exposiciones orales y demás formas que permitan observar en el proceso enseñanza-aprendizaje, los adelantos o dificultades que presenten los estudiantes (PLANO DE ENSINO DE ANATOMIA, CESMAG/COLÔMBIA).

La evaluación, como componente importante del currículo, es utilizada con un doble propósito: como una instancia más de aprendizaje y como forma de certificar el aprendizaje (o desempeño, más precisamente) del estudiante. A lo largo del curso se realizarán al menos dos instancias de evaluación, pudiendo ser em formato escrito, aunque no se descartan otras modalidades. (PLANO DE FISILOGIA DO EXERCÍCIO, UDELAR/URUGUAI).

O plano da disciplina ofertada pela Ufes apresenta um processo avaliativo processual com três avaliações ao longo do semestre e assume a função somativa. Sua preocupação encontra-se na verificação das aprendizagens e aferição de notas para aprovação ou reprovação do aluno naquela etapa. O plano da disciplina da Cesmag também apresentou uma avaliação processual com uso de diferentes instrumentos. Entretanto, diferente da função assumida no plano da Ufes, o plano da Cesmag demonstrou a preocupação em observar o processo de ensino, aprendizagem, os avanços e as dificuldades dos estudantes, aproximando-se de uma função formativa. O plano da Udelar também adota uma avaliação processual com uma dupla função, formativa e somativa.

A função da avaliação está relacionada com o processo de tomada de decisão, ou seja, qual o uso que é feito com os resultados do processo avaliativo. Nos exemplos dos três planos de ensino podemos perceber diferentes finalidades que impactam na aprendizagem do estudante. Entende-se que a avaliação deve superar o modelo “transmitir-verificar-registrar”, estando voltada para a aprendizagem em um movimento colaborativo entre professores e alunos que permite compreender os fenômenos estudados, reorganizá-los e produzir novos saberes.

Apesar do curso de Educação Física da Ufes/Brasil não apresentar nenhuma orientação sobre avaliação em seu projeto político pedagógico, há no regimento geral da instituição uma orientação destacando que a avaliação da aprendizagem corresponde a apuração de frequência às aulas e os graus obtidos nos trabalhos escolares, aproximando-se apenas da função somativa.

Art. 107. A verificação da aprendizagem será realizada no período letivo correspondente a apuração da frequência às aulas e dos graus obtidos nos trabalhos escolares atribuídos pelos Departamentos.

Art. 108. Será exigido um mínimo de 2 (dois) trabalhos escolares por período letivo em cada disciplina.

§ 1º Os trabalhos escolares, para efeito de verificação da aprendizagem, compreenderão testes, relatórios de trabalhos realizados, provas escritas ou orais, projetos e suas defesas, monografias, estágios supervisionadas e outros trabalhos práticos a critérios dos Departamentos, de acordo com a natureza das disciplinas. (UFES, 2014, p.8)

É possível perceber a influência das orientações institucionais sobre avaliação nas prescrições dos planos de ensino da Ufes, na medida em que, a principal preocupação dos professores foi prescrever instrumentos avaliativos para atender a exigência mínima de dois trabalhos escolares por período letivo. Além disso, observamos que 20 planos (31%) destacaram no tópico avaliação a relação com as notas e frequências necessárias para

aprovação/reprovação. Esse movimento nos fornece pistas sobre a influência da função da avaliação assumida no regimento geral da Ufes e da ausência do debate no próprio projeto político do curso que, apesar de, estar apoiado em uma perspectiva cultural de Educação Física, não apresenta referências sobre avaliação para direcionar a prática docente em uma mesma direção.

Quanto às orientações governamentais do Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) não apresentam indicações para a prática avaliativa no ensino superior, suas orientações se restringem à educação básica. No contexto do ensino médio o documento define que a avaliação processual e formativa é de função das redes de ensino, enquanto a união estabelecerá os padrões de desempenho esperados, que serão referência nos processos nacionais de avaliação.

Nas últimas duas décadas foram publicadas três resoluções que prescreveram diretrizes curriculares nacionais para formação docente no país: CNE/CP nº 01/2002 (BRASIL, 2002), nº 2/2015 (BRASIL, 2015) e nº 2/2019 (BRASIL, 2019). Devido ao fato de o currículo do curso de Licenciatura em Educação Física da Ufes ser de 2014, sua implementação fundamentou-se na resolução CNE/CP nº 01/2002 (BRASIL, 2002). Este documento apresenta no Art. 3º a avaliação como parte integrante do processo de formação e ferramenta para diagnosticar as lacunas e aferir os resultados. Entretanto o documento não evidência uma perspectiva de avaliação.

A resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015) focaliza o olhar para as avaliações externas de regularização dos cursos de formação. Já a CNE/CP nº 2/2019 (BRASIL, 2019), institui uma base nacional comum curricular para a formação inicial de professores da educação básica e, no capítulo VIII apresenta orientações específicas sobre o processo de avaliação interno e externo. De modo semelhante, as três resoluções não definem perspectivas de avaliação.

Deste modo, é possível perceber que o contexto brasileiro não institui uma política centralizada para orientar a avaliação do ensino e da aprendizagem no contexto do ensino superior. A definição das concepções e das práticas avaliativas fica a cargo das instituições de ensino e dos próprios cursos de formação. Especificamente no caso do curso de licenciatura em Educação Física da Ufes, os planos de ensino e projeto do curso fornecem pistas de que essa tem sido uma escolha mais pessoal do professor do que uma decisão coletiva.

A falta de clareza identificada nas prescrições das práticas avaliativas em relação aos momentos, critérios, funções e agentes, evidencia uma lacuna na formação dos professores em relação a esse tema. Como consequência, sinaliza a necessidade de documentos normativos

que oriente essa prática avaliativa no ensino superior, associada com uma política de formação continuada.

Diferente da Ufes/Brasil, o projeto político do curso da Cesmag/Colômbia apresenta orientações para a prática avaliativa dos professores, evidenciando a adoção do sistema de avaliação contínua. Assim, desde o primeiro momento, se realizam trabalhos para desenvolver no curso e fora dele, instrumentos e metodologias de avaliação que permitam observar os processos de ensino-aprendizagem.

No mesmo sentido, o regulamento estudantil da instituição destaca a avaliação como um processo integral da formação do estudante, na qual, busca responder os valores, competências e acompanhar os avanços e dificuldades dos estudantes. Dos 84 planos de ensino analisados na Cesmag, identificamos em 17 (21%) a orientação dada pela instituição sobre a necessidade dos professores assumirem uma avaliação formativa e contínua com critérios baseados em competências e habilidades.

Jiménez-Narváez (2020) salienta que o desenho dos programas de formação docente segue as diretrizes do Ministério de Educação Nacional (MEN) e, nos últimos anos, os documentos “*Lineamientos de calidad para la licenciaturas en educación*” (COLÔMBIA, 2014) e “*Resolución 18583 del 15 de septiembre de 2017*” (COLÔMBIA, 2017) regulamentam as características dos programas de licenciatura. Além destes documentos, o “*Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política*” (COLÔMBIA, 2013) apresenta as descrições do sistema educativo colombiano, seus propósitos e funcionamento e, destaca uma concepção de avaliação para a formação inicial de professores.

A perspectiva está fundamentada na obra “*Evaluar para conocer, examinar para excluir*” do autor Espanhol Juan Manuel Alvarez Méndez. Ele entende a avaliação como um momento que propicia o professor conhecer e melhorar sua prática e deve colaborar para o aluno aprender e superar suas dificuldades. Assim, enfatiza que na formação de professores a avaliação contempla duas vias, sendo que:

[...] *una, crear entornos relacionales de aprendizaje para el educador aprendiente y evaluar su proceso de apropiación de saberes y formas de efectuar su labor educativa. Adicionalmente, formar al educador para su acción educativa incluyendo la evaluación. Así, el educador en formación continua es evaluado y se forma como evaluador. La otra vía, es considerar la evaluación forma parte de un continuum y debe ser procesual, continua, integrada en el currículo y en el aprendizaje. En consecuencia, la evaluación no debe ser comprendida como una tarea discreta, discontinua, aislada o insignificante* (COLÔMBIA, 2013, p. 66).

Neste sentido, é possível perceber um alinhamento entre a avaliação proposta no documento do governo com os planos de ensino, projeto político do curso e regimento

institucional. Deste modo, a orientação nacional sobre avaliação para formação de professores vem sendo a mesma assumida no curso de Educação Física da Cesmag.

É importante destacar a dupla função que assume a avaliação no documento da Colômbia que, ao assumir uma perspectiva de formação contínua, o aluno é avaliado e se forma como avaliador. Sinalizamos a potencialidade desse movimento nos cursos de formação inicial de professores, onde as práticas de ensino e avaliação cumprem sua função e também servem de exemplo.

A avaliação contínua sinalizada nos documentos governamentais e nos planos de ensino da Cesmag, caminha em uma perspectiva formativa de avaliação, do processo e não apenas dos resultados, portanto, deve ser incorporado desde o início do trabalho e servir para oferecer dados permanentes acerca do desenvolvimento da aprendizagem. Assim, favorece a aprendizagem de modo contínuo e personalizado, sem sujeitar a parâmetros e níveis iguais para todos os estudantes, ajustando os ritmos e estilos de aprendizagem (VLACHOPOULOS, 2008).

No contexto Espanhol o conceito de avaliação contínua vem sendo utilizando na *Ley General de Educación* de 1970 e segue em vigor na legislação atual em todos os níveis educativos (ESPANHA, 2006). Outra característica que assemelha a avaliação assumida pelo curso da Cesmag ao contexto educacional espanhol é sua orientação por competências e habilidades. Esse movimento fornece pistas da influência de autores Espanhóis nas perspectivas de avaliação e de formação inicial de professores de Educação Física da Colômbia.

Semelhante a Cesmag, o projeto de curso da Udelar também orienta a prática dos professores quanto à avaliação. Ela deve ser assistida em sua dupla função: formativa e verificadora. Assim, além da certificação, os processos avaliativos devem ser entendidos como mecanismo de aprendizagem que agregam valor, permitindo um novo encontro com o conhecimento, consolidando-se como uma prática educativa vinculada ao ensino.

A Lei Geral de Educação nº 18.437 (URUGUAY, 2008a) do Uruguai não apresenta concepção ou orientações para prática avaliativa do professor. Entretanto, esta questão é explorada no Plano Nacional Integrado de Formação Docente (URUGUAY, 2008b) que discute de forma aprofundada um quadro conceitual e teórico para fundamentar a política de avaliação no Uruguai. O documento diferencia a avaliação de certificação. A primeira pode e deve contribuir para aprendizagem, enquanto a segunda reflete a necessidade institucional e são as duas indissociáveis.

En la línea de pensamiento anterior la evaluación/certificación debe abarcar tanto resultados parciales y finales como todo el proceso de aprendizaje que el estudiante realiza, entendido como cambio de sus esquemas referenciales en la comprensión crítica de la realidad y en la posibilidad de obrar fundamentadamente sobre ella. En este sentido, las pruebas en general, incluidos los exámenes tradicionales deberían orientarse a ser prioritariamente 'sobre' conocimientos, es decir, de reflexión, crítica, aplicación, transferencia, solución de problemas, etc., más que 'de' conocimientos [...] (URUGUAY, 2008b, p. 86).

O Uruguai desde 2008 adotou uma política nacional para formação de professores que assume uma perspectiva de avaliação fenomenológica e crítica para esse contexto. O Art. 44 do documento destaca que a avaliação de uma disciplina deve ser coerente com objetivos formativos e com critérios definidos por cada departamento nacional. Assim, apresenta que a avaliação [...] *en clave fenomenológica y crítica propone en este sentido la triangulación entre las miradas que provienen de la heteroevaluación del docente, la autoevaluación del estudiante y la coevaluación subgrupal/grupal* (URUGUAY, 2008b, p. 87). Apesar da Educação Física não ser contemplada no documento nacional para formação de professores do Uruguai, é possível perceber uma proximidade entre a proposta governamental com as prescrições de avaliação apresentadas nos planos de disciplina e plano político do curso da Udelar/Uruguai.

5.4 APONTAMENTOS FINAIS

Esse capítulo teve como objetivo analisar e comparar as prescrições dos momentos e funções da avaliação definidas nos planos de disciplinas de três cursos de formação de professores em Educação Física. Foi possível identificar que as diretrizes governamentais e institucionais trazem um grande impacto na organização interna dos cursos de formação em Educação Física e na forma com cada professor propõe suas práticas avaliativas nos planos de disciplina.

Ao compararmos as três instituições foi possível identificar que a Colômbia e o Uruguai apresentam uma perspectiva nacional de avaliação para formação de professores que orienta a prática docente. A Colômbia proporciona maior autonomia às instituições para definição dos detalhes da estrutura acadêmica e, os documentos, apresentam uma concepção de avaliação formativa contínua com critérios baseados em competências e habilidades. No Uruguai, a própria lógica de organização interna, com departamentos nacionais, favorece e proporciona uma unificação das perspectivas de formação e avaliação que, neste caso, caminham em uma perspectiva crítica. Já o contexto brasileiro não evidenciou nas diretrizes

educacionais orientações para prática avaliativa na formação inicial de professores. Deste modo, se caracteriza por uma política mais descentralizada dentre os três países analisados.

É preciso considerar, analisando as três instituições, a complexidade da configuração curricular que constitui a formação em educação física, devido suas diversas áreas de conhecimento que transitam nas dimensões biológicas, pedagógicas, esportivas, etc. As prescrições das práticas avaliativas presentes nos planos estão mais relacionadas com a incorporação dos *habitus* oriundos da tradição da área de conhecimento da formação do professor e da natureza da disciplina que ministra. Isso evidência que sua própria prática é forjada na constituição de sua profissionalidade docente relacionando-a com sua trajetória formativa e contexto de atuação. Entende-se que avaliar o aprendizado do conteúdo da disciplina é importante, entretanto, também é necessário construir práticas avaliativas que fomentem a constituição de repertórios para atuação profissional. Ou seja, os professores do curso de formação, além de, avaliar o conhecimento abordado pela sua disciplina, devem projetar os desafios da prática docente no contexto escolar para seus alunos. Essa é uma direção importante de se pensar a avaliação no contexto da formação de professores, em específico na Educação Física.

CAPÍTULO IV

OS INSTRUMENTOS AVALIATIVOS PRESCRITOS EM TRÊS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

6.1 INTRODUÇÃO

A definição dos instrumentos e técnicas são elementos de importância para o processo avaliativo nos diferentes âmbitos, seja em larga escala, como exames regionais, nacionais ou internacionais; seja em avaliações do ensino-aprendizagem, realizadas no contexto de aula. Para Poletto, Frossard e Santos (2020), ao decidir o como avaliar a aprendizagem, vários fatores devem ser considerados, dentre eles os prós e contras do uso de determinado instrumento ou técnica avaliativa. Nesse caso, a decisão de qual e/ou quais são mais adequados dependerá do propósito do que se quer avaliar. É improvável que haja um instrumento que seja capaz de avaliar todos os aspectos das aprendizagens dos estudantes, o que reforça a importância de utilizar variados instrumentos e técnicas facilitem e contribuam para obter a coleta dessas informações e conseqüentemente a interpretação de seus dados (COVACEVICH, 2014).

Os instrumentos e as técnicas de avaliação auxiliam na produção e coleta de dados para obter informações sobre a realidade avaliada (DEPRESBITERIS, 2004). Neste sentido, não se configura como fim, mas parte de um processo educacional, onde as informações servem para retroalimentar e melhorar os processos de ensino e aprendizagem. É preciso destacar que as informações por meio das avaliações não são dadas de forma simples e linear, mas construídas em um espaço de registro e interpretação dos dados, baseado no exercício constante de leitura de sinais e indícios, a partir dos quais se manifestam juízo de valores e tomadas de decisão (FROSSARD; STIEG; SANTOS, 2020).

A avaliação entendida como prática indiciária utiliza-se de técnicas e instrumentos avaliativos para que os praticantes interroguem e interroguem-se sobre os processos de ensino e de aprendizagem construídos, em construção e ainda não construídos, oferecendo elementos para se analisar a relação que os envolvidos estabelecem com o saber (SANTOS, 2005; SANTOS *et al.*, 2014).

Mesmo diante de iniciativas que tem se dedicado a discutir os usos dos conceitos de instrumentos (BROWN; GLASNER, 2003; BUSCÀ *et al.*, 2010; CASTEJÓN *et al.*, 2009; ROTGER, 1990; SALINAS, 2002) e técnicas de avaliação (ÁLVAREZ, 2003; BONSON;

BENITO, 2005; RHODES; TALLANTYRE, 2003), esta pesquisa tem como objetivo identificar, analisar e comparar os instrumentos e técnicas avaliativas que foram prescritas pelos professores para avaliar os estudantes nos planos de todas as disciplinas que compõem o programa de ensino de três cursos de formação de professores em Educação Física (Ufes/Brasil, Cesmag/Colômbia e Udelar/Uruguai).

Para este estudo em específico mobilizamos os conceitos de *instrumentos e técnicas avaliativas e formação de professores*. Em relação aos dois primeiros conceitos salientamos que no âmbito acadêmico encontram-se iniciativas de autores como a de Rodríguez e Ibarra (2011), que fazem uma diferenciação entre os procedimentos de avaliação conhecidos como técnicas e instrumentos. Tejada (2011) utiliza o conceito instrumentos para falar de uma avaliação de competências em contextos não formais. Hamodi, López-Pastor e López-Pastor (2015) destacam que na produção científica é difícil encontrar diferenciações claras sobre os conceitos de “técnicas” e “instrumentos” de avaliação, sendo comum usar como sinônimos, os termos: instrumentos, ferramentas, técnicas, recursos, métodos, abordagens, dispositivos e procedimentos.

Rodríguez e Ibarra, (2011, p. 62) assumem o conceito de *técnica* de avaliação aquelas “[...] *estrategias que utiliza el evaluador para recoger sistemáticamente información sobre el objeto evaluado. Pueden ser de tres tipos, la observación, la encuestación (entrevistas) y el análisis documental y de producciones*”. Nesse caso, se o meio a ser avaliado for escrito, poderá ser utilizada a técnica de análise documental; se o meio a ser avaliado for de forma oral ou prático, indica-se a utilização da observação ou análise de uma gravação (áudio ou vídeo), porém se o aluno participa do processo de avaliação, as técnicas de avaliação podem ser por autoavaliação, co-avaliação, avaliação colaborativa ou compartilhada.

O conceito de *instrumento* de avaliação são aquelas “[...] *herramientas reales y físicas utilizadas para valorar el aprendizaje evidenciado a través de los diferentes medios de evaluación*” (GALLEGO; QUESADA; IBAÑEZ, 2011, p. 87). Hamodi, López-Pastor e López-Pastor (2015) destacam as listas de verificação, escalas de estimativa, rubricas, escalas de diferencial semântico, matrizes de decisão ou mesmo instrumentos mistos como exemplos de instrumentos avaliativos que professores e alunos podem utilizar para registrar de forma sistemática as informações coletadas por meio de uma técnica de avaliação específica.

O conceito de *formação de professores* se entende como aqueles processos formativos que antecedem a própria profissão docente. Ela corresponde geralmente a um conjunto de elementos teóricos (Projetos políticos de curso, planos de disciplinas) e práticos que são proporcionados por profissionais em instituições formadoras (cursos de nível superior), que

por sua vez estruturam todo o curso a partir de objetivos e perspectivas teóricas que são projetados no perfil de egressos e conseqüentemente, na constituição da *profissionalidade docente* do aluno (NÓVOA, 2017).

Entendemos de igual modo a Nóvoa (2017), que talvez não exista melhor forma de ajuizar o estado de uma profissão do que analisar o modo como cada curso cuida dos processos formativos dos seus futuros profissionais. E no caso deste estudo, o interesse está em identificar e analisar o que os três cursos de formação de professores em Educação Física têm prescrito em relação aos instrumentos e técnicas avaliativas a serem utilizadas em suas disciplinas. A partir desses conceitos discutimos as implicações dessas prescrições para a prática pedagógica em diferentes contextos de atuação profissional.

6.3 AS PRESCRIÇÕES DOS INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE AVALIAÇÃO

Para construção da Tabela 7, identificamos por instituição todas as técnicas e instrumentos avaliativos prescritos nos planos de disciplina. Para facilitar a comparação direta das prescrições entre os cursos/países, optamos por apresentar os resultados em porcentagem.

Tabela 7 – Instrumentos e técnicas de avaliação

INSTRUMENTOS AVALIATIVOS	Ufes Brasil	Cesmag Colômbia	Udelar Uruguai
Prova escrita / Avaliação escrita	15,9%	10,8%	21,7%
Relatório escrito; trabalhos escritos; informes	6,7%	12,0%	6,0%
Controle de leitura (fichamento; resumo; resenha; síntese)	13,4%	3,1%	7,2%
Taller online (Moodle; Google drive; Wiki)	-	1,1%	3,6%
Plano de aula/plano de ensino	2,4%	1,4%	6,0%
Ensaio e/ou textos reflexivos	6,7%	3,4%	2,4%
Portfólio	3,7%	4,6%	1,2%
Prova prática / Avaliação prática	0,6%	3,4%	1,2%
Prova oral	-	5,1%	-
Quis	-	5,4%	-
Observação com ficha avaliativa	-	1,4%	9,6%
Entrevista	1,8%	0,3%	1,2%
Questionário	-	2,8%	1,2%
Guia pedagógica	-	2,8%	-
Mapa conceitual	-	2,6%	-
Rúbricas	-	4,3%	-
Vídeo e fotos	0,6%	1,4%	1,2%
Diário de campo	1,2%	2,0%	-
Exercícios	1,8%	0,6%	-
Produção de artigo e/ou projeto de pesquisa	3,7%	2,0%	2,4%
Teste de habilidade motora	0,6%	0,6%	-
Ilustração; desenho	-	0,3%	1,2%
TÉCNICAS DE AVALIAÇÃO	Ufes Brasil	Cesmag Colômbia	Udelar Uruguai
Rodas de conversa, socialização e debates	9,1%	6,3%	4,8%

Seminários	14,6%	1,1%	-
Exposição	4,3%	8,3%	7,2%
Trabalho de atuação pedagógica	2,4%	2,0%	10,8%
Dramatização, demonstração prática	0,6%	3,1%	4,8%
Trabalho de campo	3,7%	2,6%	1,2%
Estudo dirigido	4,3%	4,0%	-
Organização de festival e/ou eventos	1,2%	0,6%	2,4%
Estudo de caso	0,6%	0,6%	2,4%

Fonte: Os autores.

Ao analisarmos os planos de ensino das três instituições identificamos a prescrição de 31 diferentes técnicas e instrumentos avaliativos. A Cesmag/Colômbia foi a instituição que apresentou maior diversidade com 31, seguido pela Ufes/Brasil com 22 e a Udelar/Uruguai com 21. A variedade de técnicas e instrumentos avaliativos favorece tanto ao professor compreender os processos de ensino e de aprendizagem, como ao aluno expressar-se de diferentes maneiras. O conjunto de instrumentos e técnicas mobilizam saberes da escrita, comunicação oral, inserção laboral, psicomotores e tantos outros que, permitem estabelecer critérios de diferentes naturezas, dentre eles: conhecimento teórico e prático, atitudes profissionais, comportamentos e valores.

Neste sentido, não é possível estabelecer um juízo de valor a priori sobre determinada técnica ou instrumento, pois suas funções e sentidos podem ser distintos e variam de acordo com o modo com que ele é usado, o que se pretende avaliar e sob qual perspectiva de avaliação e educação estão submetidos. Para tanto, nossa análise buscou categorizá-los de acordo com sua natureza, identificando-os como técnica ou instrumento avaliativo.

Temos compreendido as técnicas de avaliação como as estratégias que uma pessoa em condição de avaliadora utiliza para obter informação que necessita, com a finalidade de dar resposta as questões que pretende avaliar. Assim, as técnicas caracterizam-se como ações didáticas realizadas cotidianamente como atividades de aprendizagem e, em alguns casos são usadas também como avaliação.

Já os instrumentos avaliativos correspondem aos suportes físicos que ajudam no processo de produção/coleta de informações. De maneira geral, são caracterizados pelos recursos materiais de registro do professor e/ou do aluno.

Tal como mostra a Tabela 7, as técnicas e instrumentos avaliativos que apresentam maior recorrência nas prescrições dos planos de ensino da Ufes/Brasil foram a prova escrita com 15,9%; o seminário com 14,6%; e o controle de leitura (fichamento, resumo, resenha e síntese) com 13,4%; e rodas de conversa, socialização e debates com 9,1%.

De acordo com a Resolução CNE/CES nº 7/2004 (BRASIL, 2004) propõe uma organização curricular para os cursos de Licenciatura em Educação Física do Brasil por áreas

de conhecimento, sendo disciplinas de cunho: a) *Biológico do ser humano* aquelas que, permitem entender o movimento a partir dos aspectos biológicos, fisiológicos, anatômicos, biomecânicos, entre outros; b) *Cultural do movimento humano*, disciplinas da Educação Física relacionadas com o jogo, a brincadeira, as lutas, a dança, os esportes e a ginástica; c) *Didático-pedagógico* que abordam conhecimentos dos princípios gerais e específicos de gestão e organização da intervenção do profissional no campo de trabalho e de formação; e d) *Ser humano e sociedade* que compreendem os conhecimentos históricos, sociológicos, éticos, políticos, filosóficos, religiosos e culturais.

Na Ufes/Brasil a prova escrita foi prescrita por 26 disciplinas de diferentes áreas: duas sobre as relações do ser humano e a sociedade; seis relacionadas ao conhecimento biológico do corpo humano; oito disciplinas de cunho didático-pedagógica; cinco sobre a cultura do movimento humano; e cinco técnico-instrumental.

Entretanto, ao olharmos proporcionalmente o uso da prova escrita por área de conhecimento, percebemos que 100% das disciplinas de cunho biológico do corpo humano fazem uso desse instrumento, enquanto as cinco disciplinas da cultura do movimento humano representam 28% dentro de sua área de conhecimento; as de cunho didático-pedagógico representam 31,5%; e as disciplinas relativas á área ser humano e sociedade equivalem 54%.

