

VOL II

Educação:

*Saberes em
Movimento,
Saberes que
Movimentam*

Teresa Margarida Loureiro Cardoso

(organizadora)



EDITORA
ARTEMIS

2022

VOL II

Educação:

*Saberes em
Movimento,
Saberes que
Movimentam*

Teresa Margarida Loureiro Cardoso

(organizadora)



EDITORA
ARTEMIS

2022



O conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons Atribuição-Não-Comercial NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Direitos para esta edição cedidos à Editora Artemis pelos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores, e sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A responsabilidade pelo conteúdo dos artigos e seus dados, em sua forma, correção e confiabilidade é exclusiva dos autores. A Editora Artemis, em seu compromisso de manter e aperfeiçoar a qualidade e confiabilidade dos trabalhos que publica, conduz a avaliação cega pelos pares de todos manuscritos publicados, com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

Editora Chefe	Prof. ^a Dr. ^a Antonella Carvalho de Oliveira
Editora Executiva	M. ^a Viviane Carvalho Mocellin
Direção de Arte	M. ^a Bruna Bejarano
Diagramação	Elisangela Abreu
Organizadora	Prof. ^a Dr. ^a Teresa Margarida Loureiro Cardoso
Imagem da Capa	ggroup/123RF
Bibliotecária	Janaina Ramos – CRB-8/9166

Conselho Editorial

Prof.^a Dr.^a Ada Esther Portero Ricol, *Universidad Tecnológica de La Habana “José Antonio Echeverría”*, Cuba
Prof. Dr. Adalberto de Paula Paranhos, Universidade Federal de Uberlândia
Prof.^a Dr.^a Amanda Ramalho de Freitas Brito, Universidade Federal da Paraíba
Prof.^a Dr.^a Ana Clara Monteverde, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof.^a Dr.^a Ana Júlia Viamonte, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal
Prof. Dr. Ángel Mujica Sánchez, *Universidad Nacional del Altiplano*, Peru
Prof.^a Dr.^a Angela Ester Mallmann Centenaro, Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof.^a Dr.^a Begoña Blandón González, *Universidad de Sevilla*, Espanha
Prof.^a Dr.^a Carmen Pimentel, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof.^a Dr.^a Catarina Castro, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Prof.^a Dr.^a Cirila Cervera Delgado, *Universidad de Guanajuato*, México
Prof.^a Dr.^a Cláudia Padovesi Fonseca, Universidade de Brasília-DF
Prof.^a Dr.^a Cláudia Neves, Universidade Aberta de Portugal
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, Universidade Federal da Grande Dourados
Prof. Dr. David García-Martul, *Universidad Rey Juan Carlos de Madrid*, Espanha
Prof.^a Dr.^a Deuzimar Costa Serra, Universidade Estadual do Maranhão
Prof.^a Dr.^a Dina Maria Martins Ferreira, Universidade Estadual do Ceará
Prof.^a Dr.^a Eduarda Maria Rocha Teles de Castro Coelho, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal
Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, Universidade de São Paulo
Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima, Brasil



Prof.ª Dr.ª Elvira Laura Hernández Carballido, *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, México
Prof.ª Dr.ª Emilas Darlene Carmen Lebus, *Universidad Nacional del Nordeste/ Universidad Tecnológica Nacional*, Argentina
Prof.ª Dr.ª Erla Mariela Morales Morgado, *Universidad de Salamanca*, Espanha
Prof. Dr. Ernesto Cristina, *Universidad de la República*, Uruguay
Prof. Dr. Ernesto Ramírez-Briones, *Universidad de Guadalajara*, México
Prof. Dr. Gabriel Díaz Cobos, *Universitat de Barcelona*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Gabriela Gonçalves, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal
Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Brasil
Prof.ª Dr.ª Gladys Esther Leoz, *Universidad Nacional de San Luis*, Argentina
Prof.ª Dr.ª Glória Beatriz Álvarez, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof. Dr. Gonçalo Poeta Fernandes, Instituto Politécnico da Guarda, Portugal
Prof. Dr. Gustavo Adolfo Juarez, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina
Prof.ª Dr.ª Iara Lúcia Tescarollo Dias, Universidade São Francisco, Brasil
Prof.ª Dr.ª Isabel del Rosario Chiyon Carrasco, *Universidad de Piura*, Peru
Prof.ª Dr.ª Isabel Yohena, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof. Dr. Ivan Amaro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Prof. Dr. Iván Ramon Sánchez Soto, *Universidad del Bío-Bío*, Chile
Prof.ª Dr.ª Ivânia Maria Carneiro Vieira, Universidade Federal do Amazonas, Brasil
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz, *University of Miami and Miami Dade College*, Estados Unidos
Prof. Dr. Jesús Montero Martínez, *Universidad de Castilla - La Mancha*, Espanha
Prof. Dr. João Manuel Pereira Ramalho Serrano, Universidade de Évora, Portugal
Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, UniFIMES - Centro Universitário de Mineiros, Brasil
Prof. Dr. José Cortez Godínez, Universidad Autónoma de Baja California, México
Prof. Dr. Juan Carlos Cancino Diaz, Instituto Politécnico Nacional, México
Prof. Dr. Juan Carlos Mosquera Feijoo, *Universidad Politécnica de Madrid*, Espanha
Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, *Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín*, Colômbia
Prof. Dr. Juan Manuel Sánchez-Yáñez, *Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*, México
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Prof. Dr. Leinig Antonio Perazolli, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil
Prof.ª Dr.ª Livia do Carmo, Universidade Federal de Goiás, Brasil
Prof.ª Dr.ª Luciane Spanhol Bordignon, Universidade de Passo Fundo, Brasil
Prof. Dr. Luis Fernando González Beltrán, Universidad Nacional Autónoma de México, México
Prof. Dr. Luis Vicente Amador Muñoz, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Macarena Esteban Ibáñez, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha
Prof. Dr. Manuel Ramiro Rodríguez, *Universidad Santiago de Compostela*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Márcia de Souza Luz Freitas, Universidade Federal de Itajubá, Brasil
Prof. Dr. Marcos Augusto de Lima Nobre, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil
Prof. Dr. Marcos Vinicius Meiado, Universidade Federal de Sergipe, Brasil
Prof.ª Dr.ª Mar Garrido Román, *Universidad de Granada*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Margarida Márcia Fernandes Lima, Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
Prof.ª Dr.ª Maria Aparecida José de Oliveira, Universidade Federal da Bahia, Brasil
Prof.ª Dr.ª Maria Carmen Pastor, *Universitat Jaume I*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Maria do Céu Caetano, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Prof.ª Dr.ª Maria do Socorro Saraiva Pinheiro, Universidade Federal do Maranhão, Brasil
Prof.ª Dr.ª Maria Lúcia Pato, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal

Prof.ª Dr.ª Maritza González Moreno, *Universidad Tecnológica de La Habana*, Cuba
Prof.ª Dr.ª Mauriceia Silva de Paula Vieira, Universidade Federal de Lavras, Brasil
Prof.ª Dr.ª Odara Horta Boscolo, Universidade Federal Fluminense, Brasil
Prof. Dr. Osbaldo Turpo-Gebera, *Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa*, Peru
Prof.ª Dr.ª Patrícia Vasconcelos Almeida, Universidade Federal de Lavras, Brasil
Prof.ª Dr.ª Paula Arcoverde Cavalcanti, Universidade do Estado da Bahia, Brasil
Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, Universidade Federal do Pará, Brasil
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares, Universidade Federal do Piauí, Brasil
Prof. Dr. Sergio Bitencourt Araújo Barros, Universidade Federal do Piauí, Brasil
Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
Prof.ª Dr.ª Silvia Inés del Valle Navarro, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina
Prof.ª Dr.ª Solange Kazumi Sakata, Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares. Universidade de São Paulo (USP), Brasil
Prof.ª Dr.ª Teresa Cardoso, Universidade Aberta de Portugal
Prof.ª Dr.ª Teresa Monteiro Seixas, Universidade do Porto, Portugal
Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca, Universidade Federal de Viçosa, Brasil
Prof.ª Dr.ª Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande, Brasil
Prof.ª Dr.ª Vera Lúcia Vasilévski dos Santos Araújo, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil
Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, *Corporación Universitaria Autónoma del Cauca*, Colômbia

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação: saberes em movimento, saberes que movimentam II / Organizadora Teresa Margarida Loureiro Cardoso. – Curitiba-PR: Artemis, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-87396-65-1

DOI 10.37572/EdArt_270822651

1. Educação. 2. Ensino. 3. Aprendizagem. 4. Educação inclusiva. 5. Aprendizagem Virtual. I. Cardoso, Teresa Margarida Loureiro (Organizadora). II. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166



APRESENTAÇÃO

O segundo volume da obra *Educação: Saberes em Movimento, Saberes que Movimentam*, publicado pela Editora Artemis, instiga-nos a explorar novas perspetivas, desde a infância à idade adulta, num olhar renovado em torno do “Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4: Garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”¹. Mais especificamente, os quinze trabalhos que compõem os capítulos deste livro conduzem-nos por veredas do conhecimento, em diferentes áreas científicas, através de ambientes de aprendizagem físicos, *online* e virtuais, concorrendo para “aumentar [...] o número de [crianças,] jovens e adultos que tenham habilitações relevantes, incluindo competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo”¹.

O leitor poderá prosseguir pela trajetória proposta, ou traçar a sua própria rota, quiçá direcionando-se em sucessivas aproximações de *zoom in/zoom out* por estes *Saberes em Movimento, Saberes que Movimentam*. Os movimentos assim (re)visitados constituirão seguramente pontos, de partida e de chegada, para “garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e competências necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, através da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de género, promoção de uma cultura de paz e de não violência, cidadania global, valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável”¹. Porque, e como sinalizei, numa iteração anterior, a *Educação* compreende a ação, nela nos envolvendo; que possamos, pois, continuar a implicar-nos com e nesses *Saberes em Movimento, Saberes que Movimentam*, trilhando novos caminhos, num percurso “equitativo e de qualidade, e que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes”¹.