Além da prova escrita, todas as disciplinas de cunho biológico do corpo humano também prescreveram utilizar o seminário como técnica de avaliação. Esse movimento evidencia uma tradição sobre o uso da prova escrita e do seminário como os principais instrumentos e técnicas avaliativos das disciplinas de cunho biológico do corpo humano do curso de EF da Ufes/Brasil. Nesse caso é preciso ponderar duas questões: a) quais os objetivos e funções que os professores conferem à estes instrumentos e técnicas para avaliação?; b) há relação entre a área de formação e a tradição de usar determinados instrumentos ou técnicas de avaliação?

Os planos de disciplinas de caráter biológico do corpo humano do curso de EF da Ufes/Brasil demonstram a preocupação de avaliar para dar uma nota, aprovar ou reprovar o aluno, como evidenciado na prescrição da disciplina.

As verificações da aprendizagem serão feitas a partir de duas provas escritas, uma apresentação de seminário feita pelos alunos e relatórios das aulas práticas. As notas podem ser formadas pela média dos trabalhos escolares realizados nos respectivos períodos. Para o aluno obter aprovação na disciplina deverá alcançar média aritmética conforme Regimento da Ufes (Disciplina, CORPO, MOVIMENTO E CONHECIMENTOS BIOLÓGICOS, UFES/BRASIL, 2014).

O uso da prova e do seminário é justificado pelos professores por ser um instrumento e uma técnica confiáveis e capazes de trazer evidências sobre os aprendizados dos alunos e, portanto, possibilita avaliá-los. Não nos interessa julgar o instrumento e seus resultados, mas sim, pensar para qual propósito e quais as formas de interpretação eles serão usados. Percebe-se que no plano dessa disciplina a avaliação tem a função somativa e os instrumentos e técnicas são usados para identificar erros, acertos, saberes e habilidades para aprovação ou reprovação. Salientamos que a validade conferida não é uma propriedade fixa e inerente ao instrumento ou técnica de avaliação, mas está relacionada ao objetivo da avaliação.

Acreditamos, assim como Nuhs e Tomio (2011), que este instrumento (provas e técnica (seminário) não necessitam ser as únicas maneiras de realizar a avaliação dos alunos, mas ao utilizá-los, é preciso repensar suas funções e seus usos nos cursos de formação de professores, considerando os objetivos de aprendizagem. Para Moraes (2014), os instrumentos avaliativos utilizados com a função de atribuir nota, classificar ou aprovar, distanciam-se dos pressupostos da educação superior, uma vez que não possibilita refletir sobre os caminhos percorridos, tampouco favorecem o desenvolvimento da autonomia e o pensamento crítico.

Pensar a prova escrita (como instrumento), o seminário (como técnica) ou qualquer outra forma de registro avaliativo, significa entender que em uma perspectiva formativa essas possibilidades estão imbricadas de intencionalidades. Assim, desde sua construção, é interessante que sejam consideradas questões que: a) valorizem o uso de diferentes habilidades; b) não se limite a uma única forma de resposta; c) contextualize o conteúdo em situações problema; d) privilegie o uso de estratégias de resolução, além da memorização de técnicas ou conceitos.

Nesse caso, mais do que avaliar a capacidade que o aluno tem para reproduzir o que foi ensinado, o olhar do professor deve estar atendo as diferentes formas de resolução e de uso que o aluno faz daquilo que foi apreendido. Além disso, os resultados devem ser utilizados para identificar o que ainda está em processo de construção, fornecendo um *feedback* positivo sobre “[...] os caminhos que precisam ser percorridos para superar as dificuldades e avançar nesse processo” (MORAES, 2014, p. 276). Assim, a prova escrita pode ser usada a serviço do processo de ensino e de aprendizagem em vez de limitar-se à certificação e classificação.

Outro aspecto a ser considerado é a tradição do uso da prova escrita e do seminário no próprio processo formativo dos professores que ministram essas disciplinas. Há nesse caso, indícios de que as experiências anteriores desses docentes tenham sido marcadas por essas duas possibilidades avaliativas e, por esse motivo, prescrevem esse instrumento e técnica.

Assim, os docentes se valem de uma tradição da área que perpetua as mesmas práticas avaliativas.

Ao olharmos para as disciplinas de cunho didático-pedagógico da Ufes/Brasil, identificamos que 90% delas prescreveram utilizar o controle de leitura (fichamento, resenha, síntese e texto reflexivo) ou a produção de artigo.

Esse movimento revela uma tradição que utiliza determinados instrumentos sem considerar o saber valorizado pela disciplina. Neste caso, entendemos que as disciplinas de cunho didático-pedagógico podem mobilizar outros instrumentos avaliativos, para além dos registros escritos (artigo, resumo, fichamento, resenha), que oportunizem também o envolvimento do aluno na atuação docente, seja pela prática de ensino ou da própria avaliação. Do mesmo modo, as disciplinas de cunho biológico do corpo humano devem repensar os objetivos dos instrumentos e a função da avaliação na formação de professores. Esses achados corroboram com os estudos de Mendes (2006), Fuzii (2010) e Frossard *et al.* (2018) evidenciando que o uso da prova, do seminário e de trabalhos escritos continuam sendo os principais instrumentos avaliativos usados nos cursos de formação de professores em Educação Física no Brasil.

Na Cesmag/Colômbia os instrumentos e técnicas que tiveram maior destaque nas prescrições dos professores foram os trabalhos escritos e/ou informes com 12,0%, as provas escritas com 10,8% e as exposições com 8,3%. O programa de estudos do curso de Educação Física da instituição é dividido em área de formação geral e específico que, subdividem cada uma em cinco campos contendo disciplinas com características semelhantes. Os cinco campos que compõem a área de formação geral são humanístico, comunicativo, ciências básicas, introdutório e investigativo. E os da formação específica contêm os campos psicológico, pedagógico, didático, expressão motriz e prática pedagógica.

Realizando a análise por área de conhecimento foi possível identificar que, na área de formação geral da Cesmag/Colômbia, a prova escrita, a prova oral, as rodas de conversa e os debates tiveram maior recorrência nas disciplinas de cunho humanístico. De modo semelhante, a prova escrita, a prova oral e o quis tiveram alto índice de prescrição nos planos de disciplinas que constituem o campo de comunicação e de ciências básicas. Outros instrumentos como: trabalhos escritos, relatórios, informes, rodas de conversas, debates e exposições são as técnicas e instrumentos avaliativos de maior recorrência nas disciplinas pertencentes ao campo introdutório. E nas disciplinas do campo investigativo, tiveram destaque a produção de artigos, ensaios, portfólios e rubricas.

Na área de formação específica, a prova escrita teve grande destaque apenas nas disciplinas do campo psicológico, onde todas citaram seu uso. Além desse instrumento, elas também demonstraram interesse no uso de textos reflexivos, mapas conceituais, rubricas e estudos dirigidos. As principais técnicas e instrumentos destacados pelas disciplinas do campo pedagógico e didático foram: exposições; trabalhos escritos; rodas de conversas; e debates. A prova prática e o trabalho de campo foram destacados principalmente pelas disciplinas de expressões motoras (*expressiones motrices*). As disciplinas pertencentes a prática pedagógica demonstraram preferência pelos trabalhos escritos, o portfólio, os diários de campo e trabalho de atuação pedagógica.

Nas prescrições de instrumentos e técnicas de avaliação da Cesmag/Colômbia a forma de avaliar se diferencia de acordo com a natureza do que se avalia, isto é, do objeto que está em avaliação. Os instrumentos variam de acordo com o saber valorizado pela disciplina, por exemplo, a preferência por avaliações orais fica evidente nas disciplinas de comunicação; a prova prática nas de expressão motora; e os trabalhos de atuação pedagógica nas disciplinas que constituem o campo de prática pedagógica. Além disso, percebemos que as proposições de técnicas e instrumentos de avaliação da Cesmag/Colômbia apresentam semelhanças entre as disciplinas de um mesmo campo, evidenciando um alinhamento entre os professores.

Percebe-se, pelo uso de diferentes instrumentos e técnicas, a relação entre teoria e prática, onde se avalia diferentes aspectos inerentes a função docente. Esses dados revelam que a organização educacional Cesmag/Colômbia não está focada apenas na valorização da escrita e leitura em suas práticas avaliativas, diferente do que foi apresentado pela Ufes/Brasil. Com isso os professores das disciplinas avaliam também em seus alunos as experiências práticas, comunicativas e de atuação profissional. Nesse movimento, o curso de formação de professores em Educação Física estabelece outra relação com o saber, valorizando distintas maneiras de aprender, sendo necessário o uso de instrumentos e técnicas de avaliação que deem visibilidade a esses aprendizados.

Esse tipo de análise se faz pertinente, pois, pelo modo como se avalia é possível captar as concepções avaliativas que lhe dão suporte ao demarcarem as diferentes maneiras de compreendê-la na escolarização. Além disso, contribuem para que os futuros docentes pensem em possibilidades avaliativas, ao ingressarem no campo de atuação profissional.

De modo semelhante ao que foi apresentado pelas disciplinas do curso de Educação Física da Ufes/Brasil, nos planos de disciplina da Udelar/Uruguai também teve destaque a prescrição para o uso da prova escrita com 21,7%. O trabalho de atuação pedagógica foi prescrito por 10,8% das disciplinas e a observação com ficha avaliativa por 9,6%. Ao

investigarmos as similaridades entre grupos de disciplinas que prescrevem determinados instrumentos e técnicas, percebemos que a prova escrita se apresentou em 71,5% das disciplinas do campo esportivo, enquanto nas disciplinas do tronco comum seu uso foi de 45%.

O programa de ensino (currículo) da Udelar/Uruguai se constitui em um sistema flexível, integrado e com trajetórias optativas. De um lado, seu currículo pressupõe uma formação comum em que são trabalhados aspectos básicos e específicos da formação do profissional em Educação Física. Por outro lado, o curso possibilita aos seus estudantes escolher um campo de inserção acadêmico-profissional para aprofundar seus conhecimentos, sendo elas: saúde; esporte; tempo livre e ócio; e práticas corporais.

As disciplinas do campo esportivo como voleibol, handebol, futebol, basquetebol, natação e treinamento esportivo destacaram utilizar a prova escrita para avaliar os conhecimentos sobre os fundamentos, regras, técnicas e táticas dos esportes. Entretanto, todas as disciplinas de caráter esportivo prescreveram outros instrumentos que complementam a avaliação do aluno além da prova escrita e, de maneira geral, evidenciaram a preocupação de avaliar o modo como os alunos assumem a função docente. Neste sentido, os planos de disciplina destacaram avaliar: a “[...] *presentación de propuestas de enseñanza prácticas* [...]” (Disciplina, FUTEBOL, UDELAR/URUGUAI, 2017); “[...] *propuesta práctica de enseñanza de una modalidad deportiva concreta* [...]” (Disciplina, HANDEBOL, UDELAR/URUGUAI, 2017); “[...] *presentación de una sesión en piscina del plan de entrenamiento realizado previamente donde el estudiante asuma el rol docente* [...]” (Disciplina, NATAÇÃO II, UDELAR/URUGUAI, 2017); “[...] *evaluación práctica de ejecución y corrección de errores, [...] evaluación metodológica el rol docente, [...] evaluación de observación de la práctica* [...]” (Disciplina BASQUETEBOL, UDELAR/URUGUAI, 2017); “[...] *observaciones específicas en el deporte, construcción de series gimnásticas* [...]” (Disciplina, GINÁSTICA, UDELAR/URUGUAI, 2017).

A partir disso, percebe-se que as disciplinas de cunho esportivo da Udelar/Uruguai têm demonstrado interesse em utilizar instrumentos avaliativos variados como exposições, trabalhos de atuação pedagógica e observação com ficha de avaliação, para avaliar o modo como os alunos mobilizam esse saber para o ensino, estando eles em situação de professores.

Entendemos que essas estratégias avaliativas oportunizam a ampliação e/ou mudança na concepção de formação de professores que está centralizada no “aprender a fazer” ou “aprender a ensinar”, para uma concepção que proporciona seus alunos a estabelecer uma articulação dos saberes aprendidos nas diferentes disciplinas que compõe o curso de Educação

Física da Udelar/Uruguai com aspectos didático-metodológicos em um contexto de atuação profissional docente.

Gimenez (2011) ressalta que as concepções de formação de professores focadas em “aprender a fazer” e/ou “aprender a ensinar” podem não ser suficientes para as demandas atuais da educação básica. Para o autor, não é suficiente que o aluno em processo de formação inicial domine corporalmente os conteúdos da cultura de movimento e/ou tenha conhecimentos dos aspectos didáticos e metodológicos de ensino da Educação Física, mas é preciso que esses aspectos estejam articulados ao contexto de atuação (escola), à pesquisa e, ao mesmo tempo, permitam o envolvimento do estudante.

Esse processo de aproximação do aluno com o contexto de atuação profissional e a utilização de instrumentos e técnicas avaliativas que reforçam a participação do aluno a assumir o papel de professor, estando ainda, no curso de formação, favorece a construção de sua *profissionalidade docente*, pois como afirma Nóvoa (2017, p. 1118) não se pode construí-la “[...] fora de um contexto organizacional e de um posicionamento no seio de um coletivo que lhe dê sentido e densidade”.

Corroboramos a ideia do autor que a formação inicial de professores requer contato com a profissão, sendo a prática docente um momento decisivo e um dos mais significativos da formação e, em muitos casos, a primeira experiência dos estudantes com a realidade de atuação profissional (NÓVOA, 2017).

6.4 APONTAMENTOS FINAIS

O objetivo deste artigo foi identificar, analisar e comparar o que tem sido prescrito nas disciplinas que conformam os currículos de três cursos de formação de professores em Educação Física (Ufes/Brasil, Cesmag/Colômbia e Udelar/Uruguai) no que se refere a indicação de instrumentos e técnicas avaliativas. Os resultados encontrados na Ufes/Brasil indicaram como prioridades as prescrições da prova escrita, dos seminários e os trabalhos escritos como estratégias para avaliar o processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes do curso de Educação Física.

Na Cesmag/Colômbia percebemos um alinhamento entre as disciplinas do mesmo campo de formação com a prescrição dos instrumentos e técnicas de avaliação. Essa escolha tem sido influenciada de acordo com o saber valorizado em cada disciplina. Neste caso, as

provas orais foram mais recorrentes nas disciplinas de comunicação; a prova prática nas de expressão motora; e os trabalhos de atuação pedagógica nas disciplinas de prática pedagógica.

A Udelar/Uruguai demonstrou interesse por instrumentos e técnicas de avaliação em que o estudante pode exercer a função docente, como o trabalho de atuação pedagógica e produção de planos de aula ou de ensino, aproximando-se em parte da lógica assumida pelas disciplinas da Cesmag/Colômbia. Esse movimento reconhece a avaliação como uma atividade de aprendizagem que requer envolvimento em tarefas apropriadas ao ambiente profissional. Assim, tornam-se significativas em si mesmas, e não apenas permitem que sejam feitos julgamentos sobre o que foi aprendido.

Evidenciamos, nesse caso, a necessidade de os cursos de formação de professores em Educação Física assumirem outras práticas avaliativas (instrumentos e técnicas) que considerem o tipo de saber valorizado pelas diferentes disciplinas, em virtude da natureza daquilo que é ensinado e ao campo de formação a que pertencem. Assumir instrumentos e técnicas que consideram a articulação dos conteúdos da disciplina com a prática da docência, valoriza/potencializa, para além da fala e da escrita, outras formas de ensinar, aprender e consequentemente avaliar. Nesse sentido, a avaliação pode cumprir um duplo papel, o de avaliar para retroalimentar os processos formativos (ensino e aprendizagem) e ao mesmo tempo formar professores para atuação com práticas avaliativas. Esse movimento reforça, inclusive, a necessidade de articulação entre os aspectos teóricos e práticos que permitem compreender os objetivos e significados e da avaliação no contexto educacional de maneira mais ampla e, de modo específico, aquela realizada em contexto escolar.

Assim, a validade e confiabilidade que tem sido usualmente conferida a determinados instrumentos como a prova e seminários nos cursos de formação de professores de Educação Física precisam relativizadas e adequadas ao propósito de tomada de decisões sobre as capacidades dos alunos em relação ao ensino. É preciso lembrar que a formação do professor não está baseada no conhecimento unidimensional e, portanto modelos avaliativos baseados na medição não são suficientes.

Diante disso, entendemos que a avaliação deve ser compreendida como mais uma, dentre outras possibilidade de aprendizagem, e a partir dela os instrumentos e técnicas avaliativas devem auxiliar o acompanhamento dos sujeitos nos processos educacionais. Ao mesmo tempo é preciso considerar que os instrumentos e as técnicas de avaliação estão fundamentados em concepções de avaliação e de formação profissional em Educação Física. Essas identidades estão demarcadas pelas perspectivas de formação dos cursos, bem como pelas experiências formativas dos docentes que ministram as disciplinas. Isso reforça a

necessidade de questionar os objetivos e as funções que essas possibilidades avaliativas representam nos cursos de formação de professores.

Os instrumentos e técnicas devem dialogar com os objetivos e concepções de formação do curso, pois a avaliação está no centro do processo educacional e é um espaço pedagógico que evidencia de forma clara as relações de poder e a hierarquização dos conhecimentos. Assim, o discurso de formação do professor pesquisador, crítico, reflexivo e autônomo precisa ser considerado também na definição das técnicas, instrumentos e práticas avaliativas.

CAPÍTULO V

O QUE OS PROFESSORES PRETENDEM AVALIAR? UM ESTUDO COMPARADO ENTRE TRÊS CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA

7.1 INTRODUÇÃO

Por que é tão importante ter clareza do que se quer avaliar nos processos de ensino e aprendizagem? No campo da educação, a avaliação não tem um fim em si mesmo, mas está diretamente relacionada com as concepções de formação, sujeito, sociedade e, conseqüentemente, com as visões dos professores em relação aos processos de ensino e aprendizagem (FERNANDES, 2009).

Dessa forma, um dos desafios da prática pedagógica do professor nos diferentes contextos e etapas de ensino é a definição do que será avaliado. Há uma preocupação em identificar os conteúdos apropriados para serem ensinados e avaliados em cada disciplina e, conseqüentemente, quais conhecimentos e habilidades que os educadores esperam que seus alunos aprendam. A partir da definição daquilo que se deseja ser aprendido, o professor toma como referência em seu processo de avaliação e estabelece um julgamento quanto ao nível de proficiência no qual os conteúdos foram dominados (BLACK; WILIAM, 2010).

Popham (2013) alerta para a necessidade dos professores compreenderem os objetivos de formação presente em cada currículo, pois eles estão relacionados aos resultados de ensino e aprendizagem desejados e, conseqüentemente, devem ser levados em consideração no processo de definição do que deve ser avaliado.

Especificamente sobre a formação de professores em Educação Física o trabalho de López-Pastor *et al.* (2016), no contexto da Espanha, destaca como positivo a divulgação dos critérios de avaliação aos alunos. Os resultados evidenciaram que a organização do que se quer avaliar em escalas de proficiência auxiliou os estudantes no processo de autoavaliação e co-avaliação.

Lander *et al.* (2015) alertam que os professores de Educação Física precisam assumir uma avaliação para aprendizagem pois, nessa perspectiva a avaliação auxiliará na identificação das debilidades motoras, permitindo um aprimoramento e aquisição de novas habilidades. Destacam que, no contexto Australiano, a avaliação em Educação Física escolar

deve considerar as habilidades motoras fundamentais (locomoção, estabilização e manipulação), os conhecimentos e valores da atividade física ao longo da vida.

O estudo de Slingerland *et al.* (2017) na Holanda, tem alertado que a avaliação em Educação Física tem desmotivado os alunos a assumirem uma postura ativa de prática da atividade física. As avaliações são frequentemente realizadas de forma pontual como uma forma de classificação, geralmente comparando os resultados individuais com o grupo ou a um padrão de desempenho. Como alternativa, os autores tem destacado a potencialidade da autoavaliação como forma de acompanhar o desenvolvimento individual do estudante ao longo do processo, trazendo um retorno constante dos seus avanços e necessidades de aprendizagem.

No trabalho de Santos *et al.* (2016) os estudantes da formação inicial de uma instituição Brasileira questionam o fato da participação ser o principal critério de avaliação na Educação Física escolar. Os autores salientam que a prática avaliativa deve dar visibilidade aos significados que os alunos atribuem aos seus aprendizados com as disciplinas, compreendendo tanto os valores e atitudes, como também, outros aspectos como apropriação dos conteúdos teóricos e das práticas corporais.

Santos *et al.* (2021) realizou uma pesquisa com professores dos cursos de formação inicial em Educação Física do Brasil, Colômbia e Uruguai e identificaram um predomínio de avaliações que privilegiam o saber teórico. Isso tem revelado o tipo de saber que é historicamente valorizado nas disciplinas escolares, em que as aprendizagens se materializam em provas escritas.

Esse artigo tem como objetivo identificar, analisar e comparar os critérios de avaliação que foram prescritos nos planos de ensino de três cursos de formação de professores em Educação Física (Ufes/Brasil, Cesmag/Colômbia e Udelar/Uruguai). A análise dessa pesquisa se centrou nas seguintes perguntas: o que os professores prescrevem para avaliar os estudantes nos planos de ensino de cada disciplina? Os professores prescrevem quais são os critérios de avaliação? Há diferença entre os cursos em relação aos critérios prescritos? Quais saberes são privilegiados pelos critérios de avaliação? Essa pesquisa ajuda a compreender o que tem sido avaliado nos cursos de formação de professores e evidencia as habilidade e saberes que os professores consideram importantes de serem aprendidos na formação inicial de professores de Educação Física.

De modo mais amplo, a análise dos processos formativos pela avaliação permitirá entendermos as ações no processo ensino-aprendizado; o que se aprende com o que se ensina; os objetivos que constituem as práticas pedagógicas dos professores; os procedimentos

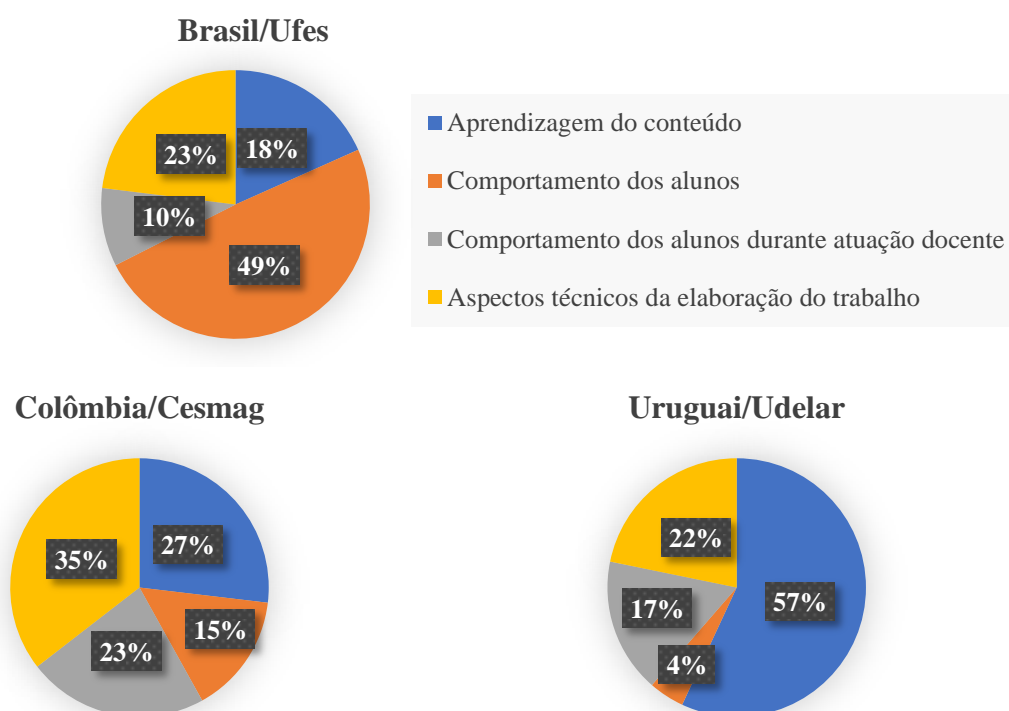
pedagógicos adotados; as apropriações realizadas pelos estudantes de educação superior e suas implicações para a prática pedagógica (SANTOS, 2005).

7.1 AS PRESCRIÇÕES DOS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Os critérios avaliativos podem ser entendidos como um quadro de referência sobre o que deve ser levado em conta nesse processo de juízo de valor. De acordo com Depresbiteris (2007, p.37), “[...] os critérios são princípios que servirão de base para o julgamento da qualidade dos desempenhos, compreendidos aqui, não apenas como execução de uma tarefa, mas como mobilização de uma série de atributos que para ela convergem”. Entendemos que a intencionalidade que há na seleção dos conteúdos, também se estende para seleção daquilo que será avaliado.

Ao responder sobre o que deve ser avaliado, os planos de disciplina têm evidenciado uma diversidade de critérios que foram categorizados em: a) aprendizagem do conteúdo; b) comportamento dos alunos; c) comportamento dos alunos durante atuação docente; d) aspectos técnicos da elaboração do trabalho. A partir dessas categorias, organizamos o Gráfico 5 que identifica o percentual de critérios prescritos por cada curso.