Teresa Cardoso

¹ Disponível em: <https://unescoportugal.mne.gov.pt/pt/temas/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel/os-17-ods/objetivo-de-desenvolvimento-sustentavel-4-educacao-de-qualidade> Acesso em: 15 ago. 2022.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

ADAPTACIÓN ESCOLAR Y DESARROLLO SOCIAL EN LA INFANCIA

Jhonny Santiago Torres Peñafiel

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2708226511

CAPÍTULO 2..... 11

INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: DA PRÁTICA À FORMAÇÃO

Diana Patrícia Brás Campino

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2708226512

CAPÍTULO 3..... 25

NOVAS PERSPECTIVAS PARA A GESTÃO SUSTENTÁVEL DO TRATAMENTO DE ÁGUAS RESIDUAIS NO ÂMBITO ESCOLAR

Simone Silva Campos de Moura

Claudia Padovesi-Fonseca

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2708226513

CAPÍTULO 4..... 39

MODELOS 3D DE ROCAS PARA DOCENCIA VIRTUAL EN CIENCIAS DE LA TIERRA

María Josefa Herrero

José Ignacio Escavy

Ana Patricia Pérez-Fortes

José Eugenio Ortiz

Laura Trigos Luque

Francisco Javier López-Acevedo

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2708226514

CAPÍTULO 5..... 51

MOTIVACIÓN INVESTIGATIVA A TRAVÉS DE LA EXPERIMENTACIÓN FÍSICA Y SU MODELACIÓN CON GEOGEBRA

John Jairo García-Mora

Margarita Emilia Patiño-Jaramillo

Sandra Patricia García-Cárdenas

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2708226515

CAPÍTULO 6.....62

RECONSTRUINDO CONCEÇÕES E PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO: ESTUDO COM ESTAGIÁRIOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

André Moura
Amândio Graça
Paula Batista

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2708226516

CAPÍTULO 7.....77

MOTRICIDADE HUMANA NA CRIAÇÃO DE VALORES E FORMAÇÃO DO EDUCADOR SOCIAL HUMANISTA

Rita de Cássia Franco de Souza Antunes

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2708226517

CAPÍTULO 8.....87

DISTINTAS PERSPECTIVAS EDUCATIVAS, PSICOLÓGICAS Y NEUROPSICOLÓGICAS ORIENTADAS A DESARROLLAR EL TALENTO, LA INTELIGENCIA EMOCIONAL, LA LIBERTAD CREATIVA Y EL ESPIRITU EMPRENDEDOR

Pedro Julián Ormeño Carmona
Manuel Rocha Gonzales
Leydi Pérez Guimarães
José Ángel Meneses Jiménez
Fernando Pasquel Flores

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2708226518

CAPÍTULO 9.....101

QUE TRAJETÓRIAS NAS PRÁTICAS CRIATIVAS PARA UMA CULTURA DE CIDADANIA?

Teresa Varela
Odete Palaré






 https://doi.org/10.37572/EdArt_2708226519

CAPÍTULO 10.....138

FORMAÇÃO DOCENTE, CIDADANIA E LITERACIA DA INFORMAÇÃO NA ESCOLA: UMA DÉCADA DO “RATO DE BIBLIOTECA”

Teresa Margarida Loureiro Cardoso
Maria Filomena Pestana Martins Silva Coelho

 https://doi.org/10.37572/EdArt_27082265110

CAPÍTULO 11	152
LABORATORIOS VIRTUALES PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE QUÍMICA GENERAL EN EL MODELO HÍBRIDO DE FORMACIÓN	
Jorge Arce-Castro	
Luis Bello	
 https://doi.org/10.37572/EdArt_27082265111	
CAPÍTULO 12	164
AMBIENTES DE APRENDIZAGEM ONLINE E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS	
Maria de Fátima Goulão	
 https://doi.org/10.37572/EdArt_27082265112	
CAPÍTULO 13	178
LA NECESIDAD DEL BUEN HUMOR PARA EL ENCUENTRO Y LA PRESENCIA AMOROSA EN LA EDUCACIÓN VIRTUAL	
Mayra Araceli Nieves Chávez	
Beatriz Elena Muñoz Serna	
 https://doi.org/10.37572/EdArt_27082265113	
CAPÍTULO 14	189
SPRECHEN SIE DEUTSCH? EFICACIA DEL APRENDIZAJE DEL ALEMÁN COMO LENGUA EXTRANJERA EN LAS REDES SOCIALES	
Cristina Cela Gutiérrez	
 https://doi.org/10.37572/EdArt_27082265114	
CAPÍTULO 15	199
FORMACIÓN DE COMPETENCIAS EN TRADUCCIÓN	
José Cortez Godínez	
 https://doi.org/10.37572/EdArt_27082265115	
SOBRE A ORGANIZADORA	213
ÍNDICE REMISSIVO	214

CAPÍTULO 6

RECONSTRUINDO CONCEÇÕES E PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO: ESTUDO COM ESTAGIÁRIOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA¹

Data de submissão: 10/06/2022

Data de aceite: 24/06/2022

André Moura

Faculdade de Desporto
Universidade do Porto, Portugal
<http://orcid.org/0000-0003-2690-1029>

Amândio Graça

Faculdade de Desporto
Universidade do Porto, Portugal
<http://orcid.org/0000-0003-1539-4201>

Paula Batista

CIFID2D
Faculdade de Desporto
Universidade do Porto, Portugal
<http://orcid.org/0000-0002-2820-895X>

RESUMO: A avaliação orientada para a aprendizagem tem vindo a ganhar destaque nas discussões educacionais. Contudo, os professores continuam a enfrentar dificuldades na sua utilização. Estas dificuldades são ainda mais acentuadas nos professores em formação que, ao enfrentarem o ‘choque com a realidade’ na chegada à escola, tendem a replicar o que viveram enquanto estudantes e

a negligenciar o que aprenderam na formação de professores. Face a este quadro, este estudo de investigação-ação visa contribuir para transformar o modo como os estudantes estagiários pensam e usam a avaliação nas suas aulas durante o seu estágio profissional. Especificamente, neste trabalho, o foco são as dificuldades e transformações experienciadas pelos estagiários na fase inicial do estágio. O estudo teve início em setembro de 2019, envolvendo 15 estudantes estagiários de Educação Física da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, e decorreu ao longo de todo o estágio (até ao término do ano letivo 2019/20), em quatro ciclos de investigação-ação. Os estagiários participantes pertencem ao mesmo grupo de orientação de uma supervisora da Faculdade. Além destes participantes, foram envolvidos no processo cinco professores cooperantes, um de cada escola cooperante. Os dados foram triangulados, tendo sido usados como instrumentos de recolha, entrevistas individuais, grupo focal e observação participante. Os dados resultantes do 1.º ciclo de investigação-ação foram analisados através de uma análise temática e resultaram em dois grandes temas: i) reconfiguração de conceções e práticas de avaliação; e ii) dificuldades na implementação da avaliação para a aprendizagem. Como principais conclusões, importa referir que: i) se nota desalinhamento entre o domínio dos conceitos e a sua utilização na prática; e ii) a necessidade de alterar os programas de

¹ Trabalho publicado no livro de atas do congresso V Encontro Internacional de Formação na Docência 2020, pp. 1081-1092

formação de professores para que futuros professores possam utilizar a avaliação como suporte da aprendizagem.

PALAVRAS CHAVE: Formação inicial de professores. Estágio profissional. Educação física. Avaliação para a aprendizagem.

REBUILDING ASSESSMENT CONCEPTIONS AND PRACTICES: STUDY WITH PHYSICAL EDUCATION PRESERVICE TEACHERS

ABSTRACT: Assessment for learning has been receiving an increase importance among educational discussions, although teachers still find it difficult to use it. These difficulties are even bigger in preservice teachers. When preservice teachers go to school and face the 'reality shock', they tend to replicate what they lived as students and neglect what they learned during their teacher training. Hence, this action-research study intends to change the way preservice teachers think and use assessment during their classes on their school placement. The focus of this work will be on the first changes and difficulties lived at the beginning of their school placement. This study started in september 2019 and was carried out throughout the school placement (till the end of the academic year 2019/20), in four action-research cycles. 15 preservice teachers from the University of Porto, Faculty of Sport participated, all supervised by the same university teacher. Five teachers from five cooperating schools, one from each school, were also included as participants. Data were triangulated and collected through individual and focus group interviews, and participant observation. Data from the first action-research cycle were analysed through thematic analysis and resulted in two major themes: i) reconstructing conceptions and practices of assessment; and ii) challenges while implementing assessment for learning. As main considerations, it can be noticed: i) a misalignment between concepts and their use on practice; and ii) the necessity of changing teacher education programs to allow future teachers to use assessment to support learning.

KEYWORDS: Initial teacher training. School placement. Physical education. Assessment for learning.

1 CONTEXTUALIZAÇÃO

Tradicionalmente, a avaliação tem-se caracterizado pela certificação e classificação dos alunos (López-Pastor, Kirk, Lorente-Catalán, MacPhail, & Macdonald, 2013; MacPhail & Murphy, 2017). Esta forma de encarar a avaliação tem-se revelado pouco eficaz para a aprendizagem dos alunos (Black & Wiliam, 1998; Broadfoot, 2017), no entanto continua a ser prática comum nas escolas e nos cursos de formação de professores (López-Pastor et al., 2013). Vários autores já apontaram que os propósitos da avaliação vão muito para além da mera classificação de alunos (Broadfoot & Black, 2004; Graça, Batista, & Moura, 2019; Hargreaves, Earl, & Schmidt, 2002) e que a avaliação deve ser usada para promover a aprendizagem (Black & Wiliam, 1998; Chappuis, 2010; Klenowski, 2009; MacPhail, Halbert, & O'Neill, 2018; Wiliam & Leahy, 2007).

A avaliação para a aprendizagem tem vindo a ganhar crescente destaque nas discussões educativas (Hay, Tinning, & Engstrom, 2015; Leirhaug & Annerstedt, 2016; MacPhail et al., 2018; Moura, Graça, MacPhail, & Batista, 2021), pelo positivo impacto que tem na aprendizagem dos alunos. São apontadas algumas vantagens, como por exemplo, i) os alunos sabem e percebem quais são as intenções de aprendizagem (Chng & Lund, 2018; Leirhaug & Annerstedt, 2016); ii) alunos e professores são ambos responsáveis pela aprendizagem gerada nas aulas (DeLuca, Chavez, Bellara, & Cao, 2013; Lorente-Catalán & Kirk, 2013); iii) as necessidades e a aprendizagem dos alunos são o foco de todo o processo ensino-aprendizagem (MacPhail & Murphy, 2017; Wiliam, 2011); e iv) a avaliação permite recolher informação do processo ensino-aprendizagem, de forma a ajustá-lo para que os alunos alcancem os objetivos de aprendizagem (Córdoba-Jiménez, López-Pastor, & Sebastiani-Obrador, 2018; Klenowski, 2009).

Apesar das vantagens apontadas à avaliação para a aprendizagem, os professores enfrentam bastantes dificuldades para utilizar a avaliação com um cariz formativo nas suas aulas (Borghouts, Slingerland, & Haerens, 2017). Esta dificuldade parece dever-se, em parte, ao parco conhecimento dos professores acerca de como utilizar a avaliação para promover a aprendizagem (Hay et al., 2015; Leirhaug, MacPhail, & Annerstedt, 2016), fruto da ausência de formação neste sentido, e à necessidade dos professores reconfigurarem entendimentos e realizarem alterações profundas nas suas práticas (Batista, Moura, & Graça, 2019). Esta incapacidade é ainda mais notória nos professores em formação (estudantes estagiários durante o seu estágio profissional) (Lorente-Catalán & Kirk, 2015), que, face à ausência de experiência e segurança, tendem a replicar as suas experiências enquanto estudantes.