Gráfico 5 – Critérios de avaliação organizados por categoria e IES

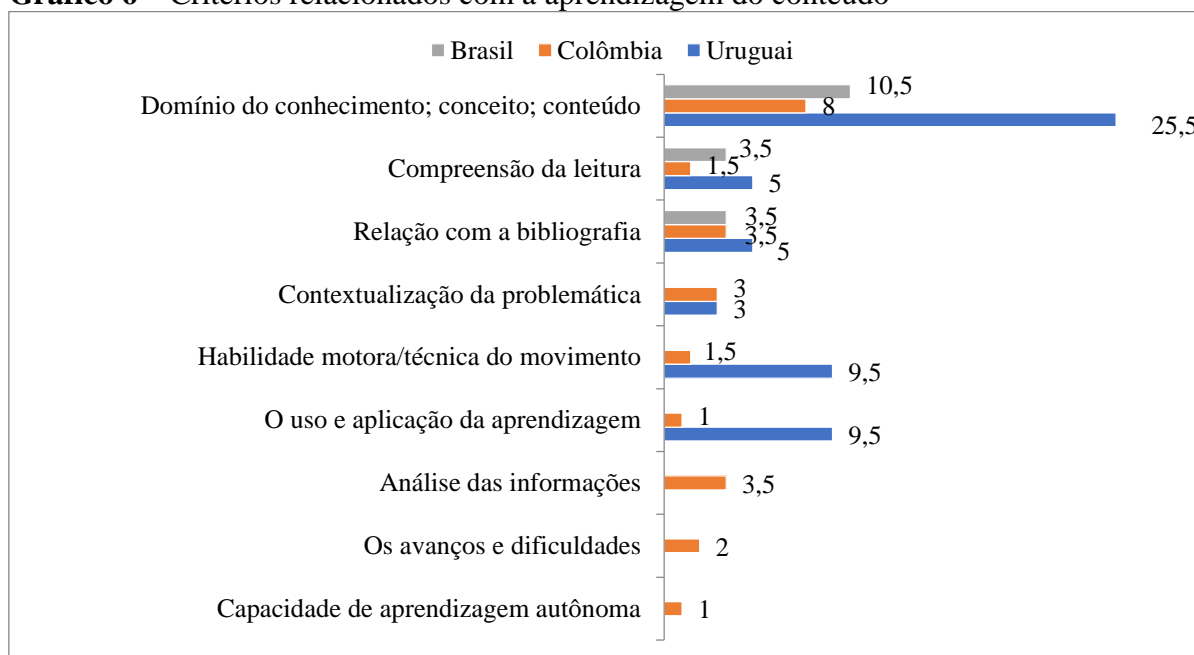


Fonte: Os autores.

Ao analisarmos os critérios avaliativos prescritos nos planos de ensino identificamos que a Ufes/Brasil deu maior evidência para: a participação e interesse com 32,5%; e clareza, coerência e coesão com 18,5%. Na Cesmag/Colômbia, a análise das respostas (clareza e argumentação) representa 11% dos critérios prescritos na instituição e, apropriação do conhecimento, conceito e conteúdo aparece com 8%. Na Udelar/Uruguai, a apropriação do conhecimento, conceito e conteúdo aparece com 25,5% e a capacidade de análises, argumentação e reflexão com 12,5%.

No Gráfico 6 mostra os critérios que foram prescritos nos planos de ensino para avaliar as aprendizagens dos alunos sobre determinado conteúdo. O gráfico é relativo à representação percentual do critério dentre todos os que foram prescritos por cada instituição. Desta forma, foi possível identificar que a Ufes/Brasil prescreveu em seus planos de ensino 17,5% de critérios nesta categoria, enquanto a Cesmag/Colômbia 25% e a Udelar/Uruguai 57,5%.

Gráfico 6 – Critérios relacionados com a aprendizagem do conteúdo



Fonte: Os autores.

Nessa primeira categoria percebemos dois grupos de critérios. O primeiro é composto por aqueles que avaliam o que o aluno aprendeu, como: domínio do conhecimento, conceito e conteúdo; compreensão da leitura; relação com a bibliografia; análise de informação; habilidade motora/técnica do movimento. Este grupo demonstra a preocupação em definir critérios relacionados com a avaliação do conteúdo que foi ensinado. Assim, mesmo que valorizem a prática do aluno, o objetivo e a centralidade estão em fornecer um retorno para os

professores sobre o processo de ensino. Esta análise limita-se, portanto, em compreender o que o aluno sabe daquilo que foi ensinado.

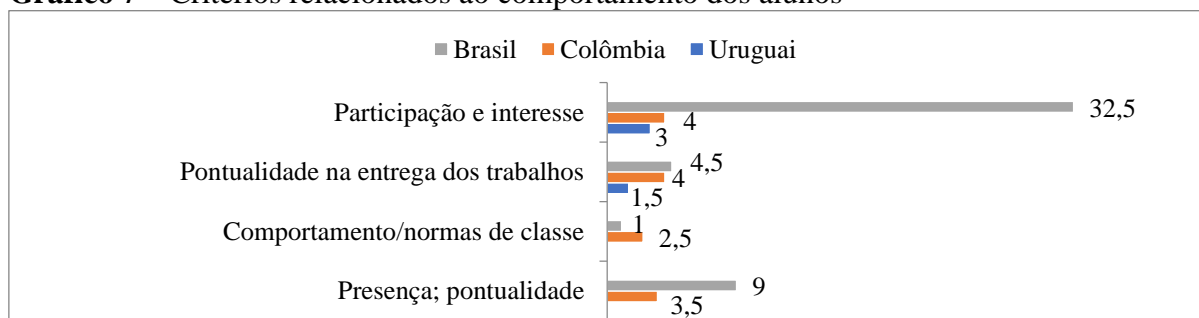
O segundo grupo, apresenta critérios para compreender o que o aluno faz com o que aprendeu, por exemplo: uso e aplicação da aprendizagem; aprendizagem autônoma; e contextualização do problema. Diferente do primeiro grupo, estes critérios estão voltados para a necessidade de assumir uma avaliação que busque compreender o sentido que os alunos atribuem à sua aprendizagem, identificando a relação que eles estabelecem com o saber e os significados produzidos (SANTOS *et al.*, 2014).

Esse movimento proporciona uma inversão importante no papel da avaliação no contexto da formação inicial, pois, ao invés de avaliar o que o aluno sabe sobre o conteúdo ensinado, o professor investiga o modo como o aluno relaciona-se com o saber e quais usos são feitos com aquilo que se aprendeu.

Não desconsideramos a importância do conteúdo, mas entendemos a necessidade de assumir uma avaliação com base em um exercício permanente de interpretação dos indícios, em que se busca identificar os "saberes" os "não saberes" e "ainda não saberes" em desenvolvimento (ESTEBAN, 1999). Configura-se, assim, como um processo de reflexão sobre e para a ação, contribuindo para que o professor e o aluno se tornem capazes de perceber indícios, de atingir níveis de complexidade na interpretação de seus significados e de incorporá-los como eventos relevantes para a dinâmica do ensino-aprendizagem (SANTOS, 2005).

O Gráfico 7 apresenta os critérios de avaliação relacionados ao comportamento dos alunos. Analisando percentualmente, a Ufes/Brasil prescreveu 47% de critérios nesta categoria, enquanto a Cesmag/Colômbia 14% e a Udelar/Uruguai 4,5%.

Gráfico 7 – Critérios relacionados ao comportamento dos alunos



Fonte: Os autores.

A análise das prescrições dos critérios avaliativos possibilitou identificar que o comportamento do aluno é o aspecto mais avaliado na formação de professores de Educação Física da Ufes/Brasil.

Conforme Darido (2011), os professores têm utilizado critérios relacionados com a participação, o interesse e a frequência dos alunos, devido ao fato de a formação inicial não ter possibilitado uma reflexão de suas práticas avaliativas vividas na educação básica e, dessa forma, repetem em sua atuação os mesmos métodos avaliativos. No que diz respeito ao uso de critérios avaliativos, como assiduidade e envolvimento, seja nas aulas, seja nas atividades propostas, estudos de Cechella (1991), Rombaldi e Canfield (1999), Santos (2005) e Siebert (1995) indicam que o fato de o aluno estar matriculado e disposto a assistir à aula não pode servir de critério para a prática avaliativa. Santos (2005, p. 136) ressalta, ainda, “[...] que esse critério é, em sua plenitude, uma inversão total de valores, pois o mínimo esperado do aluno passa a ser critério para sua aprovação”.

É interessante notar que, quando cruzamos o período em que esses estudos foram realizados, entre 1991 e 2018, com o ano em que foram produzidos os dados para este artigo, as prescrições de avaliação dos planos de ensino sinalizam uma permanência desses critérios de natureza comportamental como definidores do que deve ser avaliado na Educação Física.

A utilização de critérios comportamentais no processo avaliativo pode, em alguns casos, ser usado como mecanismo de poder e controle dos corpos, fazendo com que os alunos participem e cumpram tarefas básicas para o desenvolvimento das aulas, tais quais: participação nos debates, leitura dos textos, respeito ao próximo, presença e assiduidade. Associa-se à ideia de recompensa, onde o resultado depende da disciplina escolar. Segundo Sacristán e Gomes (2000) os professores utilizam da avaliação para regular a conduta da classe e controlam as possíveis insubmissões. A própria posição do avaliador que já traduz uma “hierarquização natural”, tais como as diferenças de idade, de posse de conhecimentos e de poder, definem o que é aceitável ou não no ambiente escolar.

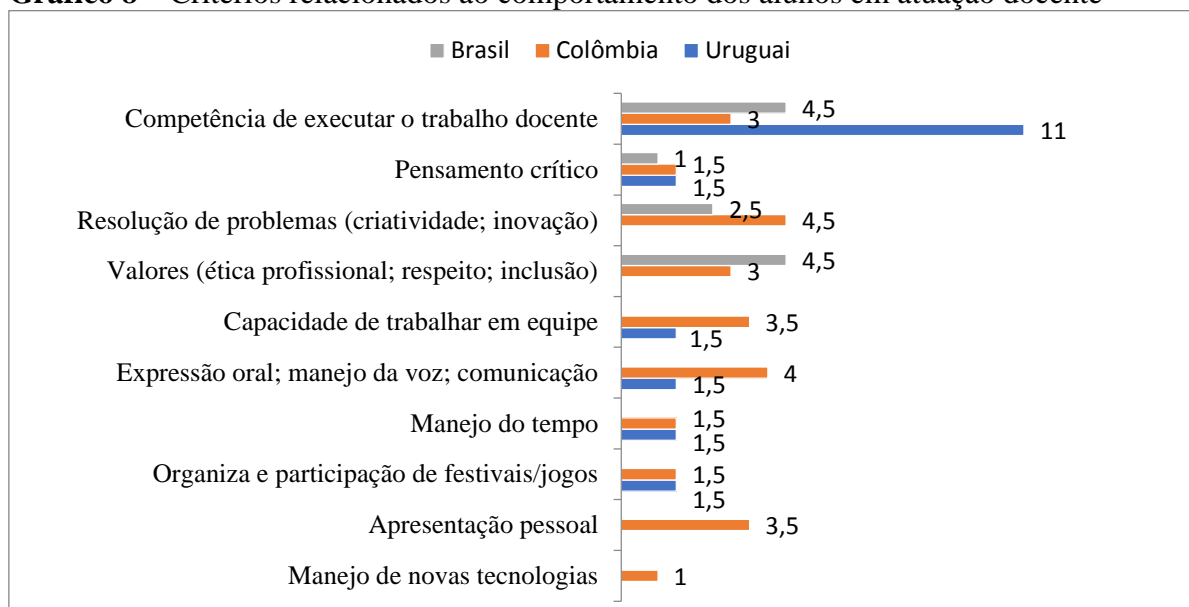
Por outro lado, é preciso considerar que muitos desses comportamentos ainda estão associados aos modelos de educação que os estudantes vivenciaram durante sua educação básica, como pouca participação e interação nos processos de ensino e de aprendizagem. Pascarella e Terenzini (2005) alertam para o fato de muitos estudantes estarem no fim da adolescência ou no início da etapa de adulto-jovem e, destacam que, ao ingressar no ensino superior, eles passam por um grande processo de transição e adaptação aos ambientes de ensino e aprendizagem menos alicerçados em livros ou apostilas, com maior iniciativa, independência e autonomia na aprendizagem. Nesse sentido, os autores destacam que o

primeiro ano de graduação é fundamental para aumentar o nível de participação, integração e de satisfação dos discentes com o curso.

Dessa forma, podemos estabelecer um outro olhar sobre o uso do interesse, participação e pontualidade como critérios avaliativos no contexto da formação de professores. Na medida em que permite aos alunos atribuir juízo de valor às suas aprendizagens, privilegia a participação como um saber a ser aprendido nas aulas, além de proporcionar diagnóstico da prática pedagógica ao professor e ao aluno. Ou seja, avalia-se a participação entendendo a necessidade de o aluno em formação assumir uma postura ativa de protagonista, com constante autoavaliação das suas atitudes e aprendizagens, assim como o professor reorganizar suas ações de ensino.

Se formar como professor, requer uma postura ativa e, portanto, as posições e comportamentos assumidos nas aulas evidenciam também “[...] o processo como cada um se torna profissional” (NÓVOA, 2017, p. 1119). Dessa forma, a participação ativa dos alunos passa a ser parte fundamental no processo educacional, que, no caso da formação de professores de Educação Física, perpassa também pela aprendizagem prática dos conteúdos a serem ensinados. Entendemos que a produção de conhecimentos é pautada pela experiência dos praticantes com os conteúdos com os quais as disciplinas lidam e, no caso da Educação Física, ao participarem, inscreverem um tipo de saber em seu corpo, tornam-no pertencente a si próprios.

O Gráfico 8 apresenta os critérios comportamentais dos estudantes relacionados a atuação docente. De maneira específica, estes critérios representam 9% dos aspectos prescritos pela Ufes/Brasil, 21% da Cesmag/Colômbia e 17% na Udelar/Uruguai.

Gráfico 8 – Critérios relacionados ao comportamento dos alunos em atuação docente

Fonte: Os autores.

Os planos tem destacado a necessidade de avaliar levando em consideração a capacidade de os alunos articularem os conceitos aprendidos na disciplina com os conteúdos de ensino da Educação Física e saberes da atuação profissional. Esse movimento amplia as possibilidades de pensar a avaliação no contexto da formação de professores, principalmente nas disciplinas que não lidam diretamente com o ensino dos saberes pedagógicos ou com a prática de ensino. Ao organizarem um jogo, planejarem uma aula, elaborarem um vídeo, ministrarem uma aula ou resolverem uma situação-problema, os alunos têm de ser capazes de articular diferentes saberes e habilidades, organizando seus aprendizados de maneira prática, semelhante às situações cotidianas de atuação profissional.

Apesar dessa categoria também avaliar aspectos comportamentais, ela se difere da anterior, pois sua preocupação está no desenvolvimento de comportamentos que devem ser aprendidos para a atuação profissional. Desta forma, os critérios destacam questões tanto de cunho individual (apresentação pessoal, vestimenta, comunicação e controle de voz), como também, metodológico (uso de tecnológicas e manejo do tempo) e coletivo (ética profissional, inclusão, respeito, trabalho em equipe).

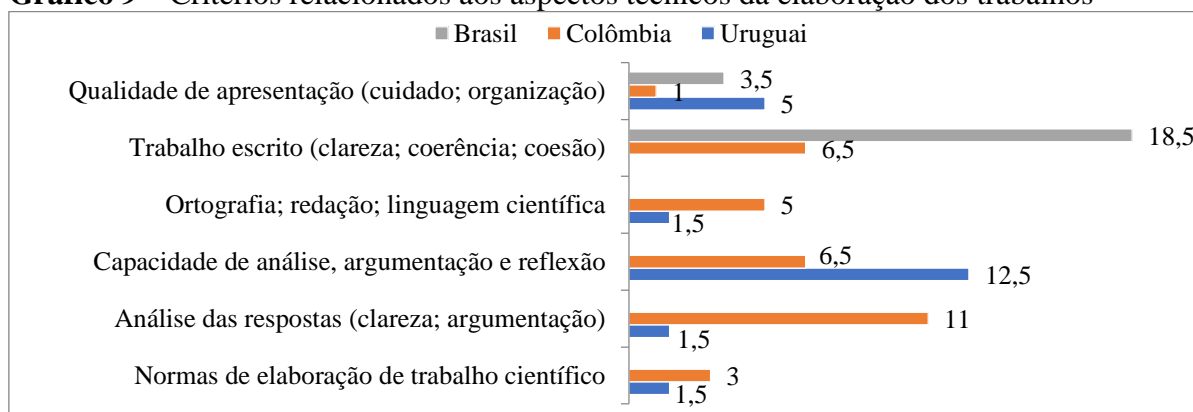
Indicamos a necessidade de todas as disciplinas que compõem o currículo pensarem a formação para atuação profissional. Desse modo, devem possibilitar e incentivar momentos em que os alunos exercitem a função docente e desenvolvam a capacidade de articular os diferentes saberes aprendidos durante o curso.

Esse movimento evidencia que os cursos têm se preocupado em formar o sujeito não apenas pensando no domínio e conhecimento do conteúdo, mas também no próprio campo de atuação, produzindo práticas referentes à postura profissional, elaboração e condução de aulas, presentes, principalmente, nas disciplinas de formação pedagógica.

Esse processo de aproximação do estudante com o ambiente profissional e a utilização de critérios avaliativos, que valorizam a necessidade de o aluno assumir o papel de professor durante a formação, proporcionam a construção de sua identidade profissional, pois para Nóvoa (2017), a formação de professores exige contato com a profissão. Portanto, a prática docente constitui-se um momento decisivo da formação e, proporciona aos estudantes as primeiras experiências com profissão.

O Gráfico 9 evidenciou os critérios de avaliação relacionados aos aspectos técnicos da elaboração dos trabalhos. Para a Ufes/Brasil esses critérios representam 22%, para Cesmag/Colômbia 33% e Udelar/Uruguai 22%.

Gráfico 9 – Critérios relacionados aos aspectos técnicos da elaboração dos trabalhos



Fonte: Os autores.

Nessa categoria os critérios destacados tem relação com a avaliação dos relatórios, informes, exposições, artigos, ensaios e demais trabalhos escritos. Assim, grande peso tem sido dado a avaliação dos aspectos técnicos e estéticos da elaboração e apresentação dos trabalhos.

É de grande importância que o incentivo à prática da escrita e ao desenvolvimento da capacidade de redigir textos científicos seja uma das propostas da formação de professores e, conseqüentemente, que avaliem questões como: clareza, coerência e coesão dos textos; ortografia, redação e linguagem científica; capacidade de análise, argumentação e reflexão; respeito as normas de elaboração dos trabalhos científicos.

Ao exercitar a escrita ou a apresentação oral de uma pesquisa, tem-se a oportunidade de sintetizar e expressar os sentidos atribuídos ao seu aprendizado durante o processo. Nesse movimento, é possível conhecer o sujeito que a produz, suas ideias, suas crenças, seus valores, seu contexto histórico-cultural e a forma como manifesta seu pensamento.

Identificamos que no Brasil e na Colômbia existem resoluções³⁵ que regulam os currículos dos cursos de Educação Física e garante a oferta de disciplinas sobre a produção do conhecimento científico. Alinhadas a essas resoluções, Ufes e Cesmag têm ofertado disciplinas que abordam esse conhecimento e, conseqüentemente, adotam práticas avaliativas que valorizam e favorecem a aprendizagem desses critérios. Entretanto, a preocupação de avaliar os aspectos técnico-estruturais da construção dos textos e o uso da escrita e da pesquisa científica como instrumento de avaliação não são exclusividade das disciplinas dessa área de conhecimento.

Surgem nesse debate alguns questionamentos. Um primeiro: o que se quer avaliar ao usar um determinado instrumento? Ou seja, ao pedir que o aluno escreva um texto/artigo, realizar uma pesquisa ou um trabalho escrito, o que se pretende avaliar? Quais devem ser os critérios avaliativos e quais devem ter maior valor? Temos observado que, nos planos de disciplina dessas instituições, há uma grande preocupação em descrever os critérios avaliativos relacionados com a estruturação técnica dos textos, trabalhos e artigos e, no caso da Ufes e Cesmag, poucos critérios associados propriamente à análise dos conteúdos dos trabalhos escritos e das aprendizagens dos alunos. Nesse sentido, fica evidente um movimento que dá maior peso aos padrões estéticos e técnicos previamente estabelecidos do que ao próprio conteúdo textual.

Tendo em vista os critérios avaliativos valorizados pelos professores ao usarem o artigo científico como instrumento de avaliação, surge outro questionamento: qual o propósito de seu uso em disciplinas que não são da área de produção do conhecimento científico?

Segundo, Fuzii (2010) e Mendes (2006), a avaliação no ensino superior tem apresentado a tradição de usar instrumentos e critérios que valorizam unicamente os aspectos teóricos, pela utilização de provas e trabalhos escritos. Não se trata aqui de nomear determinado critério e instrumento como vilão, mas concordamos com Fuzii (2010) sobre a urgência de novas maneiras de se avaliar que estejam compatíveis com o saber valorizado pela disciplina, a realidade multicultural das universidades e com as práticas democráticas.

³⁵ Resolução CNE/CES nº 7/2004 regulamenta o currículo no Brasil, enquanto na Colômbia é a *Resolución 18583 del 15 de septiembre de 2017*.

Temos entendido, assim como Frossard *et al.* (2018) e Santos *et al.* (2018), a necessidade de assumir outras práticas avaliativas que considerem o tipo de saber valorizado pelas disciplinas, em virtude da natureza daquilo que é ensinado. Esses estudos têm evidenciado que disciplinas, como Artes, Educação Física e Música, estabelecem outra relação com o saber, valorizando distintas maneiras de aprender, para além da fala e da escrita, sendo necessária uma avaliação que dê visibilidade a esses aprendizados.

Ao ser avaliado, o aluno também aprende sobre avaliação e apropria-se de práticas para a docência futura. Dessa forma, entendemos que as disciplinas do curso de formação de professores podem estimular práticas avaliativas que: a) auxiliem a aprendizagem; b) busquem compreender os sentidos atribuídos pelos alunos às suas práticas; c) considerem a especificidade da disciplina; d) sirvam de exemplo aos alunos para futura reprodução no ambiente escolar; e) possibilitem a participação ativa dos alunos na escolha dos instrumentos, critérios, no processo de julgamento de valor do seu próprio aprendizado e dos colegas e na tomada de decisões.

7.2 APONTAMENTOS FINAIS

O objetivo deste capítulo foi compreender os critérios de avaliação prescritos nos planos de ensino de três cursos de formação inicial em Educação Física (Ufes/Brasil, Cesmag/Colômbia e Udelar/Uruguai). Foi possível categorizar os critérios prescritos em quatro categorias de acordo com o saber valorizado, relacionando-os com: a) a aprendizagem do conteúdo; b) o comportamento dos alunos; c) o comportamento dos alunos durante atuação docente; d) aspectos técnicos da elaboração do trabalho.

As três instituições prescreveram critérios em todas as categorias. A Udelar privilegiou os critérios relacionados com a aprendizagem do conteúdo (57,5%) e comportamento dos alunos durante atuação docente (22%); a Ufes os critérios sobre avaliação dos comportamentos dos alunos (47%) e aspectos técnicos da elaboração do trabalho (23%); a Cesmag os aspectos técnicos e estéticos da elaboração dos trabalhos escritos (33%) e a aprendizagem do conteúdo (25%).

Os critérios prescritos nos planos de ensino têm revelado aquilo que os professores consideram como mais importante de ser aprendido pelos estudantes e, conseqüentemente, avaliado nos cursos de formação inicial. Entretanto, ainda se faz necessário investigar o peso que é dado aos critérios de cada categoria. No caso da Ufes/Brasil e Cesmag/Colômbia, entendemos que os critérios relacionados à aprendizagem do conteúdo não devem ter menor

importância do que os critérios aspectos técnicos e estéticos da elaboração dos trabalhos escritos.

Na Ufes/Brasil, a participação, presença, assiduidade e cumprimento de horários precisam ser entendidos como comportamentos mínimos necessários para um bom ambiente de aprendizagem e, portanto, não deveriam ter grande peso nos critérios de avaliação nos cursos de formação inicial de professores. Os processos avaliativos precisam levar os alunos a refletir sobre seus comportamentos para que possam tomar decisões que favoreçam uma nova postura, mas não devem ser usados como instrumento de controle e poder. Assim, sinalizamos a necessidade de outras ações de responsabilização do estudante, com a finalidade de desenvolver o protagonismo do aluno nos processos de aprendizagem.

A Udelar/Uruguai ao prescrever os critérios de avaliação relacionados aos comportamentos durante a atuação docente tem realizado juntamente aos critérios de aprendizagem dos conteúdos. Esse movimento avaliativo tem se apresentado como potente na formação inicial de professores, pois articula saberes teóricos da disciplina com atitudes práticas. Não desconsideramos a importância de nenhum critério de avaliação prescrito nos planos, entretanto o foco de todas as disciplinas deve estar na formação do professor e, conseqüentemente, o processo avaliativo deve dar maior ênfase a critérios relacionados aos conteúdos e atitudes necessárias a docência.

A partir dos resultados dessa pesquisa, sinalizamos algumas preocupações a serem consideradas na definição do que será avaliado na formação inicial de professores. Primeiro, deve-se avaliar os aprendizados dos estudantes em relação aos conteúdos da disciplina. Entretanto, é preciso de uma mudança paradigmática, entendendo esse processo além da medida e verificação. Entendemos que o uso de critérios que compreendam as maneiras como os estudantes se relacionam, apropriam-se e usam o conhecimento são mais vantajosos para auxiliar o estudante no processo de aprendizagem e de reflexão sobre suas necessidades educacionais.

Outra questão relevante é ter sempre em mente os objetivos formativos do curso que, nesse caso específico, é a formação de professores de Educação Física para atuação no contexto escolar. Ou seja, independente da disciplina, deve-se levar em conta também os saberes, competências e habilidades necessárias à atuação docente.

Alertamos ainda sobre o impacto que critérios claros e definidos antes da prática avaliativa podem gerar na forma como os estudantes se relacionam com os conteúdos. A própria participação do estudante na definição dos critérios pode ajudar no envolvimento dele

no processo educacional, assumindo maiores responsabilidades em sua trajetória formativa e trazendo autonomia para se autoavaliar.

Por fim, compreendemos que os benefícios do uso de critérios estão diretamente relacionados ao fornecimento de feedback para o estudante. O uso de critérios permite mapear os pontos fortes e deficientes em uma ampla variedade de atividades relevantes para o seu desenvolvimento como professores e evidencia onde e como eles podem melhorar tarefas subsequentes. Assim, os critérios configuram-se como uma linguagem comum e explícita para o ensino e suas expectativas de aprendizagem.

A partir dos achados deste estudo, sinalizamos a importância de pesquisas que comparem os resultados de avaliações com critérios definidos por professores (individual); por alunos e professores (coletivo); ou sem definir critérios previamente. Salientamos, também, a necessidade de formação continuada sobre avaliação para professores que atuam no ensino superior na formação de novos docentes.