Kleij, Vermeulen, Schildkamp, and Eggen (2015) e Moura, López-Pastor, and Monjas-Aguado (2019) alertam para a necessidade de contemplar a avaliação como um conteúdo de aprendizagem a adquirir nos programas de formação de professores. No entendimento de Batista et al. (2019), a alteração deste quadro passa por desconstruir a lógica de uma avaliação marcada por uma linearidade temporal - ensino e avaliação- e sustentada nas modalidades de avaliação (diagnóstica, formativa, sumativa) onde o propósito, quase único, de classificação impera.

Atendendo a este cenário, o objetivo deste estudo é analisar as dificuldades e transformações dos estudantes estagiários na compreensão do processo de avaliação e no modo como o colocam em prática nas suas aulas durante a primeira fase do estágio profissional.

2 METODOLOGIA

2.1 DESENHO DO ESTUDO

Este estudo representa a parte inicial de um macro estudo que decorrerá ao longo de quatro ciclos de investigação-ação (outubro-dezembro, janeiro-fevereiro, março-abril e maio-junho) durante o ano letivo 2019/2020. Os resultados apresentados neste trabalho representam apenas os primeiros ensaios (primeiro ciclo de investigação-ação) da implementação da avaliação para a aprendizagem pelos 15 estudantes estagiários que participam no estudo. Na primeira fase do estágio (outubro a dezembro), para ajudar os estudantes estagiários a reconstruir entendimentos acerca da avaliação e usá-los na prática pedagógica, foram realizados seminários semanais em que além de se avançar com conteúdos acerca da avaliação se debatiam as dificuldades e conquistas que os estagiários entendiam partilhar.

O estudo foi aprovado pelo comité de ética da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto e pelas direções das escolas cooperantes. Para participarem no estudo, todos os participantes (estudantes estagiários, professores cooperantes, alunos e encarregados de educação) aceitaram assinar, de forma voluntária e consciente, um consentimento informado onde aceitavam as condições para participar. Foi concedida a possibilidade, a todo e qualquer participante, de desistir a qualquer momento do estudo, sem que qualquer penalização para si adviesse, em face dessa decisão. Além disso, o anonimato foi garantido a todo e qualquer participante e, portanto, todas as referências usadas neste artigo fazem-se representar de códigos, para que não seja possível identificar o autor das declarações, exemplo, estagiário1, estagiário2, etc.

2.2 CONTEXTO DO ESTUDO E CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

O estudo conta com a participação de 15 estudantes estagiários da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, do ano letivo 2019/20 (seis são do sexo feminino e nove do sexo masculino), que realizam estágio em cinco escolas cooperantes da rede de escolas da faculdade (três estagiários por escola) na região do grande Porto. Os estudantes estagiários foram escolhidos pelo facto de pertencerem ao mesmo grupo de orientação de uma supervisora desta Faculdade e pelo perfil dos professores cooperantes. Além dos estudantes estagiários, participaram ainda cinco professores cooperantes, um de cada escola cooperante, que são os responsáveis pelas turmas em que os estagiários lecionam e que estão presentes em todas as aulas. Os professores cooperantes (três do sexo feminino e dois do sexo masculino) têm uma larga experiência de ensino e cooperam com a faculdade há mais de uma década.

2.3 INSTRUMENTOS

Na procura de captar o padrão de alterações no modo como os estudantes estagiários pensavam a avaliação no processo ensino-aprendizagem, foram realizadas entrevistas individuais (início de outubro e meados de dezembro) e um grupo focal (meados de dezembro).

Nas entrevistas, foram tratados os seguintes temas: i) preocupações e dificuldades na preparação e condução da avaliação; ii) processo de definição e de partilha de objetivos com os alunos; iii) preocupações para ajudarem os alunos a progredir na sua aprendizagem; iv) recolha de informação da aula e uso da mesma pelos estudantes estagiários e seus alunos para regularem a aprendizagem dos alunos; e v) grau de envolvimento dos alunos e papel de alunos e professores no processo ensino-aprendizagem.

Para captar a forma como os estudantes estagiários colocavam em prática a avaliação nas suas aulas, bem como identificar as diferenças entre aquilo que reportavam e aquilo que usavam, o primeiro autor deste trabalho observou uma aula de cada estudante estagiário durante este primeiro ciclo de investigação-ação. A grelha de observação foi elaborada pelos autores deste trabalho, apresentada e discutida com os estudantes estagiários durante uma sessão de seminário para se chegar a um consenso sobre os aspetos a observar. Foi concedida aos estudantes estagiários a possibilidade de serem observados em outros aspetos que não constavam da grelha de observação, mas que eles consideravam relevante. A grelha de observação tinha por base uma apreciação qualitativa de três grandes indicadores: i) Planeamento; ii) Organização e Gestão; e iii) Integração dos alunos na Aprendizagem. Apresentava ainda um quadro, onde se identificava se os quatro princípios da avaliação para a aprendizagem (Leirhaug & Annerstedt, 2016) estavam presentes/ausentes na aula e se fazia uma apreciação qualitativa ao seu uso.