CAPÍTULO VI

ENSINAR A AVALIAR NA EDUCAÇÃO FÍSICA: O DESAFIO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA UFES/BRASIL, CESMAG/COLÔMBIA E UDELAR/URUGUAI

8.1 INTRODUÇÃO

Autores da Austrália (BOUD *et al.*, 2010), Brasil (FROSSARD *et al.*, 2018a; SANTOS *et al.*, 2016; VILLAS-BOAS; SOARES, 2016), Espanha (MARTÍNEZ; SÁNCHEZ, 2019; PICOS; LOPEZ-PASTOR, 2013), Estados Unidos (DELUCA; BELLARA, 2013; VOLANTE; FAZIO, 2007), México (MORALES-GONZÁLEZ; EDEL-NAVARRO; AGUIRRE-AGUILAR, 2017) e Reino Unido (JONES, 2014; LORENTE-CATALA; KIRK 2014) destacam mudanças nas políticas educacionais e as consequências para avaliação na formação inicial de professores. Ressaltam a potencialidade dos cursos assumirem e ensinarem práticas avaliativas orientadas para aprendizagem. A avaliação nessa perspectiva fornece *feedback* sobre os processos de ensino, o real estado de aprendizagem e os caminhos necessários para atingir os objetivos estabelecidos. Santos *et al.* (2016) ressaltam, ainda, que a formação de professores deve ter o olhar para os objetivos e significados da avaliação voltados ao contexto escolar e seus aspectos teóricos e práticos.

O desenvolvimento do Espaço Europeu de Educação Superior (EEES) significou um importante marco de mudança paradigmática nas estruturas universitárias europeias, nos processos de conceber as aprendizagens e, conseqüentemente a necessidade de adotar a avaliação numa outra direção (ION; CANO, 2012).

Na Espanha, Gutiérrez-García *et al.* (2011), Ion e Cano (2012), Martínez-Mínguez (2016), Martínez e Sánchez (2019) e Picos e Lopez-Pastor (2013), evidenciam que, desde a Declaração de Bolonha, as universidades passaram a introduzir o conceito de competência na formação inicial de professores, proporcionando conhecimento gerais básicos, transversais e específicos para o mundo do trabalho. A avaliação caracteriza-se como uma tarefa fundamental dos professores e uma competência básica de aprendizagem na formação.

Picos e Lopez-Pastor (2013) evidenciam a necessidade de traduzir a importância que é dada à avaliação dentro do novo currículo, em formação permanente em avaliação para os futuros docentes. Em complemento, Ion e Cano (2012) destacam que é preciso refletir sobre

as perspectivas de avaliação que dão fundamento as metodologias e instrumentos durante a formação inicial.

Nesse sentido, práticas avaliativas tradicionais são incompatíveis com o novo paradigma, sendo o desafio substituir a cultura do exame que está estabelecida por uma cultura da avaliação (DOCHY *et al.*, 2002; ION; CANO, 2012). Ela deve visar: a utilização de novas técnicas e instrumentos; práticas mais transparentes; maior participação e protagonismo do aluno; ser ferramenta que favoreça a aprendizagem; e o desenvolvimento de um processo avaliativo contínuo (MARTÍNEZ; SÁNCHEZ, 2019).

No Reino Unido, as recomendações do *Dearing Report*³⁶ fez com que as instituições educacionais de ensino superior da Grã-Bretanha desenvolvessem nos últimos vinte anos estratégias inovadoras que consideram a autonomia do estudante, o pensamento crítico e a centralidade do ensino-aprendizagem focada no aluno (LORENTE-CATALA; KIRK 2014).

Segundo Jones (2014), tanto a educação básica como a formação de professores sofreram mudanças na avaliação de sala de aula. Foram substituídos modelos somativos por avaliações formativas mais dinâmicas, colaborativas e centradas no aluno. As influências da perspectiva da avaliação para a aprendizagem (BLACK; WILIAM, 1998; BLACK; WILIAM, 2003; WILIAM *et al.*, 2004) foram apropriados e inspecionados nas escolas do Reino Unido (OFSTED, 2007).

Nos Estados Unidos, reformas educacionais da educação básica influenciaram, em grande parte, a formação de professores. Políticas federais como *Elementary and Secondary Education Act* (ESEA) da década de 1960 e *No child left behind* (NCLB, 2002) nos anos 2000, evidenciaram a necessidade de oferecer oportunidades iguais de acesso à educação e de melhoria da qualidade da educação pública. Tornou-se comum o uso de avaliações padronizadas de larga escala para a prestação de contas dos gastos com a educação e medir a qualidade educacional, o desempenho dos alunos, a eficácia dos professores e dos instrumentos utilizados.

No entanto, na última década os direcionamentos públicos (U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION, 2010) enfatizam que para além da prestação de contas, os dados levantados pelas avaliações também devem ser usados para orientar o ensino e individualizar programas para estudantes. Essa demanda gerou uma prioridade sistêmica de formação específica sobre avaliação para os professores. Políticas nacionais de alfabetização em avaliação (COUNCIL

³⁶ Foi uma série de importantes relatórios sobre o futuro do Ensino Superior no Reino Unido, publicados em 1997. O relatório foi encomendado pelo governo e foi a maior revisão do ensino superior no país desde o Comitê Robbins no início dos anos 1960 e fez 93 recomendações relativas ao financiamento, expansão e manutenção de padrões acadêmicos.

OF CHIEF STATE SCHOOL OFFICERS, 2012; INTERSTATE TEACHER ASSESSMENT AND SUPPORT CONSORTIUM, 2011; NATIONAL COUNCIL FOR ACCREDITATION OF TEACHER EDUCATION, 2008) foram estabelecidas, proporcionando aos professores em formação inicial aprendizagens práticas, teóricas e filosóficas de avaliação para apoiar o ensino e a aprendizagem dentro de uma estrutura educacional baseada em padrões (DELUCA; BELLARA, 2013).

As reformas educacionais ocorridas nos diferentes países evidenciam dois movimentos com a avaliação, de um lado, ratifica o crescimento da avaliação externa como forma de controle da qualidade do ensino, inclusive compondo parte da nota do estudante; de outro, destaca a necessidade e urgência de se assumir práticas avaliativa de sala de aula numa perspectiva formativa, centradas no aluno e orientada para aprendizagem. É demandado do professor e, conseqüentemente da formação inicial, uma aprendizagem específica sobre avaliação educacional.

Nesse sentido, se faz necessário compreender o contexto da América Latina e o modo como os cursos de formação tem abordado o ensino da avaliação. Esse trabalho apresenta uma análise comparada entre três cursos de formação de professores de Educação Física (Ufes/Brasil, Cesmag/Colômbia e Udelar/Uruguai). Tem-se o objetivo de analisar a percepção dos professores sobre o que deveria ser ensinado sobre avaliação comparando com o que é prescrito nos planos de ensino de cada curso.

Para tanto, elegemos as seguintes perguntas norteadoras: Quais conteúdos de avaliação os professores destacam ser importante de serem ensinados na formação inicial em Educação Física? Há diferenças estatisticamente significativas entre as opiniões dos professores do Brasil, Colômbia e Uruguai? Quais disciplinas que compõem o currículo básico da formação inicial de professores apresentam objetivos de ensino relacionados à avaliação? Quais são os objetivos de ensino relacionados ao tema?

8.2 RESULTADOS

Os resultados apresentados na Tabela 8 baseiam-se nas respostas do questionário aplicado com 90 professores de três instituições de ensino superior do Brasil, Colômbia e Uruguai e, representam a opinião sobre o grau de importância daquilo que deve ser ensinado sobre avaliação durante a formação inicial de professores de Educação Física.

Tabela 8 - O que os professores apontam como importante de ser ensinado sobre a avaliação

Itens do questionário	A - Ufes Brasil	B - Cesmag Colômbia	C - Udelar Uruguai
	μ (σ)	μ (σ)	μ (σ)
1) Avaliação do ensino e aprendizagem	3.86 (0.34) ab	3.90 (0.30) a	3.63 (0.55) b
2) A avaliação institucional (avaliação que fornece informações sobre a instituição de ensino, que permite a reestruturação do desenho curricular)	3.14 (0.91) a	3.63 (0.61) b	3.03 (0.71) a
3) Avaliações realizadas por instituições externas que influenciam decisões políticas e pedagógicas dos sistemas educacionais	2.90 (0.94) ab	3.20 (0.76) b	2.52 (0.87) a
4) As dimensões qualitativas da avaliação escolar	3.52 (0.89) ab	3.65 (0.61) b	3.24 (0.83) a
5) As dimensões quantitativas da avaliação escolar	3.38 (0.74) a	3.43 (0.77) a	2.50 (0.83) b
6) A diferença entre a medida e a avaliação	3.26 (1.04) a	3.00 (0.96) a	2.86 (0.87) a
7) As concepções de avaliação	3.22 (0.97) a	3.50 (0.62) a	3.20 (0.71) a
8) Os instrumentos de avaliação	3.66 (0.65) a	3.80 (0.40) a	3.24 (0.68) b
9) Os usos de testes, medições e/ou análises estatísticas	2.55 (1.05) a	3.33 (0.71) b	2.53 (0.83) a
10) Tipos de avaliação de aprendizagem: diagnóstica, formativa e somativa.	3.69 (0.47) a	3.70 (0.46) a	3.24 (0.68) b
11) Participação no processo de avaliação de ensino e aprendizagem: autoavaliação, co-avaliação e heteroavaliação	3.50 (0.91) a	3.76 (0.43) a	3.50 (0.68) a

Fonte: Elaborado pelos autores, a partir das análises realizadas.

* Escores seguidos pela mesma letra não diferem entre si pelo teste Mann-Whitney (p-valor > 0,05).

Total de participantes (n=90)

Participantes por país (n=30)

Dentre os 11 itens analisadas, três (6, 7 e 11) não apresentaram diferenças estatisticamente significativas entre a opinião dos professores nos três grupos de países. O teste de *Mann-Whitney* evidenciou diferenças significativa entre pelo menos dois grupos nos demais 8 itens do questionário, sendo que em todos os escores da Cesmag/Colômbia foram superiores aos da Udelar/Uruguai. Além disso, nos itens 2 e 9 os resultados da Cesmag/Colômbia também são superiores aos da Ufes/Brasil, assim como, nos itens 5, 8 e 10 a Ufes/Brasil apresentou resultados superiores aos da Udelar/Uruguai.

A Tabela 9 contém informações referentes ao coeficiente de variação dos itens por país, que representa o desvio-padrão expresso em porcentagem da média (BUSSAB; MORETTIN, 2017). Trata-se de uma estatística bastante utilizada quando se pretende realizar comparações entre variáveis, fornecendo uma ideia de precisão dos dados. A princípio considera-se que quanto menor o coeficiente de variação, mais homogêneos são os dados (SOARES; SOARES; SANTOS, 2020). Nesse caso, quanto menor o coeficiente, maior é a semelhança entre as opiniões dos professores em cada país.

Tabela 9 – Coeficiente de variação dos itens do questionário

Variáveis	Coeficiente de Variação (em%)		
	Ufes/Brasil	Cesmag/Colômbia	Udelar/Uruguai
Item 1	8,808	7,692	15,151
Item 2	28,980	16,804	23,432
Item 3	32,413	23,75	34,523
Item 4	25,284	16,712	25,617
Item 5	21,893	22,448	33,200
Item 6	31,901	32,000	30,419
Item 7	30,124	17,714	22,187
Item 8	17,759	10,526	20,987
Item 9	41,176	21,321	32,806
Item 10	12,737	12,432	20,987
Item 11	26,000	11,436	19,428

Fonte: Elaborado pelos autores, a partir das análises realizadas.

Gomes (1985) classifica o coeficiente de variação como baixo, caso o valor seja inferior a 10%; médio, caso o valor esteja entre 10% e 20%; alto, caso o valor esteja entre 20% e 30%; e muito alto para valores acima de 30%. Em geral, as respostas dos professores da Ufes e da Udelar tiveram menor homogeneidade quando comparadas aos da Cesmag. Os coeficientes de variação foram considerados alto ou muito alto em oito itens na Ufes/Brasil (itens 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9 e 11); quatro na Cesmag/Colômbia (itens 3, 5, 6 e 9); e nove na Udelar/Uruguai (itens 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10).

É interessante destacar que os itens 3, 5, 6 e 9 tiveram coeficiente de variação alto ou muito alto em todas as três instituições. Ao analisarmos os itens, é possível perceber uma similaridade entre eles que, apesar de suas particularidades, estão relacionados a uma avaliação quantitativa. Isso demonstra, nas três instituições, uma divergência entre as respostas dos professores quanto à importância do ensino desse conteúdo nos cursos de formação inicial de professores de Educação Física.

8.3 DISCUSSÃO

8.3.1 Ufes/Brasil

Segundo a percepção dos professores da Ufes/Brasil, os itens com escore mais alto abordaram: a avaliação do ensino e aprendizagem ($\mu = 3.86$); e os tipos de avaliação de aprendizagem (diagnóstica, formativa e somativa) ($\mu = 3.69$). Nos dois itens 76,7% dos professores responderam que é importante ou muito importante o ensino desses conteúdos.

Os itens que tiveram menor escore foram: o ensino do uso de testes, medições e/ou análises estatísticas ($\mu = 2.55$) (30% dos professores responderam que é pouco importante ou não é importante de ser ensinado e outros 33,4% não responderam sobre esse item); e

avaliações realizadas por instituições externas que influenciam decisões políticas e pedagógicas dos sistemas educacionais, ($\mu = 2.90$) (20% dos professores responderam que é pouco importante ou não é importante de ser ensinado e outros 30% não responderam sobre esse item).

Ao analisarmos como a avaliação é ensinada no curso de Educação Física da Ufes identificamos que quatro disciplinas prescrevem nos planos de ensino conteúdos relacionados ao tema. A relação das disciplinas e conteúdos está exposta na Quadro 3.

Quadro 3 – Disciplinas da Ufes que abordam a avaliação como conteúdo de ensino

Disciplinas	Conteúdos de ensino ligados à avaliação
Didática	Avaliação do processo ensino-aprendizagem: Conceituação; Princípios, características, funções e modalidade; Técnicas e instrumentos.
Política e Organização da Educação Básica (POEB)	Avaliação da Educação Básica
Educação Física, adaptação e inclusão	Avaliação morfofuncional e as deficiências
Educação e Inclusão	Avaliação numa perspectiva inclusiva

Fonte: Elaborado pelos autores.

A Ufes/Brasil apresenta como característica ensinar sobre avaliação educacional de forma diluída ao longo do currículo, sem disponibilizar uma disciplina específica para o tema. Dessa forma, o conteúdo é abordado por quatro disciplinas que direcionam parte da carga horária para o ensino do tema. É importante ressaltar que apenas a disciplina *Educação Física, Adaptação e Inclusão* é de responsabilidade dos departamentos de Educação Física e, as demais são ofertadas pelo centro de Educação.

O conteúdo de avaliação que é ensinado pela Ufes/Brasil pode ser dividido em três categorias, avaliação: a) do ensino e da aprendizagem; b) de sistemas; c) na perspectiva inclusiva. Quanto à avaliação do ensino e aprendizagem, a disciplina de *Didática* apresenta em seu plano a disponibilização de 4 horas para abordar os conceitos, princípios, características, funções, modalidades, técnicas e instrumentos. A avaliação de sistemas é conteúdo da disciplina de *Poeb*, que também disponibiliza 4 horas para o ensino da avaliação da educação básica. A avaliação inclusiva é ensinada em duas disciplinas. A disciplina de *Educação Física, Adaptação e Inclusão* disponibiliza 7 horas e, focaliza o olhar na identificação e avaliação das deficiências. Já a disciplina de *Educação e Inclusão* aborda sobre o modo como a avaliação deve ser realizada de forma inclusiva e, não estipula uma carga horária específica para o ensino desse conteúdo.

Esse movimento tem revelado que a falta de uma disciplina específica sobre o tema faz com que este conteúdo seja ensinado de forma isolada, com baixa carga horária, sem

articulação com as especificidades da avaliação na Educação Física escolar e com o contexto de atuação profissional.

O estudo de Santos e Maximiano (2013, p. 97) com estudantes do curso de Educação Física da Ufes sinaliza que “[...] a formação inicial tem oferecido poucos elementos teóricos para que os discentes possam analisar suas experiências avaliativas vivenciadas na Educação Básica.” Assim, destacam que as experiências são fundamentais na constituição do professor e, é papel da formação inicial proporcionar um processo de ressignificação dos seus saberes, anunciando outras possibilidades concretas de produzir a prática desse componente curricular.

O trabalho de Santos, Maximiano e Frossard (2016) com egressos do curso da Ufes produziu uma releitura das experiências avaliativa desses professores enquanto estudantes da formação inicial. As narrativas destacaram a importância de a avaliação ser pensada a partir da prática. Há um deslocamento que parte da prática, para atualizar e interrogar a teoria, que por sua vez, interroga e atualiza a prática. Assim, partindo das experiências com avaliação vivenciadas durante a escolarização, o curso de formação inicial de professores pode problematizá-las, tendo em vista sua teorização, para propor e vivenciar a prática avaliativa em situação docente.

Já Frossard *et al.*, (2020), analisam o modo como os estudantes dos cursos de licenciatura em Educação Física de sete universidades federais brasileiras que ofertam uma disciplina específica sobre avaliação, se apropriam das práticas avaliativas vivenciadas na formação inicial. Os estudantes destacam dois movimentos formativos que marcaram sua trajetória. O primeiro está relacionado às experiências na situação de aluno, assim, evidenciam a importância da formação estar centrada na escola, articulando os conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos com a docência. Além disso, enxergam nesse movimento a necessidade de formas avaliativas que considerem o tipo de saber valorizado pela disciplina, em virtude da natureza daquilo que é ensinado. Outra experiência marcante para os estudantes está relacionada aos momentos de atuação docente. A troca de saberes entre os pares e o contado com o contexto de atuação proporcionou um processo de investigação/reflexão de suas práticas.

Ao relacionarmos os resultados desse estudo com as pesquisas de Frossard, Stieg e Santos (2020); Santos e Maximiano (2013) e Santos, Maximiano e Frossard (2016) alertamos para necessidade dos cursos de formação inicial de professores de educação física: a) proporcionarem uma reflexão sobre as experiências avaliativas vivenciadas durante a escolarização; b) proporcionarem discussões teóricas sobre avaliação; c) apresentar possibilidades concretas de avaliação que considerem a especificidade da disciplina; d)

proporcionem momentos de atuação docente para os estudantes praticarem a avaliação no contexto escolar.

Ao compararmos aquilo que os professores da Ufes/Brasil consideraram menos importante de ser ensinado sobre avaliação (Tabela 8) com os conteúdos de avaliação prescritos nos planos de ensino das disciplinas da Ufes (Quadro 3) observamos que o uso de testes, medições e/ou análises estatísticas não é um conteúdo ensinado por nenhuma disciplina do curso.

O projeto do curso de Educação Física da Ufes não apresenta uma concepção e/ou matriz teórica de avaliação, entretanto pode-se observar que o curso assume uma perspectiva cultural de Educação Física. Essa abordagem tem discutido sobre a necessidade de mudanças na prática da avaliação (IBARRA; RODRÍGUEZ, 2010). Picos e Lopez-Pastor (2013) acenam que é preciso superar a cultura do exame, classificação, certificação para assumir a cultura da avaliação, que caminhe em uma direção formativa, dirigida para melhorar as aprendizagens dos alunos. Portanto, Ibarra e Rodriguez (2010) consideram fundamental modificar a função normativa reguladora da avaliação no contexto universitário, de forma que favoreça tarefas de avaliação autênticas e ajustadas aos propósitos; envolva os estudantes no processo avaliativo; e proporcione uma retroalimentação que possibilite melhoras reais nas aprendizagens.

Para Rabelo (1998, p. 71) a avaliação normativa “[...] é aquela que compara o rendimento de um aluno com o rendimento alcançado pelos demais colegas do grupo”. Assim, a avaliação normativa surge como um conjunto de regras coletivas ou individuais que servem de orientação à ação, cujo foco está centralizado na comparação entre indivíduos ou grupos. Nesse movimento, o uso de teste, medidas e conhecimento estatísticos são ferramentas eficazes para a prática avaliativa.

Fernandes (2009) salienta que as contribuições da pedagogia, didática, psicologia cognitiva e social, sociologia, antropologia e da ética nas últimas décadas do século XX, contribuíram para mudanças nas concepções de avaliação. Isso permitiu a maior afirmação de pressupostos ontológicos, epistemológicos e metodológicos e menor subordinação ao positivismo.

Em um mesmo sentido, Santos *et al.* (2018), ao realizar um mapeamento dos textos publicados nas revistas de Educação Física do Brasil entre 1930-2014, evidenciou que a produção sobre avaliação na Educação Física escolar acompanha os debates do campo da Educação, de modo atento às demandas colocadas por essas áreas. A partir desse mapeamento, Frossard *et al.* (2018b) sinalizam que em termo de concepções de avaliação da aprendizagem, os primeiros textos iniciam-se com uma perspectiva de avaliação normativa.

Essa primeira concepção enfatiza o aspecto psicométrico, a ideia da avaliação como medida destacando o uso de saberes do campo da estatística e geralmente estão ligados à prescrição de testes físicos. Mais tarde, foi atribuída a importância à avaliação criterial, pautada na presença de modelos comparativos. Depois, a existência de um critério absoluto foi posta em causa por um movimento de defesa de uma avaliação qualitativa pautada na ética e no respeito às diferenças, reconhecendo o aluno como sujeito central do processo de aprendizagem. Por fim, os textos mais recentes, destacaram a existência de outras correntes teóricas que caminham em direção às abordagens culturais, fenomenológicas, cotidianistas e, até mesmo, direcionando-se a uma releitura da teoria crítica e, por meio do processo avaliativo buscam compreender as experiências produzidas pelos alunos.

Desta forma, a própria concepção de Educação Física assumida pelo curso da Ufes, assim como, as mudanças de concepções presentes na produção acadêmica brasileira sobre o tema sinalizam a avaliação em outra direção, distanciado e, até mesmo, excluído o ensino do uso de testes, medições e/ou análise estatística dos cursos de licenciatura.

É evidente a necessidade dos cursos de formação de professores ensinarem e assumirem práticas avaliativas que favoreçam as aprendizagens e caminhem além da medida, dos testes, da estatística e da comparação. Entretanto, a exclusão deste conteúdo no curso de Licenciatura em Educação Física pode ser prejudicial. Pois, ao focarmos apenas no ensino na avaliação da aprendizagem, podemos desconsiderar, por exemplo, a formação do gestor e sua necessidade de avaliar para “[...] estabelecer *standards* (padrões de excelência, se quisermos) para monitorar a qualidade da educação, para estabelecer o significado e os efeitos dos exames nacionais ou para formular políticas” (FERNANDES, 2009, p. 22). Assim, é preciso diferenciar a perspectiva de avaliação assumida e praticada no curso de formação do conteúdo de avaliação a ser ensinado.

Outra questão que nos chama a atenção é o fato da avaliação de sistemas ser um conteúdo da disciplina de Poeb e ser o item com o segundo menor escore ($\mu = 2.90$) (item 3). Esse item também apresentou coeficiente de variabilidade muito alto, significando grande divergência entre as opiniões dos professores da Ufes/Brasil. Outro fato que chama atenção é a ausência de resposta desse item por parte de nove professores. Eles se justificaram devido ao fato de sua disciplina não trabalhar com o ensino da avaliação e, portanto, não souberam dizer o grau de importância do seu ensino.

A Ufes permite uma grande autonomia dos professores na definição das práticas avaliativas, que pouco sofrem influências externas. O projeto institucional da Ufes determina apenas o quantitativo de dois momentos avaliativos e os padrões mínimos para

aprovação/reprovação. Esse pode ser um indício para explicar a falta de conhecimento de alguns dos professores que não trabalham com o tema e, portanto, não consideraram importante o seu ensino ou não responderam ao item. O fato de não conhecerem o tema profundamente e, em seu cotidiano, essa questão não ser um fator que impacta diretamente na sua prática avaliativa, podem ter influenciado a decisão.

Parece-nos que, na Ufes/Brasil, os professores estão mais preocupados com os aspectos que atingem os alunos e a sua relação com o professor. Nesse caso, o foco é a avaliação do ensino e da aprendizagem, pois através dela comunicam seu estado de aprendizagem e possibilitam a orientação do ensino, para superar eventuais dificuldades.

É importante pontuarmos sobre as influências e os impactos das avaliações externas nas práticas pedagógicas, principalmente, no caso do estado do Espírito Santo. A portaria nº 019-R, de 26 de janeiro de 2018 (ESPÍRITO SANTO, 2018) estabelece a Avaliação Interna Trimestral Diagnóstica da Aprendizagem (Paebes Tri) e, determina que seus resultados sejam utilizados como parte da avaliação de cada trimestre letivo no ensino médio na rede estadual, inclusive compondo parte da nota do aluno. Assim, salientamos para importância desse conteúdo ser trabalhando na formação inicial de professores. Além disso, sinalizamos a necessidade de outras pesquisas que investiguem especificamente sobre o ensino das avaliações externas nos cursos de formação inicial de professores.

8.3.2 Cesmag/Colômbia

Na Cesmag/Colômbia 100% dos professores destacaram como importante ou muito importante o ensino da avaliação do ensino e da aprendizagem; os instrumentos avaliativos; os tipos de avaliação (diagnóstica, formativa e somativa); e a participação no processo de avaliação (autoavaliação, co-avaliação e heteroavaliação). O item 6 (diferença entre medida e avaliação) teve o menor escore na Cesmag/Colômbia, ($\mu = 3.00$) e com 30% dos professores respondendo ser pouco importante ou não ser importante seu ensino.

Analisando os planos de ensino de todas as disciplinas que compõem o currículo do curso de licenciatura em Educação Física da Cesmag/Colômbia foi possível perceber as disciplinas que ensinam sobre avaliação e quais conteúdos e competências são prescritos por elas (Quadro 4).

Quadro 4 – Disciplinas da Cesmag que abordam a avaliação como conteúdo de ensino

Disciplinas	Conteúdos de ensino e competências ligados a avaliação
Evaluación Educativa	<i>Contextualización de la evaluación (historia, definición, objetivos, características).</i> <i>Paradigmas de la evaluación (paradigma cuantitativo; paradigma cualitativo).</i> <i>Enfoques y tendencias de la evaluación (enfoque técnico; enfoque práctico; enfoque crítico).</i> <i>Contextos de evaluación (evaluación del aprendizaje; evaluación curricular; evaluación institucional).</i> <i>Técnicas e Instrumentos de Evaluación.</i>
Práctica Pedagógica de Observación I	<i>Proceso de enseñanza, formación y evaluación en el preescolar, la básica primaria, secundaria y media</i> <i>Prepara lecturas y comentarios orientados a evidenciar una postura conceptual, procedimental y actitudinal pertinente sobre la enseñanza, la formación y la evaluación generándose un nivel de participación óptimo y proactivo durante las diferentes sesiones de clase</i>
Práctica Pedagógica Profesional I y II Práctica Pedagógica de énfasis	<i>Proceso de seguimiento enseñanza- aprendizaje y evaluación Desempeño práctico</i>
Biomecánica	<i>Planear y evaluar actividades donde intervengan las cadenas musculares de manera óptima</i> <i>Adquirir habilidades en la evaluación y aplicación de diferentes técnicas</i> <i>Conocer y aplicar las diferentes evaluaciones de gestos deportivos</i> <i>Adquirir conocimientos para evaluar el análisis de gestos deportivos en las diferentes disciplinas deportivas</i>
Habilidades Motrices Básicas	<i>baterías de test y estrategias de evaluación diagnóstica formativa de las habilidades motoras básicas</i> <i>Explicar, identificar y concebir las baterías de test, estrategias de evaluación diagnóstica formativa aplicada en diferentes etapas de la vida y niveles educativos</i> <i>Demostrar por medio de baterías de test y estrategias evaluativas la comprensión diagnósticas y continua desde las habilidades motrices básicas</i> <i>Reconocer la importancia de planificar las baterías de test y las estrategias evaluativas para enseñar las habilidades motrices básicas con higiene, seguridad, responsabilidad social y ambiental</i>
Motricidad y aprendizaje	<i>Evaluación del desarrollo motriz, intelectual, afectivo y social.</i> <i>La evaluación motriz: Conceptualización, Métodos de Evaluación, Técnicas e instrumentos de valoración integral</i> <i>Los trastornos psicomotrices</i>

Fonte: Elaborado pelos autores.

A análise da Quadro 4 nos permite concluir que, apesar da Cesmag/Colômbia ter uma disciplina específica para o ensino da avaliação educacional, outras disciplinas também abordam o tema e articulam os aprendizados com o contexto de atuação profissional. Esse pode ser um dos fatores que explicam os resultados elevados dos escores que foram apresentados na Tabela 8. Além disso, em 7 dos 11 itens o valor do coeficiente de variação foi considerado baixo ou médio, o que revela uma grande homogeneidade nas respostas (Tabela 9). Podemos inferir que, o fato do tema ser amplamente abordado no curso, por diferentes

professores e por diferentes áreas de conhecimento impactou diretamente nos resultados da Cesmag/Colômbia na Tabela 8.

As pesquisas que investigam o processo de ensino e aprendizagem da avaliação têm sinalizado que a formação de professores proficientes em avaliação perpassa pela: a) experimentação de boas práticas durante a escolarização servindo como referência para futura atuação (ATIENZA *et al.*, 2016; DELUCA; VOLANTE, 2016; PAULA *et al.*, 2018a); b) formação inicial e continuada sobre o tema (ANACLETO *et al.*, 2017); c) observação e experimentação da prática avaliativa em contexto profissional (FROSSARD *et al.*, 2018a; SANTOS; MAXIMIANO, 2013).

Ao analisarmos as disciplinas do Quadro 4 e os conteúdos de avaliação ensinados por elas, podemos agrupá-las em dois grupos que discutem sobre: 1) a avaliação educacional, tanto de forma teórica, pela observação, como também em situação docente; 2) a avaliação como medida, com uso de testes físicos, comparação dos padrões motores e desempenho esportivo.

No primeiro grupo, observamos disciplinas que ensinam especificamente sobre avaliação educacional e suas possibilidades para atuação pedagógica em ambiente escolar. A disciplina específica sobre o tema, *Evaluación Educativa*, aborda os aspectos teóricos relacionados ao tema (história, conceitos/concepções, tipos, técnicas, etc.). Já as disciplinas de *Práctica Pedagógica de Observación I*, *Práctica Pedagógica Profesional I y II* e *Práctica Pedagógica de énfasis* abordam o tema de forma articulada ao contexto escolar e, deste modo, proporcionam tanto a observação como a prática da avaliação em situação docente.

No segundo grupo, as disciplinas ampliam o olhar para o uso da avaliação relacionando-a com medidas antropométricas, testes físicos e análises das questões motoras do movimento humano. Isso evidencia uma formação ampliada do professor de Educação Física, que no caso da Cesmag/Colômbia, forma tanto para atuação na educação básica, como também para outros contextos não relacionados à escola.

Assim, na disciplina de *Biomecánica* a avaliação está relacionada à análise da postura, marcha, pisada, correção dos gestos técnicos do esporte e evidencia como conteúdo o ensino da “[...] *evaluación y aplicación de diferentes técnicas, [...] y las diferentes evaluaciones de gestos deportivos*”. Na disciplina de *Motricidad y aprendizaje* o ensino da avaliação esta voltado para necessidade do professor identificar e compreender o desenvolvimento motor, intelectual, afetivo e social nas diferentes etapas do desenvolvimento humano para adequar as práticas e intervenções as necessidade dos sujeitos e destaca como conteúdo a “[...] *evaluación motriz*”. Já a disciplina de *Habilidades Motrices Básicas* destaca o uso de testes

para avaliar as habilidades motoras em todas as etapas da vida e dos níveis educativos e apresenta a necessidade de aluno aprender “[...] *planificar las baterías de test y las estrategias evaluativas para enseñar las habilidades motrices básicas con higiene, seguridad, responsabilidad social y ambiental*”.

Ao analisarmos os conteúdos de ensino sobre avaliação propostos pelas disciplinas, não foi possível identificar o modo como elas articulam o tema da avaliação com as especificidades da Educação Física escolar. Observamos que, tanto no caso da Ufes/Brasil como da Cesmag/Colômbia o ensino da avaliação educacional tem sido fundamentado na discussão teórica do campo da educação, sem discutir os aspectos específicos da disciplina. Ou seja, é preciso questionar o modo como os cursos têm ensinado os futuros professores a avaliarem na Educação Física escolar considerando os saberes e as especificidades da disciplina?

Essa análise nos leva a uma discussão mais ampla que envolve o próprio entendimento da Educação Física como um componente curricular. A discussão sobre o que, para que e como avaliar evidencia também a concepção de avaliação, Educação e de Educação Física assumida pelo sujeito. Na medida em que a disciplina específica sobre avaliação educacional não discute as especificidades da Educação Física e o curso oferta outras disciplinas que destacam a necessidade de o aluno aprender a avaliar as questões motoras, posturais e esportivas, isso pode, em alguma medida, pressupor também a importância de avaliar estas questões na escola.

Ressaltamos que as disciplinas de *Biomecánica, Motricidad y aprendizaje e Habilidades Motrices Básicas* que discutem sobre avaliação nessa perspectiva, não especificaram seu uso para o contexto escolar. Entretanto, alertamos que, a falta de discussões nas disciplinas pedagógicas sobre as especificidades da avaliação na disciplina de Educação Física gera uma lacuna e, não diferencia a prática avaliativa escolar da extraescolar.

Entendemos que a avaliação evidencia aquilo que os professores consideram importante de ser ensinado e, no caso da avaliação motora, postural e esportiva, revela uma perspectiva de Educação Física que valoriza o ensino das habilidades motoras, das técnicas dos esportes, dos gestos e padrões motores. Historicamente, o uso dessa avaliação no contexto escolar tem sido feito com a finalidade de melhorar o rendimento esportivo, corrigir padrões de movimento, identificar as habilidades motoras e melhorar o seu desenvolvimento. Nessa perspectiva, as aulas de Educação Física escolar são um meio para o desenvolvimento de habilidades motora.

Concordamos com Caldeira (2000) que a prática avaliativa dos professores não ocorre em um vazio conceitual, mas esta alinhada a concepções de educação que lhes fundamentam. Deste modo, o entendimento de mundo, sujeito, sociedade e de educação influenciam na definição dos modelos/práticas avaliativas. Dessa maneira, um fator determinante para práticas avaliativas é compreender quais são as orientações epistemológicas, antropológicas, pedagógicas, curriculares e didáticas que fundamentam a área para o contexto escolar.

Bedoya, Fernández, Ortega, Bernal (2015) salientam que os perfis de formação de professores de educação física na Colômbia são voltados para uma perspectiva escolar, como também, para saúde, sobretudo sobre as capacidades e condições físicas. Para os autores, devido ao processo histórico, ainda é comum uma inter-relação entre essas duas características no contexto escolar.

Para Perdomo (2011) a avaliação em educação física deve contemplar aspectos motores, cognitivos e sociais e, em sua pesquisa, propõe tabelas de referências que permitam medir e comparar a competência motora a partir de provas de capacidades físicas. A proposta evidencia uma perspectiva de educação física voltada para “[...] *la importancia de realizar actividad física constante para el bienestar personal en aspectos como salud y higiene, de tal manera que mejorando estos aspectos mejorará también su competencia motriz*” (PERDOMO, 2011, p. 15-16).

Em outro sentido, Carrillo (2016) destaca a necessidade das práticas avaliativas na educação física escolar superar a postura exclusivamente sociométricas onde se avalia através de testes de condição física e provas de habilidades motoras. Apesar de o autor considerar necessária avaliar este aspecto, ele alerta que esse não pode ser o único fator considerado pelos professores.

Gutiérrez (2012) ao investigar sobre as experiências avaliativas dos professores de educação física dos colégios do distrito de Usaquém (Colômbia), identifica que são realizadas avaliações de caráter quantitativo e qualitativo. Assim, os professores destacaram avaliar os aspectos: físicos e motores (capacidades físicas; desenvolvimento motor; capacidades básicas; o domínio da técnica e de fundamentos desportivos); cognitivos (aprendizagem e conhecimentos teóricos); axiológicos (atitudes, valores e participação); e sócio afetivo (trabalho em equipe, colaboração, respeito, outros). As conclusões do autor evidenciam que o processo avaliativo dos professores tem sofrido mudanças, passando para um processo mais qualitativo e humanista que, apesar de considerar elementos quantitativos, reconhece o estudante em todas as suas dimensões e seus propósitos são essencialmente educativos.

Os trabalhos de Bedoya, Fernández, Ortega, Bernal (2015), Carrillo (2016), Gutiérrez (2012) e Perdomo (2011) evidenciam um processo de mudança nas práticas avaliativas dos professores de educação física escolar da Colômbia. Entretanto, todos os trabalhos evidenciaram a forte presença da avaliação dos aspectos físicos e motores no contexto escolar. Entendemos que assumir apenas a avaliação física, motora e esportiva no contexto escolar pode ser limitador para a compreensão dos aprendizados dos alunos nas aulas de Educação Física. Alertamos ainda, para necessidade de os alunos em formação inicial estabelecerem outras relações com a avaliação que vá além da medida. Assim, devem ser capazes de analisarem os dados da avaliação e tomarem decisões educacionais, com planejamento baseado nas informações levantadas e fornecendo *feedback* direcionado a aprendizagem.

De modo geral, ao analisarmos os planos de disciplina da Cesmag/Colômbia, foi possível perceber dois grupos de disciplinas que discutem sobre avaliação. Um primeiro relacionado a questões educacionais mais amplas, sem necessariamente abordar as especificidades da disciplina. O outro grupo que discute sobre avaliação e os saberes específicos da Educação Física, entretanto, não focalizam o olhar para o contexto escolar. Resultados semelhantes são apontados nos estudos de Paula *et al.* (2018b) e Stieg *et al.* (2021).

Paula *et al.* (2018b) investigaram os currículos os cursos de formação inicial em Educação Física de oito países da América Latina e, identificaram que 156 instituições de ensino são responsáveis pela oferta de 80 disciplinas sobre avaliação e entre elas, 45 são específicas sobre avaliação educacional. Salientam que 35 disciplinas apresentaram a centralidade na avaliação dos aspectos motores e antropométricos, não sendo específicas sobre o contexto escolar.

A pesquisa de Stieg *et al.* (2021) analisou as 204 bibliografias prescritas em 14 planos de disciplinas sobre avaliação de 13 cursos de formação de professores em Educação Física em sete países da América Latina. O autor sinaliza que as bibliografias que discutem sobre avaliação e Educação Física podem ser divididas em três grupos: *aspectos fisiológicos*, o que inclui testes físicos e medidas antropométricas; outras abordam a avaliação dos *aspectos motores* com ênfase nos movimentos esportivos; e outra categoria correspondeu à avaliação dos *aspectos pedagógicos*, no qual as bibliografias abordam metodologias de avaliação para a Educação Física escolar.

Fundamentado nos apontamentos levantados nos dois estudos e em nossos resultados, alertamos para a necessidade de ampliação do entendimento do conceito de avaliação educacional nos cursos de formação inicial de professores em Educação Física na América

Latina. Pois, dependendo da concepção de Educação e de Educação Física assumida pelos cursos, a avaliação dos aspectos motores, a medida e a antropometria podem ser consideradas como avaliação educacional. Todavia, ainda são necessários outros estudos que analisem o ensino da avaliação como medida nos cursos de formação inicial de professores de Educação Física e problematizem seu uso no contexto escolar.

8.3.3 Udelar/Uruguai

Na Udelar/Uruguai os itens com maior destaque foram: avaliação do ensino e da aprendizagem ($\mu = 3.63$); e a participação no processo de avaliação (autoavaliação, co-avaliação e heteroavaliação) ($\mu = 3.50$). Respectivamente 96,6% e 90% dos professores responderam como importante ou muito importante o ensino desses conteúdos.

Os itens com os menores escores abordavam: as dimensões quantitativas da avaliação escolar ($\mu = 2.50$); as avaliações realizadas por instituições externas que influenciam decisões políticas e pedagógicas dos sistemas educacionais ($\mu = 2.52$); e o uso de teste, medições e/ou análises estatísticas ($\mu = 2.53$). Respectivamente os itens tiveram 46,6%, 40% e 43,3% das respostas dos professores indicando que esse conteúdo tem pouca ou nenhuma importância de ser ensinado.

Na Quadro 5 identificamos as disciplinas que prescrevem em seus planos de ensino o tema da avaliação como conteúdo.

Quadro 5 – Disciplina da Udelar que prescreve a avaliação como conteúdo de ensino

Disciplinas	Conteúdos de ensino ligados à avaliação
<p>Planificación, Metodología y Evaluación de la Educación Física</p>	<i>Fundamentos y conceptos principales. Teorías de la evaluación.</i>
	<i>Qué se evalúa y qué no se evalúa. Las preguntas generadoras del campo.</i>
	<i>Aspectos técnicos y generales para la construcción de dispositivos de evaluación del aprendizaje</i>
	<i>Problemas habituales de la evaluación: calificación y evaluación, calificación y actitudes, la evaluación y el proceso.</i>
	<i>Propuestas de evaluación para el aprendizaje, la evaluación de la enseñanza y la evaluación del proyecto de trabajo.</i>
	<i>Planificación, metodología y evaluación: construyendo el campo de la Educación Física. (Los dispositivos y su concreción práctica: relaciones texto/contexto, campo/prácticas. Primeras aproximaciones al abordaje de las prácticas de enseñanza como objeto de análisis).</i>

Fonte: Elaborado pelos autores.

A disciplina de *Planificación, Metodología y Evaluación de la Educación Física* já no nome apresenta a preocupação com o ensino da avaliação e, destaca como conteúdo a ser

ensinado: as questões gerais (conceitos, tipos e teorias); os aspectos específicos da avaliação na educação física (construção de instrumentos e metodologias); e as relações com a prática profissional.

É interessante destacar a articulação realizada pela disciplina que ensina a teoria, conceitos e concepções da avaliação educacional; envolve as especificidades da disciplina; e possibilita vivência prática desses aprendizados em momentos de atuação docente. Entendemos que essa ação em um curso de formação inicial de professores proporciona ao estudante a construção de sua identidade profissional. Assim, ampliam-se as aprendizagens para além da ideia de saberes, habilidades ou competências essenciais, mas possibilita a construção de uma posição e, neste caso, a profissionalidade docente (NÓVOA, 2017).

Nóvoa (2017, p. 1119) ao abordar o conceito de posição, salienta que esse movimento não acontece apenas em um plano pessoal, mas é também uma configuração coletiva, que não é fixa e depende de negociação permanente da comunidade profissional. Assim, é fundamental “[...] olhar para a posição como uma tomada de posição, isto é, como a afirmação pública de uma profissão” (NÓVOA, 2017 p. 1119).

A articulação dos conhecimentos teóricos e específicos da educação física com o contexto profissional proporciona ao sujeito em formação se colocar em um campo de forças e de poderes em que cada um constrói a sua posição em relação consigo mesmo e com os outros. Fundamentado no conceito de *habitus* de Bourdieu (2007), consideramos importante que a construção da identidade profissional ocorra dentro de um contexto organizacional e coletivo que lhe dê sentido e, neste caso, a formação inicial deve possibilitar a reflexão e aproximação do estudante com o contexto de atuação (a escola).

Para o autor, o *habitus* é um “[...] sistema de disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes” (BOURDIEU, 2007, p. 191). Afasta-se de uma visão determinista, mas a partir de uma atitude criadora, ativa e inventiva de um agente vivo, constroem-se modos específicos de pensar, sentir e agir.

Nesse modo de pensar a formação, preestabelecer um conjunto de características definidoras do futuro profissional é insuficiente para compreensão mais alargada e dinâmica da profissão docente. Ao vivenciar contextos distintos de atuação, o estudante em formação tem a possibilidade de colocar seus aprendizados em prática, não limitando a repetição, mas de forma autônoma assume responsabilidades e constrói posição em relação consigo mesmo e com a comunidade profissional.

Para Le Bortef (1997) essa transferência não é automática, mas é adquirida por meio do exercício e da prática reflexiva em situações concretas. Estas situações planejadas durante a formação inicial fortalecem a mobilização de saberes, a transposição e a criação de novas formas de atuação. Assim, as vivências se configuram em oportunidades de aprender a aprender, onde saberes e ações não são suficientes, mas a prática da docência (experiência) permite a criação de um saber próprio, sua profissionalidade docente (NÓVOA, 2017).

O curso de educação física da Udelar/Uruguai possui um currículo básico obrigatório e, a partir da escolha pessoal do estudante, define-se uma área de especialização (saúde, esporte, lazer ou práticas corporais). A disciplina de *Planificación, Metodología y Evaluación de la Educación Física* faz parte do tronco comum e os conteúdos de avaliação ensinados por ela priorizam uma avaliação educacional com um olhar pedagógico.

Santos *et al.* (2021) salientam que as reformas curriculares realizadas no curso de educação Física da Udelar proporcionaram um “giro pedagógico”. Esse movimento é claramente identificado ao analisarmos a trajetória de ensino dos conteúdos relacionados a avaliação. De 1939 a 1948 o curso ofertou uma disciplina denominada *Antropometría* que, em seguida (1956 a 1966), foi alterada para *Antropometría y Estadística*. Esse primeiro período do curso, as bases teóricas da disciplina fundamentavam-se nos

“[...] contenidos que se ocupan del conocimiento histórico de la antropometría y del manejo de los métodos y los instrumentos utilizados para medir el cuerpo humano, sumándoseles la preocupación por la comparación de las medidas obtenidas a partir del dominio de las variables, las medidas de dispersión y el uso de los índices y coeficientes antropométricos que permiten comparar –y a la vez validar- cierta idea de normalidad estadística, frente a otra similar, generalmente importada” (SANTOS *et al.*, 2021, p. 28).

Os autores evidenciam, ainda, um segundo período, entre 1966 e 1992, que além dos conteúdos da antropometria e estatística, o foco da disciplina foi direcionado para os testes e medidas. Assim, com a nomenclatura de *Test, medidas y evaluación* a disciplina dedicava-se ao ensino das medições das aptidões física e cognitivas, os testes desportivos, avaliação de programas de educação física e de pessoas. Em 1981 a disciplina mudou o nome para *Evaluación de la Educación Física*, entretanto os conteúdos não foram alterados (SANTOS, 2021).

Um olhar mais pedagógico foi dado a disciplina a partir do currículo de 1992 e, pequenas mudanças ocorreram até a proposição atual. Ao analisarmos as últimas mudanças curriculares no curso de educação física da Udelar/Uruguai (2004, 2014 e 2017) foi possível identificar que o currículo de 2004 ofertava a disciplina de *Evaluación*. O currículo de 2014,

não ofertava nenhuma disciplina específica e, o de 2017 (atual) o conteúdo é abordado pela disciplina de *Planificación, Metodología y Evaluación de la Educación Física*.

Os conteúdos de ensino prescritos pela disciplina do currículo de 2004 eram organizados em três blocos: a) avaliação como campo de estudo (histórico, concepções e conceitos); b) a dimensão qualitativa da avaliação (avaliação do ensino, avaliação da aprendizagem e avaliação em diferentes âmbitos da educação física); c) a dimensão quantitativa (os testes em educação física, antropometria, instrumentos de avaliação em educação física). Já a disciplina do currículo atual (2017), *Planificación, Metodología y Evaluación de la Educación Física*, a discussão envolvendo testes, medidas e antropometria não está presente.

Apesar da disciplina não delimitar a escola como único foco, ela compreende a avaliação como prática pedagógica. Esse movimento evidencia uma mudança na concepção de avaliação ensinada pelo curso que, no atual currículo, estabelece diferenciação entre o conceito de verificação, medida, classificação e avaliação. Deste modo, a avaliação das medidas física, do desempenho esportivo e dos padrões motores são conteúdos específicos da disciplina de *Gimnasia Artística* que é direcionada ao contexto esportivo. O conteúdo de avaliação proposto no plano dessa disciplina é apresentado no Quadro 6.

Quadro 6 – Conteúdo de avaliação ensinado pela disciplina de ginástica artística

Disciplinas	Conteúdos de ensino ligados à avaliação
Gimnasia Artística	<p>UNIDAD 2- LA GIMNASIA ARTÍSTICA COMO DEPORTE Estructura específica de la GA. Análisis de los elementos constitutivos de este deporte: reglamentos de competencia, características de los diferentes aparatos femeninos y masculinos, formas de evaluación. Definición de técnica deportiva en gimnasia artística, formas de evaluación y apreciación de la técnica. Patrones de movimiento gimnástico: de las habilidades motrices básicas a las técnicas gimnásticas.</p>
	<p>UNIDAD 6 - ANÁLISIS Y CORRECCIÓN DE ERRORES Análisis de errores más comunes en la GA. Estructura analítica para evaluar las técnicas gimnásticas, medios y estrategias de corrección.</p>

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

A disciplina de *Gimnasia Artística* aborda o conteúdo da avaliação, entretanto o seu foco está nos padrões de movimento do esporte, considerando as habilidades motoras, a técnica, assim como, as regras e as competências que fundamentam o esporte e seu sistema de competição.

A disciplina de *Gimnasia Artística* faz parte do currículo dos alunos que optam pela orientação esportiva e, portanto, ela tem como objetivo discutir a ginástica como modalidade esportiva, compreendendo suas formas de ensino desde a iniciação ao alto rendimento. Ou

seja, essa disciplina não contempla o ensino da ginástica enquanto conteúdo de ensino da educação física escolar e, conseqüentemente, suas práticas avaliativas não consideram esse contexto.

Assim, a organização curricular do curso da Udelar oferta uma disciplina específica sobre avaliação, que caminha em uma direção mais educacional, entendendo-a como uma prática pedagógica. As discussões sobre testes físicos, padrões esportivos e medidas, são conteúdos das disciplinas específicas e, cursadas apenas pelos estudantes que optam por esse itinerário formativo.

É interessante destacar que as mudanças curriculares ocorridas na Udelar acompanham a concepção de avaliação que é proposta pelo *Sistema Único Nacional de Formación Docente* (2008). O documento sustenta a avaliação a partir de um quadro conceitual e teórico fundamentados na perspectiva crítica e fenomenológica. Ele evidencia a necessidade de mudança de paradigma onde o foco deve ser a aprendizagem. O documento diferencia avaliação de certificação e, salienta que ambos devem estar orientados para compreender as aprendizagens e não apenas para medir os conhecimentos. Nesse sentido, a avaliação deve “[...] orientarse a ser prioritariamente “sobre” conocimientos, es decir, de reflexión, crítica, aplicación, transferencia, solución de problemas, etc., más que “de” conocimientos” (URUGUAY, 2008a, p. 86).

Outro conceito abordado nos documentos normativos do Uruguai é a avaliação formativa e formadora, que é entendida como

[...] una matriz formativa para los futuros educadores. En tanto, además del valor de la evaluación per se, constituyen modelos y prácticas que luego permean su ejercicio profesional. En este sentido, el docente formador debería compartir y explicitar los propósitos y criterios de la evaluación, e informar el estado de avance en el desarrollo de los aprendizajes y el nivel de logro de las competencias, dando lugar a procesos de evaluación, coevaluación y autoevaluación, aplicando los principios de una evaluación participativa (MACEDO et al., 2020, p. 174).

É importante destacar a dupla função que assume a avaliação no documento do Uruguai que, ao assumir essa perspectiva, o aluno é avaliado de maneira formativa e aprende como avaliar (formadora). Sinalizamos a potencialidade desse movimento nos cursos de formação inicial de professores, onde as práticas de ensino e avaliação cumprem sua função e também servem de exemplo.

Assim, as mudanças curriculares realizadas evidenciam uma nova concepção de avaliação assumida pelo curso da Udelar, que se relaciona com os conceitos de avaliação proposto pela *Administración Nacional de Educación Pública* do Uruguai. Esse movimento,

nos ajuda a compreender os motivos pelo qual os itens 3 e 5 (as dimensões quantitativas da avaliação escolar; e, o uso de teste, medições e/ou análises estatísticas) receberam os menores escores.