As várias fontes de recolha, neste caso as entrevistas (individuais e grupo focal) e a observação, permitiram uma descrição mais abrangente e detalhada dos dados (Creswell, 2009), uma vez que possibilitaram comparar aquilo que os estudantes estagiários pensavam, diziam e faziam. Em termos temporais, a primeira entrevista individual foi realizada no início do ciclo de investigação-ação para captar os entendimentos iniciais; as observações no decurso do processo, para observar o processo de implementação; e a segunda entrevista individual e o grupo focal, no término, para esclarecer aspetos oriundos das observações, captar os entendimentos após a experiência formativa e preparar o ciclo de investigação seguinte.

2.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Os dados recolhidos das diversas fontes (entrevistas individuais e grupo focal, e observação pelo investigador externo) foram triangulados (Patton, 2002), de forma a reduzir o efeito de viés e a conseguir uma descrição mais ampla e pormenorizada da reconfiguração de entendimentos e modos de atuar dos estudantes estagiários. Inicialmente, os dados das entrevistas individuais, do grupo focal e das observações foram lidos integralmente, tendo sido apontadas as ideias principais que ressaltavam dos dados, através de códigos (Creswell, 2009). Estes códigos foram comparados e agregados em função da proximidade, com recurso à análise temática (Braun & Clarke, 2006), tendo resultado em dois grandes temas: i) reconfiguração de conceções e práticas de avaliação; e ii) dificuldades na implementação da avaliação para a aprendizagem.

3 RESULTADOS

Os primeiros dados, resultantes do 1.º ciclo de investigação-ação, pretendem, fundamentalmente, mostrar as (in)alterações nos entendimentos e usos da avaliação, bem como as dificuldades sentidas pelos estudantes estagiários aquando do uso da avaliação para a aprendizagem nas aulas de educação física durante o seu estágio profissional.

3.1 RECONFIGURAÇÃO DE CONCEÇÕES E PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO

Os estudantes estagiários têm, ao longo deste 1.º ciclo de investigação-ação, demonstrado conceções e práticas de avaliação parecidos e simultaneamente diferentes em relação ao processo de avaliação. Se, por um lado, é verdade que todos eles têm uma visão de avaliação muito associada à nota, também é verdade que alguns deles têm evidenciado, desde o início e no decorrer deste processo de aprendizagem, formas diferenciadas de conceber e usar a avaliação.

Tendo por base o estudo de Tolgfors (2018), é possível enquadrar quatro dos quinze estudantes estagiários numa perspetiva de professor mais ligada àquilo que o autor denomina de ‘coach’, uma vez que eles procuram fundamentalmente ter alunos fisicamente ativos:

“Alunos, na sua maioria, estão a jogar sem qualquer tipo de preocupação. (...) É necessário corrigir aspetos que permitem aos alunos alcançar o objetivo. Podem jogar a aula toda 1x1, mas têm de perceber o objetivo daquilo que estão a fazer” (observação da aula do estagiário5).

Por outro lado, dois dos quinze estudantes estagiários começam a ter uma perspetiva como professor mais enquadrada com a de ‘deliverer’, já que procuram que aquilo que ensinam seja aquilo que os seus alunos aprendem:

“Alunos estão envolvidos nas tarefas - tentam atingir o objetivo, estão empenhados e respondem positivamente aos desafios, com exceção de um ou outro caso)” (observação da aula do estagiário3).

Os restantes nove têm uma atuação mais de ‘administrator’, porque o seu foco principal é o cumprimento do plano de aula, a atribuição de tarefas de forma igualitária para todos os alunos:

“É necessário pensar em estratégias que ajudem a aumentar o tempo potencial de aprendizagem – exercícios diferenciados, criar situações que coloquem mais desafio aos diferentes alunos. (...) Utilizar estratégias que promovam maior envolvimento e motivação para a aula” (observação da aula do estagiário12).

Relativamente ao papel que a avaliação assume no processo ensino-aprendizagem, é possível notar algumas mudanças de pensamento nos estagiários, que tinham uma visão linear e sequencial da avaliação – avaliação como momento final do processo ensino-aprendizagem, para uma perspetiva mais integrada – avaliação como parte do processo ensino-aprendizagem, e com contributo para o próprio processo:

“Eu acho que na altura não percebia esta pergunta [entendimento dele sobre a avaliação para a aprendizagem] como percebo agora. Vejo, se calhar, mais como um processo (...) Acho que é uma forma mais justa de avaliar os alunos e de os orientar para os objetivos pretendidos, não só é melhor o processo de avaliação, também é uma ajuda ao processo de ensino. Acho que eles têm muito mais consciência dos objetivos, dos critérios de sucesso, o que é ter sucesso na aprendizagem da educação física” (estagiário2 – entrevista individual).

Apesar de se notar uma alteração no entendimento de avaliação, de avaliação como um momento para avaliação como um contínuo, a verdade é que a ‘dimensão nota’ está ainda muito vincada no pensamento dos estudantes estagiários. O facto de, no meio escolar onde estão, também haver essa presença muito forte de que a avaliação serve, apenas e só, o propósito de classificar dificulta a alteração na prática, até porque consideram que avaliar é bem mais difícil do que mudar a forma de pensar sobre a avaliação:

“Na escola, acho que temos de ver isto cada vez mais de uma forma diferente, não pensar isso como uma nota que vamos dar no final, mas ponderar a nota consoante o trabalho todo que é feito ao longo do ano e ao longo das aulas (...). Consoante o que aprendi, diria que uma nota está associada à avaliação, mas agora começo a ganhar outra perspetiva, ao estar na escola, ver os alunos e acompanhar o processo deles” (estagiário1 – entrevista individual).

“Acho que avaliação é mais fácil na teoria do que na prática. O nosso pensamento até pode ter sido alterado, só que depois, na nossa avaliação na escola, é difícil fugir à norma, porque temos de dar uma nota aos alunos no final de cada período, e é difícil de ter uma ideia clara de cada aluno, do percurso de cada aluno ao longo das aulas. Há alunos que se destacam mais e depois, aqueles que quase não são recordados, porque passam completamente despercebidos durante a aula. Acho que nós vamos alterando a nossa maneira de pensar, só que depois a atuação é muito mais difícil do que simplesmente mudar de ideias” (estagiário2 – entrevista grupo focal).

Segundo um dos estudantes estagiários, isso acontece porque durante toda a sua formação tiveram uma única visão da avaliação, inclusive durante a sua formação como professor. Neste sentido, um semestre de formação com o uso de avaliação com um propósito diferente do qual foram formados durante toda a sua vida acadêmica, é insuficiente, apesar de já vislumbrarem algumas alterações.

“Nós até agora tivemos essa imagem de que avaliação é um momento final, é mesmo isso que é importante, durante anos e anos no nosso percurso acadêmico. Já estou a pensar de outra forma sobre avaliação, mas acho que não chegou só este semestre a falar sobre avaliação” (estagiário4 – entrevista grupo focal).

Relativamente ao uso que fazem da avaliação nas suas aulas, ele está muito dependente da forma como a pensam, ainda que não totalmente, já que algumas transformações que ocorrem na sua forma de pensar acabam por não ter repercussão na prática. No entanto, os primeiros resultados deste estudo apontam alguns processos de transformação na forma como os estudantes estagiários utilizam a avaliação nas suas aulas. De salientar que os estudantes estagiários têm procurando incorporar a informação retirada de aulas anteriores para ajustar as subsequentes; ou seja, refletem sobre a forma como a aula correu e o grau de alcance dos objetivos por parte dos alunos, para definirem que ajustes são necessários, em termos do planeamento da unidade didática:

“Primeiro, é percebermos se os alunos na aula anterior conseguiram atingir os objetivos que estavam propostos para essa aula e, mediante isso, acrescentarmos novos conteúdos para a próxima aula, ou não; se temos que voltar a abordar algumas coisas que ficaram por assimilar e, depois, é perceber o que é que correu bem na aula e o que não correu, para ajustar no sentido de melhorar” (estagiário5 – entrevista grupo focal).

Além de se procurar que os estudantes estagiários utilizassem a informação da avaliação para ajustar o processo ensino-aprendizagem, procurou-se, nos seminários realizados ao longo do primeiro ciclo de investigação-ação, que os estudantes estagiários partilhassem os objetivos de aprendizagem e os critérios de avaliação com os seus alunos durante as suas aulas. De acordo com os estudantes estagiários, eles procuraram incorporar isso na sua prática, por considerarem que o mesmo desenvolve a consciência dos alunos sobre aquilo que estão a aprender e promove maior sucesso na sua aprendizagem:

“Sem dúvida que a avaliação, se eles tiverem conhecimento antes da avaliação, se calhar, vai ser muito melhor para eles. Incorporar antes a avaliação, dizer-lhes, ‘olha! são estes os aspetos que vão ser avaliados, é por aqui que temos de caminhar’ e depois dar-lhes instrução, feedback em relação a isso. Os alunos conhecerem os critérios e os objetivos” (estagiário6 – entrevista individual).

“Chegam lá muito mais facilmente, se for através da avaliação para a aprendizagem; ou seja, se nós lhes transmitirmos objetivos, se lhes dermos os critérios específicos para os objetivos que estamos a trabalhar, acho

que eles têm uma noção melhor do que se está a aprender” (estagiário2 – entrevista individual).

Ainda que sejam visíveis alterações, quer na forma de pensar, quer na forma de atuar, isso não significa que os estudantes estagiários não encontrem dificuldades na implementação da avaliação para a aprendizagem, ou que o façam da melhor forma.

3.2 DIFICULDADES NA IMPLEMENTAÇÃO DA AVALIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM

Se, por um lado, os estudantes estagiários conseguem utilizar a informação de aulas anteriores para as subsequentes, também é verdade que têm dificuldade em considerar o progresso feito pelos alunos ao longo do processo. Isto acontece, em parte, porque continuam muito presos à lógica das modalidades de avaliação; isto é, avaliação formativa, sumativa, o que os leva a considerar que as mesmas são mutuamente exclusivas, em vez de considerarem o processo de avaliação como um todo.

“A dificuldade será um bocado essa. Primeiro, avaliar tudo numa aula tão curta, com tantos alunos e, depois, um bocado isso, tentar conjugar a informação que fomos recolhendo ao longo e a avaliação sumativa no final” (estagiário2 – entrevista individual).

Essa visão de avaliação desintegrada do currículo e da pedagogia acaba por influenciar a forma como selecionam as tarefas de aprendizagem e de avaliação, uma vez que as tarefas de avaliação, ainda que aconteçam durante o processo, não estão estruturadas de forma a potenciar a aprendizagem dos alunos, já que o seu objetivo principal não é devidamente explicado. Em alguns momentos, os estudantes estagiários utilizam estratégias de avaliação, mas, para quem observa, fica a impressão de que a mesma tem um carácter isolado do resto do processo ensino-aprendizagem e com pouco contributo para o mesmo, uma vez que a informação retirada desses momentos de avaliação não é usada.