Ao investigarmos os motivos que influenciaram no baixo escore obtido pelo item 3 (as avaliações realizadas por instituições externas que influenciam decisões políticas e pedagógicas dos sistemas educacionais), duas questões nos ajudam a compreender esse resultado. A primeira é o fato desse não ser um conteúdo prescrito por nenhuma disciplina do curso e, portanto, alguns professores não consideram importante seu ensino.

A segunda se relaciona com a própria cultura de avaliação da educação do Uruguai. Em 2008 a lei geral de educação estabelece a criação do *Instituto Nacional de Evaluación Educativa* (INEEd) como um organismo independente para avaliar a qualidade da educação básica do Uruguai. Em relação ao ensino superior, o *Instituto Nacional de Acreditación y Evaluación de la Educación Terciaria* (INAEET) é ainda mais recente, criado em 2019.

8.4 APONTAMENTOS FINAIS

Esse trabalho buscou estabelecer uma análise comparativa entre três cursos de formação inicial de professores de educação física na América Latina e, evidenciou o que os professores consideram importante de ser ensinado sobre avaliação e o que é prescrito sobre o conteúdo nos planos de ensino de cada disciplina dos cursos.

Identificamos que quatro disciplinas da Ufes, oito da Cesmag e duas da Udelar abordaram a avaliação como conteúdo de ensino em seus planos de ensino. Especificamente sobre os itens “avaliação do ensino e da aprendizagem” e “participação no processo de avaliação (autoavaliação, co-avaliação e heteroavaliação)”, mais de 90% dos professores consideram importante o seu ensino nas disciplinas em que ministram.

Os resultados evidenciam que a concepção de Educação Física influencia diretamente naquilo que é ensinado sobre o tema em cada curso de formação inicial e, conseqüentemente, o que é proposto de avaliação nas escolas. Identificamos que quatro disciplinas da Ufes/Brasil prescrevem o ensino desse conteúdo, articulam o tema aos debates do campo da educação, porém, não discutem sobre as especificidades da Educação Física. Essas disciplinas abordaram o ensino da avaliação do ensino e aprendizagem; de sistemas; e em uma perspectiva inclusiva.

Na Cesmag/Colômbia, oito disciplinas apresentam a avaliação como conteúdo e/ou competência nos planos de ensino. Cinco destacaram a avaliação e sua relação com as

questões educacionais, sem necessariamente, discutir sobre a educação física. As outras três disciplinas ampliam o olhar para o uso da avaliação relacionando-a com medidas antropométricas, testes físicos e análises das questões motoras do movimento humano, assim, abordam questões específicas da educação física, sem, entretanto, discutir sua relação com a escola.

A Udelar/Uruguai oferta uma disciplina específica sobre o tema, que discute a avaliação do ensino e aprendizagem em uma perspectiva qualitativa com caráter pedagógico. Além disso, discute sobre as especificidades da avaliação na educação física e sua função no contexto escolar. A discussão quantitativa e o uso de testes físicos, padrões esportivos e medidas, são conteúdos da disciplina específica de Ginástica Rítmica e é cursada apenas pelos estudantes que optam por esse itinerário formativo.

Sinalizamos a necessidade da formação inicial, além de discutir as questões teóricas da avaliação, também proporcionar aos estudantes: reflexões sobre suas experiências avaliativas vividas; possibilidades concretas de avaliação que considerem a especificidade da educação física; momentos de atuação docente para praticarem a avaliação no contexto escolar.

A opinião dos professores dos três países quanto ao ensino da dimensão quantitativa da avaliação; diferença de medida e avaliação; uso de testes, medições e análises estatísticas apresentou alto coeficiente de variabilidade. Ou seja, ainda há muita divergência entre as opiniões dos professores sobre o ensino desses conteúdos nos cursos de formação inicial. Os currículos dos três cursos apresentaram particularidades quanto à prescrição desse conteúdo. Nenhuma disciplina da Ufes destacou seu ensino. Na Cesmag, ele é ofertado pelas disciplinas de *Biomecánica*, *Habilidades Motrices Básicas* e *Motricidad y aprendizaje*. Já na Udelar é ensinado na disciplina específica de *Gimnasia Artística*.

Assim, esse estudo corrobora com Stieg *et al.* (2021) e Paula *et al.* (2018b), ao evidenciar que, no contexto da educação física na América Latina, o termo avaliação educacional deve ser entendido de forma ampliada, pois dependendo da concepção de Educação e de Educação Física assumida pelos cursos, a avaliação dos aspectos motores, a medida e a antropometria são considerados como avaliação educacional. Todavia, ressaltamos a importância de os cursos de formação inicial de professores apresentarem outras possibilidades de avaliação na educação física escolar que considerem as relações que os alunos estabelecem com o saber.

CONSIDERACOES FINAIS

O objetivo desta tese foi analisar o modo como a temática avaliação educacional tem sido prescrita, ensinada e praticada por professores que atuam nos cursos de formação em Educação Física da Ufes/Brasil, Cesmag/Colômbia e Udelar/Uruguai. Além disso, mapeamos a produção científica internacional de artigos sobre avaliação educacional na formação de professores buscando identificar as principais editoras, periódicos, artigos e autores dedicados ao tema.

Utilizamos o paradigma indiciário (GINZBURG, 1989), no processo de análise das fontes, buscando explicar o fenômeno micro a partir das relações macrosociais e, o macro, pelos aspectos micro inerentes à cultura praticada pelos homens na história. Do mesmo modo, fundamentamos nosso olhar pela crítica documental de Bloch (2001), entendendo as prescrições propostas pelos governos, cursos e professores como fontes privilegiadas para compreender as políticas, concepções e propostas de avaliação. Assim, os currículos prescritos (SACRISTÁN, 2000) dos cursos (projeto político do curso, organização curricular, plano de disciplina), os documentos governamentais e as opiniões dos professores nos ajudaram a analisar as intencionalidades propostas em cada projeto de formação e o modo como os cursos de formação inicial de professores de Educação Física na Ufes/Brasil, Udelar/Uruguai e Cesmag/Colômbia fornecem condições ao estudante constituir sua profissionalidade docente (NÓVOA, 2017).

Especificamente no contexto da formação inicial de professores de Educação Física, falar sobre avaliação é um processo complexo e pode ser particularmente problemático dado à natureza da disciplina e as diferentes abordagens teóricas que fundamentam sua prática.

Ao refletir sobre **os conteúdos de avaliação ensinados** na formação de professores da Ufes/Brasil, Udelar/Uruguai e Cesmag/Colômbia foi preciso considerar as especificidades da profissão em cada país e o perfil de egresso de cada instituição. Essa formação pode ser generalista para atuação nos campos da saúde, lazer, recreação, educação, esporte e outros, ou específica para atuação em apenas uma área. No caso desse estudo, o foco esteve na formação do professor para atuação no contexto escolar.

Tradicionalmente, a avaliação em Educação Física costuma ser orientada nos aspectos físicos do desenvolvimento humano, componentes da aptidão física e/ou em habilidades específicas para práticas esportivas. Nessa perspectiva, a prática avaliativa está orientada para o produto e, é utilizado saberes estatísticos e comparação quantitativa para analisar tais resultados. Muitas das vezes, esse processo é entendido como sinônimo de medida, baseando-

se na ideia da avaliação como mensuração do desempenho e utilizam instrumentos diversificados, isso é: avaliação como verificação da aprendizagem ou do desempenho alcançado.

Outro movimento tem sido observado na análise dos planos de disciplina dos cursos de formação de professores de Educação Física da Ufes/Brasil, Udelar/Uruguai e Cesmag/Colômbia.

A Udelar e a Cesmag têm proposto conteúdos referentes tanto a avaliação quantitativa como qualitativa. Já o curso de licenciatura da Ufes tem ensinado apenas os aspectos qualitativos. Essa perspectiva tem dado maior ênfase na avaliação do ensino e da aprendizagem e seu uso em sala de aula. Assim, os conteúdos prescritos têm apresentando técnicas e instrumentos de avaliação fundamentados em uma perspectiva formativa.

Segundo Grego (2013) um processo avaliativo efetivamente formativo apresenta como características o foco: nas aprendizagens dos alunos; no processo de tomada de decisão a partir de evidências; na partilha de responsabilidades e de poder de todos os agentes; e no *feedback* como fator essencial para a melhoria da aprendizagem.

Percebe-se que, a definição da concepção de avaliação e o que irá ser avaliado tem estreita relação com a concepção de Educação Física e com a área de atuação na qual o professor está sendo formado para atuar. Ou seja, a pedagogia, o currículo e a avaliação caminham de formas inseparáveis. Se o foco está na aprendizagem dos aspectos do desenvolvimento humano, físicos, motor e esportivo, conseqüentemente a avaliação ensinada nos cursos também caminhará numa abordagem mais quantitativa que busca compreender o desenvolvimento dos alunos em relação a essas questões. Por outro lado, se a concepção de Educação Física está mais relacionada com os aspectos culturais e sociais do movimento humano, a sua avaliação geralmente assume um aspecto mais qualitativo. Busca-se nessa perspectiva avaliativa, identificar os diferentes saberes construídos nas aulas de Educação Física e/ou quais ações são necessárias para aprendizagem.

Nossos resultados corroboram com os achados de Stieg *et al.* (2021) e Paula *et al.* (2018c) e, evidenciam o modo como os cursos de formação de professores de Educação Física da América Latina tem alternado entre o ensino de avaliação quantitativa e qualitativa dependendo do entendimento e da função da Educação Física escolar. É preciso ponderar que o campo de atuação profissional trás consigo especificidades que implicam na construção de currículos de formação que considerem os saberes docentes próprios de cada contexto. Em relação à prática avaliativa não é diferente, esse conteúdo pode ter diferentes enfoques a depender do contexto. Nesse caso, é a concepção de Educação Física que define o que deve

ser ensinado, aprendido e, conseqüentemente, avaliado. Assim, é preciso considerar o conceito de avaliação educacional de forma ampliada, considerando [por exemplo] as disciplinas de Medidas e Avaliação como possíveis orientadoras da prática avaliativa no contexto escolar.

Os resultados desse estudo evidenciam que, a Ufes tem ensinado conteúdos de avaliação articulando aos saberes do campo da educação sem oferecer elementos que discutam sobre a especificidade da Educação Física. Esses conteúdos não apresentam diferença em relação ao que é ensinado em outros cursos de licenciatura.

A Cesmag tem uma formação ampliada para atuação, tanto no contexto escolar, como externo. Em relação ao conteúdo de avaliação que são ensinados no curso, identificamos dois grupos de disciplinas: aquelas que discutem a sobre avaliação educacional e sua prática no contexto escolar e, outras disciplinas focadas na avaliação quantitativa relacionando-as com medidas antropométricas, testes físicos e análises das questões motoras do movimento humano. Entretanto, assim como na Ufes, não fica evidente nas prescrições o debate sobre o que se deve avaliar na Educação Física escolar.

Já a Udelar forma professores de Educação Física com ênfase em uma área, como: saúde, lazer, esporte ou práticas corporais. O currículo de formação comum tem ensinado sobre as teorias, conceitos e concepções da avaliação educacional; os aspectos específicos da avaliação na educação física (construção de instrumentos e metodologias); e as relações com a prática profissional e campo de atuação. O currículo específico para formação em esporte tem apresentados conteúdos sobre avaliação do padrão de movimento, habilidades motoras, técnicas, táticas e aprendizagens das regras e sistemas de competições. Foi possível identificar que a Udelar, diferencia o tipo, a função, os instrumentos e critérios de avaliação de acordo com o local de atuação.

Evidenciamos a necessidade de outros estudos que investiguem como os egressos desses cursos de formação inicial têm avaliado na educação básica. Isso permitiria compreender tanto o impacto da formação inicial, como também, qual a perspectiva de Educação Física pela análise do que é avaliado.

Nos estudos mapeados nesta tese que abordaram a formação inicial em Educação Física também foi possível identificar diferentes concepções e, conseqüentemente, diferentes visões sobre o que deve ser avaliado, por exemplo: as habilidades motoras fundamentais (LANDER *et al.*, 2015); o desenvolvimento individual na prática da atividade física (SLINGERLAND *et al.*, 2016); os significados que os alunos atribuem aos seus aprendizados sejam de valores, atitudes, apropriação dos conteúdos teóricos ou das práticas corporais

(SANTOS *et al.*, 2016); as aprendizagens dos estudantes a partir de suas experiências com as práticas corporais (CASTEJÓN OLIVA *et al.*, 2011; LÓPEZ-PASTOR *et al.*, 2016; LORENTE-CATALÁN; KIRK, 2014; LORENTE-CATALÁN; KIRK, 2016; ROMERO-MARTIN; DIESTE; IZCO, 2016).

Desta forma, compreendermos a importância de sempre ter em consideração os objetivos e funções da Educação Física escolar de cada país para então definir as concepções de avaliação que irão fundamentar a prática dos professores. Entretanto, a partir dos resultados apresentados nesta tese e da literatura mapeada, indicamos alguns pontos que podem servir como orientação aos futuros professores com relação à prática avaliativa. Dentre elas, a importância de se assumir uma avaliação: a) para aprendizagem; b) ao longo do processo; c) com promoção de *feedback*; d) que leve em consideração diferentes saberes e formas de aprender; e) fundamentada em critérios claros que permitam acompanhar o progresso educacional individual; f) que envolva os estudantes no processo.

Debruçamos sobre os planos de disciplina de cada curso com intuito de entender **as propostas para avaliação dos estudantes** da formação inicial em Educação Física. Dentre a diversidade de modelos, foi possível identificar cinco aspectos de maior recorrência. Foram eles: a definição dos momentos avaliativos (inicial, processual ou final); a função da avaliação; os agentes participantes (heteroavaliação, co-avaliação ou autoavaliação); os instrumentos e técnicas para auxiliar na coleta de informações; e os critérios para julgamento.

Entendemos que a prática avaliativa dos professores da formação inicial também se constitui em uma forma de ensinar sobre a temática. Se considerarmos que a avaliação é um elemento fundamental da docência e que a profissionalidade docente é construída em um processo relacional, de trocas e de contato com a profissão. Não é possível desconsiderar a importância que as vivências, tanto da formação básica, como do ensino superior, têm na constituição das identidades dos professores.

Consideramos que a **função** da avaliação determina como será o processo de tomada de decisão. Assim, os resultados do processo avaliativo podem ter diferentes usos, como, certificação, classificação, reorientação do ensino, fornecimento de *feedback* e tantos outros. Os resultados desta tese nos permitiu identificar que as diretrizes governamentais e institucionais influenciam na definição da função e dos mecanismos de avaliação que são propostos pelos professores nos planos de disciplina.

No caso da Ufes/Brasil, não encontramos orientações sobre a prática avaliativa no projeto político do curso e nos documentos governamentais. Já o documento institucional compreende que a avaliação deve usar pelo menos dois instrumentos, atribuir notas e a apurar

as frequências. Fica evidente na análise dos planos de disciplina que a função da avaliação é algo definido individualmente pelo professor, já que não há uma política centralizada que oriente essa prática no contexto brasileiro. Em muitos planos de disciplina, encontramos apenas a descrição dos instrumentos e as notas atribuídas a cada etapa como sugerido pelo documento institucional.

Na Cesmag/Colômbia foi possível identificar um alinhamento entre a perspectiva de avaliação proposta pelo governo, pela instituição e pelo curso de Educação Física. Essas orientações evidenciam a adoção do sistema de avaliação formativa e contínua com critérios baseados em competências e habilidades. Destaque deve ser dado à dupla função que a avaliação assume na formação de professores da Colômbia que é, avaliar e servir de exemplo para o estudante se tornar um avaliador.

Na Udelar/Uruguai também foi possível identificar relações entre as propostas governamentais e institucionais com a função que foi prescrita nos planos de disciplina. Nesse caso, a avaliação além de verificar o que foi aprendido deve ser entendida como mais um mecanismo de aprendizagem. Os direcionamentos governamentais propõem uma mudança na perspectiva de avaliação que, ao invés de identificar os conhecimentos aprendidos, deve-se investigar o modo como o estudante aplica, soluciona problemas e realiza reflexões e críticas a partir daquilo que foi aprendido.

Entendemos que os documentos governamentais são fundamentais para definirem os caminhos na qual os cursos devem seguir. Essas políticas devem permitir a autonomia e flexibilidade aos cursos de formação, respeitando as diversidades e regionalidades. Entretanto, a falta de diretrizes sobre avaliação na formação de professores, tanto por parte das políticas governamentais como institucionais, faz com que cada professor assuma uma direção e, geralmente, recorrem aos seus processos formativos, reproduzindo uma cultura do exame e da verificação sem uma real reflexão sobre sua função no processo formativo.

Dentre as políticas, defendemos a necessidade de formação continuada sobre avaliação para os professores que atuam na formação inicial. No caso da Educação Física como vem nesta tese, muitos professores não tem uma formação pedagógica e suas práticas avaliativas estão alicerçadas na tradição da área de conhecimento na qual foram formados e atuam. Compreendemos que toda prática avaliativa precisa ser entendida como instrumento de aprendizagem, tanto do conteúdo específico como repertório de avaliação para constituição da profissionalidade docente.

Quanto à **participação** dos estudantes no processo avaliativo esse ainda é um tema pouco explorado nos cursos da Ufes e Udelar. Não identificamos esse aspecto dentre os

conteúdos de avaliação a serem ensinados e, poucas prescrições de avaliação destacaram a participação do estudante no processo. Por mais que, em algumas atividades, a prática avaliativa envolva os alunos, o processo de juízo de valor e tomada de decisão estão centrados unicamente no professor. Já na Cesmag, observamos um direcionamento da instituição orientando que a avaliação considere o estudante e favoreça a autoavaliação, co-avaliação e heteroavaliação.

Esse é um assunto com grande relevância na comunidade acadêmica e tem sido abordado por vários dos textos mapeados nesta tese e que estão entre os mais citados (SLUIJSMANS; BRAND-GRUWEL; VAN MERRIËNBOER, 2002; SLUIJSMANS; BRAND-GRUWEL; VAN MERRIËNBOER; BASTIAENS, 2003; LYNCH; MCNAMARA; SEERY, 2012; SLUIJSMANS; PRINS, 2006; WEN; TSAI, 2008; LOPEZ-PASTOR, 2008).

Assim, salientamos sobre a importância de práticas avaliativas que permitam o julgamento dos alunos sobre seu próprio aprendizado, suas realizações e seus resultados. Esse processo favorece a motivação; influencia no engajamento e desempenho acadêmico; proporciona autonomia; e auxilia no estabelecimento de novas metas de aprendizagem (BOUD; COHEN; SAMPSON, 1999; KEARNEY, 2013; SLUIJSMANS; PRINS, 2006).

Concordamos com Black e Wiliam (1998) que a avaliação não é uma prática só do professor, pois envolve, principalmente, os alunos que não devem agir passivamente, porém precisam refletir e revisar os resultados dessa ação. Assim, é preciso desenvolver nos estudantes, durante a formação inicial, a capacidade de avaliar seus pares, se autoavaliar e identificar o que é preciso fazer para qualificar suas trajetórias formativas. O sentido da autoavaliação e da co-avaliação é fazer com que o aluno assuma protagonismo em seu processo educativo, constituindo-se corresponsável da aprendizagem (SANTOS; MAXIMIANO, 2013).

É preciso deixar que os discentes assumam progressivamente a responsabilidade pelo processo de avaliação e de *feedback*, para que, alunos e professores se tornarem parceiros corresponsáveis na aprendizagem e na avaliação, como exemplifica os trabalhos de Kearney, (2013), López-Pastor *et al.*, (2016) e Sluijsmans e Prins (2006). Devemos entender os processos avaliativos na perspectiva de desenvolvimento das habilidades de pensamento crítico, autocrítica, julgamento e outras habilidades para o aprendizado contínuo e autônomo que, são tão necessários na atuação profissional.

Os resultados desta tese evidenciaram que os **instrumentos e técnicas** de avaliação foram o principal aspecto prescrito nos planos de disciplina. Além disso, esse é um conteúdo

ensinado pelos três cursos de formação e, também, foi o aspecto destacado, na entrevista com os professores, como o principal tema a ser ensinado na formação inicial.

Não desconsideramos aqui a importância desse debate, entretanto entendemos que a definição dos instrumentos deve ser consequência da perspectiva, da função e do que se quer avaliar. Ou seja, primeiro define-se a concepção de avaliação, depois os critérios, para então escolher quais são as técnicas e instrumentos que podem trazer mais informações sobre o que se pertence avaliar.

Os cursos têm utilizado uma diversidade de instrumentos e técnicas em virtude da natureza daquilo que é ensinado em cada disciplina e a área de conhecimento na qual pertencem. A prova e os trabalhos escritos continuam sendo as principais ferramentas de avaliação em determinadas disciplinas e cursos. Entretanto, seu peso pode ser relativizado quando olhamos para todos os instrumentos que foram propostos por cada curso.

Ainda é comum o entendimento de que certos instrumentos têm maior validade ou confiabilidade em certificar e verificar o que foi aprendido. Entretanto, temos estabelecido outra relação com a prática avaliativa que vai além dessas funções e servem como instrumento de aprendizagem. Assim, temos priorizado instrumentos e técnicas que permitam compreender as relações que os estudantes estabelecem com o saber e as diferentes formas de expressar seus aprendizados, seja pela escrita, fala, movimento ou outras formas. Essa variedade de opções dá visibilidade aos sentidos que os estudantes dão ao que foi aprendido e a diversidade de saberes trabalhados na formação de professores.

Assim, entendemos que instrumentos e técnicas devem: a) estar articulados com as concepções e com os critérios de avaliação; b) ser apropriados ao tipo de conteúdo abordado na disciplina; c) valorizar para além da escrita, outras formas de ensinar, aprender e avaliar.

A avaliação é um espaço pedagógico em que as relações de poder são claramente visíveis e nela é possível identificar os saberes que os professores entendem como mais importante de serem aprendidos. Assim, a prática avaliativa nos leva a refletir sobre os saberes privilegiados em cada curso e, como o campo tem formado professores para atuação nas escolas.

Nesse movimento, foi possível perceber, pelos **critérios** de avaliação selecionados em cada curso, que a formação de professores não tem sido apenas um centro de transmissão de saberes e conhecimento clássico, mas tem considerados outros saberes inerente à própria profissão e sua prática.

Os resultados evidenciaram a avaliação da aprendizagem do conteúdo, comportamento dos alunos, comportamentos relacionados à atuação docente e aspectos técnicos da elaboração

dos trabalhos. A Cesmag foi a instituição que apresentou maior equilíbrio entre os critérios, enquanto a Ufes privilegiou os aspectos comportamentais (49%) e a Udelar a aprendizagem do conteúdo (57%). Entendemos que em um curso de formação de professores critérios relacionados à aprendizagem dos conteúdos e comportamento de atuação docente devem ter maior peso e importância na prática avaliativa.

Os resultados desta tese são semelhantes aos resultados apresentados por Cechella (1991), Darido (2011), Frossard *et al.* (2018), Fuzii (2010), Mendes (2006), Poletto, Frossard e Santos (2020), Rombaldi e Canfield (1999), Santos (2005) e Siebert (1995). Estes estudos revelam que os professores da educação básica e superior têm utilizados critérios relacionados ao comportamento dos alunos para avaliar nas aulas de educação física.

Salientamos que, os professores dos cursos de formação também precisam ser incluídos nesta discussão, uma vez que os resultados deste estudo demonstram que nem todos os planos de disciplina definem critérios de avaliação e/ou debatem sobre *feedback*. Concordamos com, Black e Wiliam (2009) que a definição de critérios claros e o seu compartilhamento com os estudantes favorece no sucesso na aprendizagem. Uma possibilidade é a construção de critérios e objetivos com a participação dos alunos. Esse movimento, além de reconhecer a importância do estudante no processo, gera autonomia para identificar suas necessidades de aprendizagem e fornece aos estudantes uma experiência com a prática avaliativa.

Com base nos principais achados, a tese confirma a hipótese de que o ensino da avaliação é definido pelos projetos de formação, as concepções de Educação Física, conteúdos de ensino e práticas avaliativas. Assim, tanto as políticas governamentais e direcionamentos institucionais influenciam na concepção de avaliação e seu ensino, assim como, em sua ausência, é a concepção de Educação Física do professor, suas práticas avaliativas e os conteúdos selecionados que orientam o ensino do tema.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. Questões, objetos e perspectivas em avaliação. **Avaliação**, v. 19, n. 2, p. 487-507, jul. 2014. Doi: 10.1590/S1414-40772014000200013
- ÁLVAREZ, J. M. **La evaluación a examen**. Madrid: Miño y Dávila, 2003.
- ALVES, W. F.; SOARES JÚNIOR, N. E. Educação física escolar e a avaliação: análise dos trabalhos apresentados no GTT–Escola no período de 1997 a 2005. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 15., 2007, Recife. **Anais...** Recife/PE: Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte, 2007.
- ANACLETO, F. N. A.; FERREIRA J. S.; JANUÁRIO, C. A. S. S.; HENRIQUE J. Continuing education of physical education teachers and self-assessment of the teaching domain. **Motriz**, Rio Claro, v. 23, n. 3, 2017. Doi: 10.1590/S1980-6574201700030028
- ARAÚJO, C.G.S.; SARDINHA, A. Índice-H dos artigos citantes: uma contribuição para a avaliação da produção científica de pesquisadores experientes. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, São Paulo, v. 17, n. 5, p. 358-362, 2011. Doi: 10.1590/S1517-86922011000500013
- ATIENZA, R.; VALENCIA-PERIS, A.; MARTOS-GARCÍA, D.; LÓPEZ-PASTOR, V. M.; DEVÍS-DEVÍS, J. La percepción del alumnado universitario de educación física sobre la evaluación formativa: ventajas, dificultades y satisfacción. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 4, 1033-1048, out./dez. de 2016. Doi: 10.22456/1982-8918.69732
- BAIRD, J. A. *et al.* **Assessment and Learning: State of the Field Review**, 2014.
- BARATA, R. B. Desafios da Editoração de Revistas Científicas Brasileiras da Área da Saúde. **Ciência Saúde Coletiva**, v. 24, n. 3, 2019. Doi: 10.1590/1413-81232018243.29952016
- BARCELOS, M. A. As pequenas e médias editoras diante do processo de concentração: oportunidades e nichos. *In*: BRAGANÇA, A; ABREU, M (Org.). **Impresso no Brasil**. São Paulo: Unesp, 2010. p. 317–330.
- BARCELOS, M. L. **Usos da avaliação indiciária na educação física com a educação infantil**. 2019. 148 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física - Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.
- BARRETO, E. S. S. et al. Avaliação na educação básica nos anos 90 segundo os periódicos acadêmicos. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, 2001.
- BATISTA, M. A. M. Avaliação: um intervir sobre a população do conhecimento. **Pensar a Prática**, Goiás, v. 3, [s. n.], p. 65-71, jul./jun. 2000.
- BEDOYA, V. A. M.; FERNÁNDEZ, J. F. T.; ORTEGA, K. E. Z.; BERNAL, J. C. M. Caracterización de la formación profesional en educación física, deporte y recreación en Colombia. *In*: SILVA, A. M.; BEDOYA, V. M. **Formación profesional en Educación Física en América Latina: encuentros, diversidades y desafíos**. Jundiaí-SP: Paco editorial, 2015. p. 95-117.
- BICAS, H. E. A.; CHAMON, W. About price and value of scientific publications: criticism or indignation? **Arquivos Brasileiros de Oftalmologia**, São Paulo, v. 75, n. 3, p. 157-158, 2012. Doi: 10.1590/S0004-27492012000300001

BLACK, P.; WILIAM, D. Developing a theory of formative assessment. In: GARDNER, J. (Org.). **Assessment and learning**. London: Sage. 2006.

BLACK, P.; WILIAM, D. Assessment and classroom learning. **Assessment in Education: principles, policy & practice**, Princeton, v. 5, n. 1, p. 7-74, 1998. Doi: 10.1080/0969595980050102

BLACK, P.; WILIAM, D. Developing the theory of formative assessment. **Educational Assessment, Evaluation and Accountability**, v. 21, n. 5, 2009. Doi: 10.1007/s11092-008-9068-5

BLACK, P.; WILIAM, D. In praise of educational research: formative assessment. **British Educational Research Journal**, v. 29, n. 5, p. 623-637, 2003. Doi: 10.1080/0141192032000133721

BLAND, J. M. B.; ALTMAN, D. G. Cronbach's alpha. **British Medical Journal**, v. 314, n. 7080, p. 572, 1997. Doi: 10.1136/bmj.314.7080.572

BLOCH, M. L. B. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOCCHINI, M. O. Projetos Editorias em laboratório. In: MARTINS, P. (Org.). **Livros, editoras e projetos**. São Paulo: Ateliê Editorial, 1997, p. 81-100.

BOLDARINE, R. F.; BARBOSA, R. L. L.; ANNIBAL, S. F. Tendências da produção de conhecimento em avaliação das aprendizagens no Brasil (2010-2014). **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 28, n. 67, p. 160-189, jan./abr. 2017. Doi: 10.18222/ea.v28i67.4244

BONSÓN, M.; BENITO, Á. Evaluación y aprendizaje. In: BENITO, Á., & CRUZ, A. (coords.). **Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior**, Madrid: Narcea, 2005, p. 87-100.

BOUD, D. **Assessment 2020: Seven propositions for assessment reform in higher education**. Sydney: Australian Learning and Teaching Council, 2010.

BOUD, D.; COHEN, R.; SAMPSON, J. Peer Learning and Assessment. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, v. 24, n. 4, p. 413-426, 1999. Doi: 10.1080/0260293990240405

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BOURDIEU, P. **O campo científico**. São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Ática, 1989.

BOURDIEU, P. Une révolution conservatrice dans l'édition. **Actes de la recherche en sciences sociales**, v. 126, n. 1, p. 3-28, 1999.

BRADFORD, S. C. Sources of information on specific subjects. **Journal of Information Science**, v. 10, n. 4, p. 176-180, 1985. Doi: 10.1177/016555158501000407

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, **Diário Oficial da União**, seção 1, p. 8-12, 2015. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em 25 nov. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Resolução CNE/CP n. 02/2019, de 20 de dezembro de 2019. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 2019 - Seção 1, p. 115-119, 2019. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em 25 nov. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em educação física, em nível superior de graduação plena. Resolução n. 7, de 31 de março de 2004. Brasília, **Câmara de Educação Superior**, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Resolução CNE/CP n. 02/2002, de 19 de fevereiro de 2002. Brasília, **Diário Oficial da União**, seção 1, p. 1-9, 2002. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em 25 nov. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 25 nov. 2020.

BROWN, G. T. L. Evaluation in teacher training: an analysis of theoretical conceptions. In: SANTOS, W.; STIEG, R. **Evaluación educativa en la formación de profesores: Brasil, Colombia, Chile, España, Inglaterra, México, Nueva Zelandia y Uruguay**. Curitiba: Appris, 2021. p. 53-67.

BROWN, S.; GLASNER, A. **Evaluar en la universidad: problemas y enfoques**. Madrid: Narcea, 2003.

BURRELL, Q. Hirsch's h-index: A stochastic model. **Journal of informetrics**. V. 1, n. 1, p. 16-25, 2007. Doi: 10.1016/j.joi.2006.07.001

BUSCÀ, F.; PINTOR, P.; MARTÍNEZ, L.; PEIRE, T. Sistemas y procedimientos de evaluación formativa en docencia universitaria: resultados de 34 casos aplicados durante el curso académico 2007-2008. **Estudios sobre Educación**, v. 18, p. 255-276, 2010.

BUSSAB, W. O.; MORETTIN, P. A. **Estatística Básica**. São Paulo: Saraiva, 2017

CALDEIRA, A. M. S. Avaliação e processo de ensino aprendizagem. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 3, p.122, set./out. 2000.

CANDAU, V. M.; OSWALD, M. L. M. B. Avaliação no Brasil: uma revisão bibliográfica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.95, p.25-36, 1995.

CARDOSO, R. L.; MENDONÇA NETO, O. R.; RICCIO, E. L.; SAKATA, M. C. G. Pesquisa científica em contabilidade entre 1990 e 2003. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 45, n. 2, p. 34-45, abr./jun. 2005.

CARNEIRO, F. F. B. *et al.* Uma Revista em Movimento: contribuições para a subárea sociocultural e pedagógica da educação física brasileira (2004-2014). **Movimento**, v. 22, p. 11-34, 2016. Doi: 10.22456/1982-8918.59486

CARNEIRO, F.; FERREIRA NETO, A.; SANTOS, W. Perfil das revistas científicas da Educação Física brasileira: análise comparativa entre as ciências praticadas no campo. In: CARNEIRO, F.; FERREIRA NETO, A.; SANTOS, W. (Eds.), **A comunicação científica em periódicos**. Curitiba: Appris. 2019, p. 347-383.

CARNEIRO, F.; FERREIRA NETO, A.; SANTOS, W. Redes de colaboração científica em Educação Física: comparação entre a subárea Biodinâmica do Movimento e a subárea Sociocultural e Pedagógica. **Em Questão**, 'Advance online publication', p. 1-27, 2020. Doi:10.19132/1808-524500.%25p.

CARRILLO, L. S. G. La autoevaluación de los estudiantes un proceso por resignificar y reconstruir en la educación física escolar. **Revista Paideia Surcolombiana**, n. 21, p. 27-42, 2016. Doi: 10.25054/01240307.1454

CASTEJÓN OLIVA, F. J.; LÓPEZ-PASTOR, V. M.; JULIÁN CLEMENTE, J. A.; ZARAGOZA CASTERAD, J. Evaluación formativa y rendimiento académico en la formación inicial del profesorado de educación física. **International Journal of Medicine and Science of Physical Activity and Sport**, v. 11, n. 42, p. 238-346, 2011.

CASTEJÓN, J.; CAPLLONCH, M.; GONZÁLEZ, N.; LÓPEZ-PASTOR, V. M. Técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida para la docencia universitaria. In: LÓPEZ-PASTOR V. M. (coord.). **Evaluación formativa y compartida en educación superior**, Madrid: Narcea, 2009, p. 65-91.

CASTILLO ARREDONDO, S.; CABRERIZO, D. J. **Avaliação educacional e promoção escolar**. São Paulo: Unesp, 2009.

CASTILLO ARREDONDO, S.; DIAGO, C. J. **Evaluación educativa de aprendizajes y competencias**. Madrid: Pearson Educación, 2010.

CEHELLA, J. C. A avaliação em educação física: uma nova perspectiva. **Revista Kinesis**, Santa Maria, n. 8, p. 65-76, 1991.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: 1. artes de fazer. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

COLÔMBIA, Ministerio de Educación Nacional. **Lineamientos de calidad para la licenciaturas en educación**. 2014. Disponible en https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-357233_recurso_1.pdf. Acceso en 25 nov. 2020.

COLÔMBIA, Ministerio de Educación Nacional. **Resolución 18583 del 15 de septiembre de 2017**. Disponible en http://legal.legis.com.co/document/Index?obra=legcol&document=legcol_00821d7db80a4391b82274489461d53b. Acceso en 25 nov. 2020.

COLÔMBIA, Ministerio de Educación Nacional. **Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política**, 2013. Disponible em https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-345485_anexo1.pdf. Acceso em 25 nov. 2020.

CONWAY, G.; WAAGE, J.; DELANEY, S. **Science and Innovation for Development**, Londres: UK Collaborative on Development Sciences (UKCDS), 2010.

COUNCIL OF CHIEF STATE SCHOOL OFFICERS. **Our responsibility, our promise: Transforming educator preparation and entry into the profession**. Washington, DC: Author, 2012.

COVACEVICH, C. **How to select an instrument for assessing student learning**. Washington: Inter-American Development Bank, 2014.

CRESWELL, J. W.; CLARK, V. L. P. **Pesquisa de métodos mistos**. Porto Alegre: Penso, 2013.

- CRONBACH, L. J. Coefficient alpha and the internal structure of tests. **Psychometrika**, v. 16, p. 297–334, 1951. Doi: 10.1007/BF02310555
- DARIDO, Suraya. C. Avaliação em educação física na escola. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (Org.). **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011. p. 50-61.
- DELUCA, C.; BELLARA, A. The Current State of Assessment Education: Aligning Policy, Standards, and Teacher Education Curriculum. **Journal of Teacher Education**, v. 64, n. 4, p. 356-372, Set. 2013. Doi: 10.1177/0022487113488144
- DELUCA, C.; KLINGER, D. A. Assessment literacy development: identifying gaps in teacher candidates' learning. **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, v. 17, n. 4, p. 419-438, 2010. Doi: 10.1080/0969594X.2010.516643
- DELUCA, C.; VOLANTE, L. Assessment for learning in teacher education programs: navigating the juxtaposition of theory and praxis. **Journal of the International Society for Teacher Education**, v. 20, n. 1, p. 19-31, 2016.
- DENEEN, C. C.; BROWN, G. T. L. The impact of conceptions of assessment on assessment literacy in a teacher education program. **Cogent Education**, v. 3, n. 1, 2016. Doi: 10.1080/2331186X.2016.1225380
- DEPRESBITERIS, L. Instrumentos de avaliação: a necessidade de conjugar técnica e procedimentos éticos. **Revista Aprendizagem**, Pinhais, v.1, n. 1, p.38-39, jul/ago 2007.
- DEPRESBITERIS, L. Instrumentos y técnicas de evaluación de impactos y de aprendizaje en programas educativos de capacitación laboral. La necesidad de conjugación. **Estudos em avaliação educacional**, n. 29, p. 5-48, 2004. Doi: 10.18222/eae02920042157
- DOCHY, F.; RIJDT, C.; DYCK, W. Cognitive Prerequisites and Learning: How Far Have We Progressed since Bloom? Implications for Educational Practice and Teaching. **Active Learning in Higher Education**, v. 3, p. 265-284, Jan. 2002. Doi: 10.1177/1469787402003003006
- DUNNING, C.; MEEGAN, S; WOODS, C. B.; BELTON, S. The impact of the COPET programme on student PE teachers' teaching practice experiences. **European Physical Education Review**, London, v. 2, n. 17, p. 153-165, 2011. Doi: 10.1177/1356336X11413182
- DYSTHE, O.; ENGELSEN, K. S. Portfolios and assessment in teacher education in Norway: A theory-based discussion of different models in two sites. **Assessment and Evaluation in Higher Education**, v. 29, n. 2, p. 239-258, 2004. Doi: 10.1080/0260293042000188500
- ECK, N. J. V.; WALTMAN, L. Appropriate similarity measures for author cocitation analysis 2007. **Journal of the American Society of Information Science & Technology**, New York, v. 59, n. 10, p. 1653-1661, 2008. Doi: 10.1002/asi.20872
- ESPANHA. Ley Orgánica nº 2, de 3 de mayo de 2006, de Educación. **Boletín Oficial del Estado**, Madrid, mayo, 2006. Disponível em: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>. Acesso em 25 nov. 2020.
- ESPÍRITO SANTO (Estado). Portaria No 019-R, de 26 de janeiro de 2018. **Diário Oficial dos Poderes do Estado**, Vitória, 2018. Disponível em: <https://bityli.com/3JEgg>.
- ESTEBAN, M. T. (org.) **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- FERNANDES, D. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FERNANDES, D.; FIALHO, N. Dez anos de práticas de avaliação das aprendizagens no Ensino Superior: uma síntese da literatura (2000-2009). In: LEITE, C.; ZABALZA, M. (Cords.). **Ensino superior: inovação e qualidade na docência**. Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, 2012. p. 3693-3707.

FERNANDES, D.; RODRIGUES, P.; NUNES, C. Uma investigação em ensino, avaliação e aprendizagens no ensino superior. In: LEITE, C.; ZABALZA, M. (Cords.). **Ensino superior: inovação e qualidade na docência**. Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, 2012. p. 932-944.

FROSSARD, M. L.; CASSANI, J. M.; STIEG, R.; PAULA, S. C.; SANTOS, W. Appropriations of the evaluation practices for teaching of undergraduate students in physical education, **Journal of Physical Education**, v. 29, p. 1-13, 2018a. Doi: 10.4025/jphyseduc.v29i1.2970.

FROSSARD, M. L.; CASSANI, J. M.; STIEG, R.; SANTOS, W. Concepções e teorias sobre avaliação na educação física: uma análise em periódicos (1932-2014). In: SANTOS, W. **Avaliação na educação física: diálogos com a formação inicial de professores do Brasil, Colômbia, Uruguai e Espanha**. Curitiba: Appris, 2018b.

FROSSARD, M. L.; FERREIRA NETO, A.; STIEG, R.; SANTOS, W. Experiências avaliativas dos estudantes de Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 34, p. 145-163, 2020. Doi: 10.11606/issn.1981-4690.v34i1

FROSSARD, M. L.; STIEG, R.; SANTOS, W. A avaliação na formação de professores em educação física: experiências de estudantes de sete universidades federais brasileiras. **Educação Unisinos**, v. 24, p. 1-16, 2020. Doi: 10.4013/edu.2020.241.38

FUZII, Fábio T. **Formação de professores de educação física e avaliação: investigando a reestruturação curricular dos cursos de licenciatura**. 2010. 197 f. Dissertação (Mestrado em Pedagogia da Motricidade Humana) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2010.

GALLARDO-GUENTES, F., THUILLIER, B. C. La evaluación formativa y compartida durante el prácticum en la formación inicial del profesorado: análisis de un caso en Chile. **Retos**, n. 29, p. 258-263, 2016. Doi: 10.47197/retos.v0i29.43550

GALLEGO, B. N.; QUESADA, V. S.; IBÁÑEZ, J. C. Medios, técnicas e instrumentos de evaluación. En Rodríguez, G. G., & Ibarra, M. S. S. (ed.) **e-Evaluación orientada al e-aprendizaje estratégico en educación superior**, Madrid: Nárcea, 2011, p. 85-104.

GIMENEZ, R. Século XIX: conquistas e desafios na formação de professores de educação física: In: GIMENEZ, R.; SOUZA, M. T. (org.). **Ensaio sobre contextos da formação profissional em educação física**. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2011. p.73-82.

GINZBURG. C. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GLASSER, B. G.; STRAUSS, A. L. **Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research**. Routledge, 2017.

GOC-KARP, G.; WOODS, M. Preservice teacher's perceptions about assessment and its implementation. **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, v. 27, n. 3, p. 327-346, Jul. 2008.

GOMES, F. P. **Curso de estatística experimental**. Piracicaba-SP: ESALQ/USP, 1985.

- GREGO, S. M. D. **Avaliação formativa**: ressignificando concepções e processos. São Paulo: Unesp/Univesp, 2013.
- GUEDES, V. L. S.; BORSCHIVER, S. Bibliometria: A bibliometria e a gestão da informação e do conhecimento científico e tecnológico: uma revisão da literatura. **Ponto de Acesso**, Salvador, v. 6, n. 2, 2012.
- GUTIERREZ-GARCIA, C.; PEREZ-PUEYO, A.; PEREZ-GUTIERREZ, M.; PALACIOS-PICOS, A. Teacher trainers' and trainees' perceptions of teaching, assessment and development of competences at teacher training colleges. **Cultura Y Educación**, v. 23, n. 4, p. 499-514, Dez. 2011. Doi: 10.1174/113564011798392451
- GUTIÉRREZ, F. G. Educación Física: tendencias y prácticas en evaluación de los aprendizajes en colegios distritales de Usaquén. **Revista Educación Física y Deporte**, v. 1, n. 31, p. 863-870, 2012.
- HAMODI, C.; LÓPEZ-PASTOR, V. M.; LÓPEZ-PASTOR, A. T. If I experience formative assessment whilst studying at university, will I put it into practice later as a teacher? Formative and shared assessment in Initial Teacher Education (ITE). **European Journal of Teacher Education**, v. 40, n. 2, p. 1-20, 2017. Doi: 10.1080/02619768.2017.1281909
- HAMODI, C.; LÓPEZ-PASTOR, V. M.; LÓPEZ-PASTOR, A. T. Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. **Perfiles Educativos**, v. 37, n. 147, p. 146-161, 2015.
- HARMON J. E., GROSS A. G. **The Scientific Literature**: A Guided Tour. Chicago: Chicago University Press, 2007.
- HAYASHI, M. C. P. I.; HAYASHI, C. R. M.; LIMA, M. Y. Análise de rede de coautoria na produção científica em educação especial. **Liinc em Revista**, v.4, n. 1, p. 84-103, 2008.
- HAYASHI, M. C. P. I.; LETA, J. **Bibliometria e cientometria**: reflexões teóricas e interfaces. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.
- HERNÁNDEZ-NIETO, R. A. **Contributions to statistical analysis**. Mérida: Universidad de Los Andes, 2002.
- HILÁRIO, C. M.; GRÁCIO, C.; GUIMARÃES, J. A. C. Aspectos éticos da coautoria em publicações científicas. **Em Questão**. v. 2, n. 24, p. 12-36, 2018. Doi: 10.19132/1808-5245242.12-36.
- HIRSCH, J. E. An index to quantify an individual's scientific research output. **Proceedings of the National Academy of Sciences of the Unites States of America**, v. 102, n. 46, p. 16569-16572, 2005. Doi: 10.1073/pnas.0507655102
- HOFFMANN, J. **Avaliação**: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. 27. ed. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- HOFFMANN, J. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- IBARRA, M. S. Y RODRÍGUEZ-GÓMEZ, G. Aproximación al discurso dominante sobre la evaluación del aprendizaje en la universidad. **Revista de Educación**, n. 351, p. 385-407, 2010.
- IGLESIAS, J. E.; PECHARROMÁN, C. Scaling the h-index for different scientific ISI fields. **Scientometrics**, v. 73, n. 3, p. 303-320, 2007

INTERSTATE TEACHER ASSESSMENT AND SUPPORT CONSORTIUM. In **TASC model core teaching standards**: A resource for state dialogue. Washington, DC: Council of Chief State School Officers, 2011.

ION, G.; CANO, E. University's teachers training towards assessment by competences. **Educación Xx1**, v. 15, n. 2, p. 249-270, 2012.

JIMÉNEZ-NARVÁEZ, M. M. Indução profissional docente na Colômbia: desafios para a formação inicial e continuada. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, v. 12, n. 23, p. 53-66, fev. 2020. Doi: 10.31639/rbpfp.v12i23.287

JONES, J. Student teachers developing a critical understanding of formative assessment in the modern foreign languages classroom on an initial teacher education course. **Language Learning Journal**, v. 42, n. 3, p. 275-288, 2014. Doi: 10.1080/09571736.2014.908941

KEARNEY, S. Improving engagement: the use of ‘authentic self-and peer-assessment for learning’ to enhance the student learning experience. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, v. 38, n. 7, p. 875-891, 2013. Doi: 10.1080/02602938.2012.751963

KELLNER, A.W.A.; PONCIANO, L.C.M.O. H-index in the Brazilian Academy of Sciences: comments and concerns. **An. Acad. Bras. Ciênc.**, Rio de Janeiro, v. 80, n. 4, p. 771-781, Dec. 2008. Doi: 10.1590/S0001-37652008000400016

KIRK, D. **Physical Education Futures**. London: Routledge, 2010.

KOBASHI, N. Y., SANTOS, R. N. M. Arqueologia do trabalho imaterial: uma aplicação bibliométrica à análise de dissertações e teses. **Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação**, Florianópolis, n. esp., 1º sem., 2008.

KUHLMANN JR., M. Produtivismo acadêmico, publicação em periódicos e qualidade das pesquisas. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 158, p. 838-855, 2015. Doi: 10.1590/198053143597

LANDER, N. J.; BARNETT, L. M.; BROWN, H.; TELFORD, A. Physical education teacher training in fundamental movement skills makes a difference to instruction and assessment practices. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 34, n. 3, p. 548-556, 2015. Doi: 10.1123/jtpe.2014-0043

LARIVIÈRE V, ARCHAMBAULT É, GINGRAS Y, VIGNOLA-GAGNÉ É. The place of serials in referencing practices: Comparing natural sciences and engineering with social sciences and humanities. **Journal of the American Society for Information Science and Technology**, v. 57, n. 8, p. 997–1004, 2006.

LARIVIÈRE, V.; HAUSTEIN, S.; MONGEON, P. The Oligopoly of Academic Publishers in the Digital Era. **PLoS ONE**, v.10, n. 6, p. 1-15, 2015.

LE BORTERF, G. **De la compétence à la navigation professionnelle**. Paris: Éditions d'Organisation, 1997.

LIMA, R. A.; VELHO, L. M. L. S.; FARIA, L. I. L. Bibliometria e “avaliação” da atividade científica: Um estudo sobre o índice H. **Perspectivas**, v. 17, n. 3, p. 3-17, 2012.

LÓPEZ-PASTOR, V. M.; MARTÍNEZ, L. F.; CLEMENTE, J. A. J. La Red de Evaluación Formativa, Docencia Universitaria y Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Presentación del proyecto, grado de desarrollo y primeros resultados. **RED-U Revista de Docencia Universitaria**, v. 5, n. 2, Valência, 2007.

LOPES, A. C.; COSTA, H. H. C. A produção bibliográfica em coautoria na área de educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 717-730, 2012. Doi: 10.1590/S1413-24782012000300013

LOPES, S.; COSTA, M. T.; LIIMÓS, F. F.; AMANTE, M. J.; LOPES, P. F. A bibliometria e a avaliação da produção científica: indicadores e ferramentas. **Actas: Congressos Nacionais de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas**, n. 11, 2012.

LÓPEZ-PASTOR, V. M. Desarrollando sistemas de evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria. Análisis de resultados de su puesta en práctica en la formación inicial del profesorado. **European Journal of Teacher Education**, v. 3, n. 31, ago., 2008. Doi: 31.293-311. 10.1080/02619760802208452.

LÓPEZ-PASTOR, V. M.; KIRK, D. LORENTE-CATALÁN, E. Alternative assessment in physical education: a review of international literature. **Sport, Education and Society**, London, v. 18, n. 1, p. 57-76, 2012. Doi: 10.1080/13573322.2012.713860

LÓPEZ-PASTOR, V. M.; PÉREZ-PUEYO, A.; BARBA, J. J.; LORENTE-CATALÁN, E. Students' perceptions of a graduated scale used for self-assessment and peer-assessment of written work in pre-service physical education teacher education (PETE). **Cultura, ciencia y deporte**, v. 11, n. 1, p. 37-50, 2016.

LORENTE-CATALÁN, E.; KIRK, D. Making the case for democratic assessment practices within a critical pedagogy of physical education teacher education. **European Physical Education Review**, v. 20, n. 1, p. 104–119, 2014. Doi: 10.1177/1356336X13496004.

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**, v. 22, n. 1, p. 65–81, 2016. Doi: 10.1177/1356336X15590352.

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**, primeira publicação 17 de junho, [s.n.], p. 1- 17, jun., 2015. Doi: 10.1177/1356336X15590352

LYNCH, R.; MCNAMARA, P. M.; SEERY, N. Promoting deep learning in a teacher education programme through self- and peer-assessment and feedback. **European Journal of Teacher Education**, v. 35, n. 2, p. 179-197, 2012. Doi: 10.1080/02619768.2011.643396

MACEDO, B.; BENEDETTI, B.; SILVEIRA, S.; ALMADA, L. **Memória asesoria académica 2015-2020**. Montevideo: Consejo de Formación em Educacioón, 2020. Disponível em: http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/documentos_aprobados_cfe/2020/Memoria_Asesoria_2015-2020_Anejos2.pdf. Acesso em: 10 de fev. de 2021.

MACHADO JÚNIOR, C.; SOUZA, M. T. S.; PARISOTTO, I. R. S.; PALMISANO, A. As Leis da Bibliometria em Diferentes Bases de Dados Científicos. **Revista de Ciências da Administração**. v. 18, n. 44, p. 111-123, 2016. Doi: 10.5007/2175-8077.2016v18n44p111

MADAUS, G.; RUSSELL, M.; HIGGINS, J. **The Paradoxes of High Stakes Testing: How they affect students, their parents, teachers, principals, schools and society**. Charlotte, NC: Information Age Publishing, 2009.

MARQUES NETO, J. C.; ROSA, F. G. Editoras universitárias: academia ou mercado? reflexões sobre um falso problema. In: BRAGANÇA, A.; ABREU, M. (Org.). **Impresso no Brasil**. São Paulo: Unesp, 2010. p. 331–348.

- MARQUES, R.; STIEG, R.; SANTOS, W. Exames estandarizados: análise dos modelos e das teorias na produção acadêmica. **Meta: Avaliação**, v. 12, p. 1-27, 2020. Doi: 10.22347/2175-2753v12i34.2342
- MARQUES, R.; STIEG, R.; SANTOS, W.; NEGREIROS, H. L.; SANTOS, W. Educación física en el examen nacional de escuela secundaria de Brasil: análisis de las preguntas en el período 2009-2017. **Calidad en la Educación**, v. 53, p. 113-146, 2020. Doi: 10.31619/caledu.n53.834
- MARTÍNEZ-MÍNGUEZ, L. Project Oriented Learning and self-assessment of professional competencies in initial teacher education. **Retos-Nuevas Tendencias En Educación Física Deporte Y Recreación**, n. 29, p. 242-250, 2016. Doi: 10.47197/retos.v0i29.42719
- MARTÍNEZ, A. B.; SÁNCHEZ, A. V. Avances y limitaciones en la evaluación del aprendizaje a partir del proceso de convergencia. Visión docente y discente en los grados de Educación Infantil y Primaria. **Educación XX1**, v. 1, n. 22, p. 45-69, 2019. Doi: 10.5944/educXX1.19976
- MEADOWS A. J. **Access to the results of scientific research**: developments in Victorian Britain. In: MEADOWS A. J., editor. *Development of Science Publishing in Europe*. Amsterdam: Elsevier Science Publishing; 1980. p. 43–62.
- MEADOWS A. J. **The Scientific Journal**. London: Aslib; 1979.
- MEADOWS, A. J. **A comunicação científica**. Tradução de Antonio Agenor Briquet de Lemos. Brasília, DF: Briquet de Lemos/Livros, 1999. 268 p.
- MELO, L. F.; FERRAZ, O. L.; NISTA-PICCOLO, V. L. O portfólio como possibilidade de avaliação na educação física escolar. **Revista da Educação Física/ UEM**, Maringá, v. 21, n. 1, p. 87-97, 2010.
- MENDES, E. H.; NASCIMENTO, J. V. do; MENDES, J. C. Metamorfoses na avaliação em educação física: da formação inicial à prática pedagógica escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p.13-37, jan./abr. 2007.
- MENDES, Olenir M. **Formação de professores e avaliação educacional: o que aprendem os estudantes das licenciaturas durante sua formação**. 2006. 166f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- MORAES, D. A. F. A prova formativa na educação superior: possibilidade de regulação e autorregulação. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 58, p. 272-294, maio/ago., 2014. Doi: 10.18222/eaee255820142846
- MORALES-GONZALEZ, B.; EDEL-NAVARRO, R.; AGUIRRE-AGUILAR, G. Transforming initial teacher training: an approach to learning assessment profiles. **Revista Ibero-Americana De Estudos Em Educação**, v. 12, p. 1462-1480, Ago. 2017. Doi: 10.21723/riaee.v12.n.esp.2.10303
- MUGNAINI, R.; CARVALHO, T. de; CAMPANATTI-OSTIZ, H. Indicadores de produção científica: uma discussão conceitual. In: POBLACIÓN, D. A.; WITTER, G. P.; SILVA, J. F. M. da (Org.). **Comunicação e produção científica**: contexto, indicadores, avaliação. São Paulo: Angellara, 2006.
- NATIONAL COUNCIL FOR ACCREDITATION OF TEACHER EDUCATION. **It's all about student learning**: Assessing teacher candidates' ability to impact P-12 student. Washington, DC: Author, 2008.

NCLB, NO CHILD LEFT BEHIND. Public Law No. 107–10. **United States Federal Education Legislation**, 2002.

NEWMAN, M. E. J. The structure of scientific collaboration networks. **Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America**, v. 98, n. 2, p. 404-409, 2001

NOVAES, R. C.; FERREIRA, M. S.; MELLO, J. G. As dimensões da avaliação na educação física escolar: uma análise da produção do conhecimento. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, v. 26, n. 42, p. 146-160, 2014.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Caderno de Pesquisa** [on-line], v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

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

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

NUHS, A. C.; TOMIO, D. A prova escrita como instrumento de avaliação da aprendizagem do aluno de ciências. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 49, p. 259-284, maio/ago., 2011. Doi: 10.18222/ea224920111976

OFSTED. **Annual Report of Her Majesty's Chief Inspector 2006-7**. London: HMSO. 2007.

OHIRA, M. L. B.; PRADO, N. S. Análise dos periódicos eletrônicos (*full text*) em ciência da informação: América Latina, Caribe, Portugal e Espanha, **Informação & Informação**, Londrina, v.8, n.1, jan./jul. 2003.

OLIVEIRA, A. B. **Los libros en Ciencias Sociales y Humanidades en Brasil: un estudio a partir de los investigadores y de las editoriales**. Tese (Doutorado em Ciência da Documentação) – Facultad de Ciencias de la Documentación, Universidad Complutense de Madrid. Madrid, p. 498. 2018.

OLIVEIRA, E. F. T.; GRACIO, M. C. C. Indicadores bibliométricos em ciência da informação: análise dos pesquisadores mais produtivos no tema estudos métricos na base Scopus. **Perspectivas em Ciência da Informação**. v.16, n. 4, p. 16- 28, 2011.

PACICO, J. Como é feito um teste? Produção de itens. In: HUTZ, C. S.; BANDEIRA, D. R.; TRENTINI, C. M., (Eds.), **Psicometria**. Artmed, 2015, p. 55-69.

PASCARELLA, Ernest T.; TERENCEZINI, Patrick T. **How College Affects Students: A Third Decade Of Research**. San Francisco: Jossey-Bass, 2005.

PAULA, S. C.; FERREIRA NETO, A.; STIEG, R.; CASSANI, J. M.; VIEIRA, A. O.; SANTOS, W. Avaliação da educação física na educação básica: diálogos com alunos de sete universidades federais. **Journal of Physical Education**, v. 29, e2957, 2018a. Doi: 10.4025/jphyseduc.v29i1.2957

PAULA, S. C.; FERREIRA NETO, A.; STIEG, R.; SANTOS, W. Avaliação educacional: currículos de formação de professores em educação física na América Latina. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 41, p. 1-9, 2018c. Doi: 10.1016/j.rbce.2018.09.005

PAULA, S. C.; FERREIRA NETO, A.; STIEG, R.; SANTOS, W. Ensino da avaliação nos cursos de Educação Física da América Latina. **Estudos em avaliação educacional**, v. 29, p. 802, 2018b. Doi: 10.18222/ea.v29i72.5326

PELLEGRINO, J. W.; HILTON, M. L. (eds.) **Education for life and work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century**. Washington, D.C.: Center for Education, Division on Behavioral and Social Sciences and Education, National Research Council, 2012. 257 p.

PENNEY, D. et al. Curriculum, pedagogy and assessment: three message systems of schooling and dimensions of quality physical education. **Sport, Education and Society**, London, v. 14, n. 4, p. 421-442, 2009. Doi: 10.1080/13573320903217125

PERDOMO, G. F. Evaluación de la competencia motriz en los ámbitos de desarrollo personal y de la productividad de los escolares del municipio de Neiva. **Paideia Surcolombiana**, v. 1, n. 16, p. 47-61, 1 ago. 2011. Doi: 10.25054/01240307.1102

PICOS, A. P.; LÓPEZ-PASTOR, V. M. Haz lo que yo digo pero no lo que yo hago: sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del profesorado. **Revista de Educación**, v. 36, p. 279-305, 2013. Doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-361-143

PIMENTA, S. G. Formação de professores: Saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, v. 3, n. 1, p. 5-14, 1997.

PINTO, A.L.; GONZALES-AGUILAR, A. Visibility of studies in social network analysis in South America: Its evolution and metrics from 1990 to 2013. **TransInformação**, v. 3, n. 26, p. 253-267, 2014. Doi:10.1590/0103-37862014000300003

POLETO, F. M.; FROSSARD, M. L.; SANTOS, W. As prescrições de avaliação dos cursos de formação de professores em educação física. **Revista Práxis Educacional**, v. 16, n. 43, p. 542-568, 2020. Doi: 10.22481/rpe.v16i43.7057.

POLIT, D. F.; BECK, C. T. The content validity index: Are you sure you know what's being reported? **Research in Nursing & Health**, v. 29, p. 489-497, 2006. Doi: 10.1002/nur.20147

POLTRONIERI, H.; CALDERÓN, A. I. Avaliação na educação básica: a revista Estudos em Avaliação Educacional. **Estudo em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 23, n. 53, p. 82-103, set./dez. 2012. Doi: 10.18222/dae235320121916

POLTRONIERI, H.; CALDERON, A., I. Avaliação da aprendizagem na educação superior: a produção científica da revista Estudos em Avaliação Educacional em questão. **Avaliação**, Sorocaba, v. 20, n. 2, p. 467-487, jul. 2015. Doi: 10.590/S1414-40772015000200010.

POPHAM, W. J. **Classroom Assessment**: What teachers need to know. Person: Los Angeles, 2013.

PRICE, J. D. S. **Little science, big science**. New York, N. Y.: Columbia University, 1963.

PRICE, J. D. S. **O desenvolvimento da ciência**: análise histórica, filosófica, sociológica e econômica. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1976.

R CORE TEAM. R: **A Language and Environment for Statistical Computing**. Vienna: R Foundation for Statistical Computing, 2013. <http://www.R-project.org/>

RABELO, E. **Avaliação**: novos tempos e novas práticas. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

RHODES, G.; TALLANTYRE, F. Evaluación de las habilidades básicas. In. BROWN, S.; GLASNER, A. (ed.). **Evaluar en la universidad: problemas y enfoques** (pp. 129-143), Madrid: Narcea, 2003.

RICOEUR, P. **Tempo e narrativa I**. Campinas: Papirus 1994.

- ROBINSON-GARCIA, N.; SUGIMOTO, C. R.; MURRAY, D.; YEGROS-YEGROS, A.; LARIVIÈRE, V.; COSTA, R. Scientific mobility indicator practice: international mobility profiles at the country level. **El Profesional de la información**, n. 27, v. 3, p. 511-520, mai., 2018. Doi: 10.3145/epi.2018.may.05
- RODRIGUES, R. S.; QUARTIERO, E.; NEUBERT P. Periódicos científicos brasileiros indexados na web of science e scopus: estrutura editorial e elementos básicos. **Informação & Sociedade**, João Pessoa, v.25, n.2, p. 117-138, 2015.
- RODRÍGUEZ, G. G.; IBARRA, M. S. S. **e-Evaluación orientada al e-aprendizaje estratégico en educación superior**. Madrid: Nárcea, 2011.
- ROMBALDI, R. M.; CANFIELD, M. S. A formação profissional em educação física e o ensino da avaliação. **Revista Kinesis**, Santa Maria, n. 21, p. 31-36, 1999.
- ROMERO-MARTÍN, M. R.; DIESTE, S. A.; CHIVITE IZCO, M. T. La autoevaluación en expresión corporal en formación inicial del profesorado de educación física: un ejemplo de buena práctica. **Retos - Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación**, v. 1, n. 29, p. 236-241, 2016.
- ROTGER, B. **Evaluación formativa**, Madrid: Cincel, 1990.
- ROYAL SOCIETY, T. **Knowledge, networks and nations Global scientific collaboration in the 21st century**, Londres: The Royal Society, 2011. Está disponível em: https://royalsociety.org/-/media/Royal_Society_Content/policy/publications/2011/4294976134.pdf
- RUSSELL, J. M. Tecnologias eletrônicas de comunicação: bônus ou ônus para os cientistas dos países em desenvolvimento? In: MULLER, S. P. M.; PASSOS, E. J. L. **Comunicação científica**. Brasília: Universidade de Brasília, 2000. p. 35-49.
- SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- SALINAS, D. **¡Mañana examen!**. Barcelona: Graó, 2002.
- SANCHO, R.; MORILLO, F. F.; DANIELA, G. I.; FERNÁNDEZ, M. T. Indicadores de colaboración científica intercentros en los países de América Latina. **INCI**, v.31, n.4, p. 284-292, abr., 2006.
- SANTIN, D.; VANZ, S. A.; STUMPF, I. R. C. Internacionalização da produção científica brasileira: políticas, estratégias e medidas de avaliação. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 13, n. 30, p. 81-100, jan./abr., 2016.
- SANTOS, R. G.; SOUZA, A. L.; BARBOSA, F. N. M. Estágio supervisionado I: o desafio da avaliação nas aulas de educação física escolar. **Pensar a Prática**, v.16, n.2, p. 501-518, 2013.
- SANTOS, S. M.; NORONHA, D. P. Periódicos brasileiros de Ciências Sociais e Humanidades indexados na base SciELO: características formais. **Perspectivas em ciências da informação**, Belo Horizonte, v. 18, n. 2, p. 2-16, Jun. 2013.
- SANTOS, W. **Avaliação na educação física escolar: análise de periódicos do século XX**. 2002. 138 f. Monografia (Licenciatura em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2002.
- SANTOS, W. **Avaliação na educação física: diálogos com a formação inicial do Brasil, Colômbia, Uruguai e Espanha**. 1. ed. Curitiba: Appris Editora, 2018. v. 1. 301p.

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

SANTOS, W.; FROSSARD, M. L.; MATOS, J. M. C.; FERREIRA NETO, A. Avaliação em educação física escolar: trajetória da produção acadêmica em periódicos (1932-2014). **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 09-22, jan./mar. de 2018a. Doi: 10.22456/1982-8918.63067

SANTOS, W.; MACEDO, L. R.; MATOS, J. M. C.; MELLO, A. S.; SCHNEIDER, O. Avaliação na educação física escolar: construindo possibilidades para a atuação profissional. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, p. 153-179, 2014. Doi: 10.1590/S0102-46982014000400008.

SANTOS, W.; MATHIAS, B. J.; MATOS, J. C.; VIEIRA, A. O. Evaluation of school physical education: recognizing it as a specific curriculum component. **Movimento**, v. 21, p. 191-202, 2015.

SANTOS, W.; MAXIMIANO, F. L. Avaliação na educação física escolar: singularidades e diferenciações de um componente curricular. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 35, n. 4, p. 883-896, out./dez. 2013b.

SANTOS, W.; MAXIMIANO, F. L. Memórias discentes em Educação Física na educação básica: práticas avaliativas. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 02, p. 79-101, abr./jun. 2013a. Doi: 10.22456/1982-8918.31062

SANTOS, W.; MAXIMIANO, F. L.; FROSSARD, M. L. Narrativas docentes sobre avaliação do ensino-aprendizagem: da formação inicial ao contexto de atuação profissional. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, p. 739-752, jul./set. 2016. Doi: 10.22456/1982-8918.59308

SANTOS, W.; MAXIMIANO, F. L.; MATOS, J. C.; MELLO, A. S.; SCHNEIDER, O.; FERREIRA NETO, A. Significance of assessment experiences during initial teacher training in physical education. **Motriz: Revista de Educação Física (Online)**, Rio Claro, v. 22, p. 62-71, jan./mar. 2016. Doi: 10.1590/S1980-6574201600010009.

SANTOS, W.; STIEG, R.; CASSANI, J. M.; VIEIRA, A. O.; OLIVEIRA, M. C.; FERREIRA NETO, A. Formação de professores em educação física e avaliação: saberes teóricos/práticos. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 14, p. 287-308, 2019b.

SANTOS, W.; STIEG, R.; GARCÍA, E. P.; SARNI, M.; LÓPEZ, D. P.; CANTERA, L. Evaluación en la formación docente en educación física de Brasil, Colombia y Uruguay: qué y para qué los profesores de los cursos evalúan?. In: SANTOS, W.; STIEG, R. **Evaluación educativa en la formación de profesores: Brasil, Colombia, Chile, España, Inglaterra, México, Nueva Zelanda y Uruguay**. Curitiba: Appris, 2021. p. 233-264.

SANTOS, W.; VIEIRA, A. O.; MATHIAS, B. J.; BARCELOS, M.; CASSANI, J. M. Avaliação na educação física escolar: analisando as experiências das crianças em três anos de escolarização. **Movimento**, v. 25, p. 1-17, 2019a. Doi: 10.22456/1982-8918.76974

SANTOS, W.; VIEIRA, A. O.; STIEG, R.; MATHIAS, B. J.; CASSANI, J. M. Práticas avaliativas de professores de educação física: inventariando possibilidades. **Journal of Physical Education**, v. 30, p. 3005, 2018b.

SANTOS, W.; PAULA, S. C.; STIEG, R. Avaliações institucionais e de sistemas na formação de professores em educação física na América Latina. **Revista espaço pedagógico**, v. 26, p. 99-116, 2018.

SARNI, M. El curriculum y la evaluación: problemáticas comunes... **ISEF Digital**, Uruguay, ano 7, p. 1-17, abr. 2006.

- SARNI, M. El sentido cultural de la evaluación. **ISEF Digital**, Uruguay, ano 7, p. 1-6, abr. 2004b.
- SARNI, M. La evaluación del aprendizaje en formación docente. Aportes conceptuales para una posible lectura crítica. **ISEF Digital**, Uruguay, ano 7, p. 1-18, abr. 2004a.
- SCHOTT, T. Ties between center and periphery in the scientific world-system: accumulation of rewards, dominance and self-reliance in the center. **Journal of World-Systems Research**, Baltimore, v. 4, n. 2, p. 112-144, 1998.
- SCRIVEN, M. **Evaluation thesaurus**. 4. Ed. Newbury Park; SAGE, 1991.
- SIDONE, O.; HADDAD, E.; MENA-CHALCO, J. A ciência nas regiões brasileiras: evolução da produção e das redes de colaboração científica. **Transinformação**, v. 1, n.38, p. 15-32, 2016. Doi:10.1590/2318-08892016002800002.
- SIEBERT, R. S. Avaliação em educação física: uma produção da verdade disciplinar. **Revista Brasileira Ciência do Esporte**, Santa Maria, v. 16, n. 3, p. 151- 157, 1995.
- SLINGERLAND, M.; BORGHOUTS, L.; JANS, L.; WEELDENBURG, G.; VAN DOKKUM, G.; VOS, S.; HAERENS, L. Development and optimisation of an in-service teacher training programme on motivational assessment in physical education. **European Physical Education Review**, v. 23, n. 1, p. 91-109, 2017. DOI: 10.1177/1356336X16639212.
- SLUIJSMANS, D. M. A.; BRAND-GRUWEL, S.; VAN MERRIËNBOER, J. J. G. Peer assessment training in teacher education: Effects on performance and perceptions. **Assessment and Evaluation in Higher Education**, v. 27, n. 5, p. 443-454, 2002.
- SLUIJSMANS, D. M. A.; BRAND-GRUWEL, S.; VAN MERRIËNBOER, J. J. G.; BASTIAENS, T. J. The training of peer assessment skills to promote the development of reflection skills in teacher education. **Studies in Educational Evaluation**, v. 29, n. 1, p. 23-42, 2003.
- SLUIJSMANS, D. M.; PRINS, F. A conceptual framework for integrating peer assessment in teacher education. **Studies' in Educational Evaluation**, v. 32, p. 6-22, 2006.
- SOARES, D. J. M.; SOARES, T. E. A.; SANTOS, M. C. S.; SANTOS, W. Análise da eficiência dos gastos públicos com educação nos municípios capixabas. **Research, Society and Development**, v. 9, p. 756974906, 2020a.
- SOARES, D. J. M.; SOARES, T. E. A.; SANTOS, W. Índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB): revisão sistemática da literatura. **META: AVALIAÇÃO**, v. 12, p. 912-932, 2020c.
- SOARES, D. J. M.; SOARES, T. E. A.; SANTOS, W. Infraestrutura e desempenho escolar na prova brasil: aspectos e conexões. **Olhar de Professor**, v. 23, p. 1-18, 2020b.
- SOARES, P. B. *et al.* Análise bibliométrica da produção científica brasileira sobre Tecnologia de Construção e Edificações na base de dados Web of Science. **Ambiente Construído**, v. 16, p. 175-185, 2016.
- SOARES, T. E. A.; SOARES, D. J. M.; SANTOS, W. Medidas de Tendência Central: Análise da Qualidade das Questões do ENEM de 2016 a 2018. **Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática**, v. 14, p. 119-128, 2021.
- SOBRINHO, J. D. **Políticas educacionais e reformas da educação superior** São Paulo: Cortez, 2003.

SONNENWALD, D. H. **Scientific Collaboration: A Synthesis of Challenges and Strategies Annual Review of Information Science and Technology**, Medford, NJ: Information Today, v. 4, 2004.

SOUSA, E.; FONTENELE, R.. Mapeamento da produção científica internacional sobre Valores Humanos Básicos. **Em Questão**, v. 3, n. 25, p. 214-245, 2019. Doi:10.19132/1808-5245253.214-245.

STIEG, R.; SOARES, A. J. G.; VENTORIM, S.; LOPEZ-PASTOR, V. M.; SANTOS, W. Evaluación em la formación de profesores de educación física em américa latina: enfoque en las bibliografías en asignaturas específicas. In: SANTOS, W.; STIEG, R. **Evaluación educativa en la formación de profesores**: Brasil, Colombia, Chile, España, Inglaterra, México, Nueva Zelandia y Uruguay. Curitiba: Appris, 2021. p. 69-92

STIEG, R.; VIEIRA, A. O.; FROSSARD, M. L.; FERREIRA NETO, A.; SANTOS, W. Avaliação educacional nos cursos de licenciatura em educação física nas IES brasileiras: uma análise das disciplinas específicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 2, p. 639-667, maio/ago. 2018.

STIEG, R.; VIEIRA, A. O.; FROSSARD, M. L.; Mello, A. S.; FERREIRA NETO, A.; SANTOS, W. Perspectivas de avaliação nas/das bibliografias na formação inicial em educação física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 34, p. 589-609, 2020.

TEJADA, J. La evaluación de las competencias en contextos no formales: dispositivos e instrumentos de evaluación. **Revista de Educación**, n. 354, p. 731-745, 2011. Doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-354-018

TEJADA, J.; RUIZ, C. Evaluación de competencias profesionales en educación superior: retos e implicaciones. **Educación XX1**, v. 19, n. 1, p. 17-38, 2016. <https://doi.org/10.5944/educxx1.12175>.

TOMAÉL, M.; ALCARÁ, A.; CHIARA, I.G. Das redes sociais à inovação. **Ciência da Informação**, v. 2, n. 34, p. 93-104, 2005. Doi:10.1590/S0100-19652005000200010.

TRAN, C.A. **Role and Dynamics of "late-comers" in the Global Technology Competition**, Karlsruhe: Karlsruhe Institute of Technology (KIT) Scientific Publ. 2011.

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. **A blueprint for reform**: The reauthorization of the Elementary and Secondary Education Act. Retrieved. 2010. <http://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/blueprint/>.

UFES. **Regimento Geral**, 2014. <https://bit.ly/3tX1ugr>.

URUGUAY. Ministérios de Educación y Cultura. **Ley General de Educación**: Ley n. 18.437. Dirección Nacional de Impresiones y Publicaciones Oficiales, Montevideo, 2008a. Disponível em: <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/-18437-ley-general-de-educacion.pdf>. Acesso em 25 nov. 2020.

URUGUAY. **Sistema Único Nacional de Formación Docente 2008**. Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). 2008b. Disponível em: http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/plan_nacional/sundf_2008.pdf. Acesso em: 08 feb. 2021.

VANZ, S. A. S.; STUMP, I. R. C. Colaboração científica: revisão teórico-conceitual. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 15, n. 2, p. 42-55, 2010.

VIEIRA, A. O. **Por uma teorização da avaliação: Práticas de leituras por narrativas imagéticas em Educação Física, Ano de obtenção**. 2018. XXX f. Tese (Doutorado em

Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física - Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

VIEIRA, A. O.; FERREIRA NETO, A.; SANTOS, W. Práticas avaliativas indiciárias e os sentidos atribuídos ao aprender na educação física em nove anos de escolarização. **Humanidades & Inovação**, v. 7, p. 200-217, 2020.

VILLAS BOAS, B. M. F.; SOARES, S. L. O lugar da avaliação nos espaços de formação de professores. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 239-254, maio-ago., 2016. Doi: 10.1590/CC0101-32622016160250

VLACHOPOULOS, D. ¿Evaluación final o evaluación continua?Un estudio sobre la valoración de los sistemas evaluativos por los estudiantes de lengua griega antigua. **Classica - Revista Brasileira de Estudos Clássicos**, v. 21, n. 1, p. 7-24, 2008.

VOLANTE, L.; FAZIO, X. Exploring teacher candidates' assessment literacy: Implications for teacher education reform and professional development. **Canadian Journal of Education**, v. 30, n. 3, p. 749-770, 2007.

VOLPATO, G. **Publicação científica**. 3. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008. 125 p.

WEN, M. L.; TSAI, C.-C. Online peer assessment in an inservice science and mathematics teacher education course. **Teaching in Higher Education**, v. 13, n. 1, p. 55-67, 2008.

WILCOXON F. Individual Comparisons by Ranking Methods. In: KOTZ S.; JOHNSON N. L. **Breakthroughs in Statistics**: Springer Series in Statistics (Perspectives in Statistics). New York: Springer, 1992. Doi: 10.1007/978-1-4612-4380-9_16

WILIAM, D.; LEE, C.; HARRISON, C.; BLACK, P. Teachers developing assessment for learning: impact on student achievement. **Assessment in Education: Principles, Policy and Practice**, v. 11, n 1, p. 49–65, 2004. Doi: 10.1080/0969594042000208994

WOOD JR, T., COSTA, C. C. M. C. Avaliação do impacto da produção científica de programas selecionados de pós graduação em administração por meio do índice H. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 50, n. 3, p. 325-227, jul./set. 2015. Doi: 10.5700/rausp1203