“Para que serviu a avaliação? Não se está a usar a informação da mesma para definir as estratégias a usar, nem para dar resposta às dificuldades dos alunos” (observação da aula do estagiário14).

“Houve um momento de autoavaliação, contudo podia ter sido mais enriquecedor, se houvesse uma melhor explicação por parte do professor relativamente aos aspetos importantes que os alunos devem cumprir em cada exercício. (...) Era importante que, na ficha de autoavaliação a preencher, existissem critérios de êxito para que os alunos pudessem comparar o que fizeram com o que deveriam ter feito” (observação da aula do estagiário15).

Relativamente às tarefas de aprendizagem, os estudantes estagiários têm dificuldade em arranjar exercícios que respondam às suas necessidades; isto é, aquilo que querem que os seus alunos aprendam. Para eles, é relativamente fácil arranjar

situações de aprendizagem, no entanto, as mesmas estão desalinhadas com os objetivos que definem para as aulas e para as unidades de ensino. O mesmo se verifica com os critérios de êxito ou componentes críticas usadas que, apesar de pertencerem ao conteúdo ensinado, não são as mais relevantes para o momento de aprendizagem.

“As atividades propostas nem sempre permitem responder ao objetivo. A tarefa incluída está apenas a servir como uma tarefa, não há um objetivo claro e, além disso, os critérios de êxito não permitem alcançar os objetivos definidos” (observação da aula do estagiário14).

“Há um excesso de objetivos por exercício. Além disso, estas situações não permitem atingir o objetivo final da unidade e aquilo que seria o objetivo da aula – que é melhorar a sequência” (observação da aula do estagiário7).

Em termos da utilização do aluno como elemento integrante do processo ensino-aprendizagem, os estudantes estagiários consideram isso importante, mas têm algumas dúvidas sobre como arranjar estratégias para o fazer. Há quem tenha, também, algum receio de perder o controlo da turma, uma vez que, nesta fase, o processo de ensino é, todo ele, muito centrado no professor, já que é ele que determina tudo o que se faz e é ele o único responsável por regular a aprendizagem dos alunos.

“Eu acho que ainda estou muito focada no que faço e não na avaliação para a aprendizagem, não em incluir os alunos na própria avaliação. Se eu os incluísse, tentava fazer fichas de registo para se avaliarem uns aos outros, ou eles próprios terem consciência do que é que estão a fazer; realizarem uma vez e eles próprios pensarem no que é que tinham feito e, depois, eles próprios preenchiam. Mas eu tenho receio de perder o controlo da turma. Então, estou muito focada no que eu vejo, no que eu escrevo e não os incluo tanto. Em termos de planeamento, não tenho pensado muito nisso” (estagiário1 – entrevista individual).

“É importante eles refletirem sobre a própria prestação deles ou dos colegas, podem perceber onde é que estão a errar, onde é que estão a fazer bem as coisas. Agora, como é que podemos inclui-los nessa avaliação, aí é que é mais complicado de arranjar alguma estratégia nesse aspeto” (estagiário11 – entrevista individual).

4 DISCUSSÃO

Os estudantes estagiários apontam que a avaliação é uma dimensão extremamente complexa na profissão e, quando posta em prática, esta dificuldade é ainda mais acrescida. Além disso, o uso da avaliação para a aprendizagem constitui um desafio para os professores, face à necessidade de reconfigurar conceções e alterar práticas (Batista et al., 2019). No caso dos estudantes estagiários, mesmo não tendo experiência como professores, a verdade é que as suas vivências enquanto alunos criam-lhes uma determinada visão sobre avaliação (Richards, Templin, & Graber, 2014). O mesmo pode ser constatado através dos relatos dos estudantes estagiários, que afirmam que

contrariar uma visão da avaliação, que durou toda a sua formação acadêmica, é difícil, até porque o contexto em que estão como professores também os leva para essa dimensão unicamente classificativa da avaliação.

Tem-se defendido que a alteração das práticas (de avaliação) não pode acontecer de forma individual (Lorente-Catalán & Kirk, 2013; Molina & López-Pastor, 2019; van der Mars, McNamee, & Timken, 2018), já que há uma necessidade de o contexto ser propício a essa alteração; ou seja, de haver apoio por parte dos pares nesse sentido. Por esse motivo, os seminários foram um fator determinante para apoiar os estudantes estagiários ao longo do primeiro ciclo de investigação-ação para reconfigurarem as suas concepções de avaliação. Embora tenham sido identificadas algumas alterações de pensamento, nomeadamente começarem a ver a avaliação como parte do processo ensino-aprendizagem, em vez de um complemento, a verdade é que a dimensão classificativa da avaliação continua muito acentuada no pensamento dos estudantes estagiários e, conseqüentemente, na sua forma de atuar.

A dificuldade de utilizar a avaliação na modalidade formativa é coincidente com a relatada no estudo de Leirhaug and Annerstedt (2016), em que os professores demonstraram não ter um entendimento profundo ou competência para implementar a avaliação para a aprendizagem com sucesso. Essa dificuldade está, desde logo, relacionada com a necessidade de utilizar a avaliação como parte do processo ensino-aprendizagem para servir a aprendizagem, em contraponto com uma avaliação que ocorre após o processo para medir a aprendizagem (Batista et al., 2019; MacPhail, Tannehill, & Goc Karp, 2013; Tannehill, 2017). Também no estudo de Ní Chróinín and Cosgrave (2013), os professores tiveram de aprender a utilizar a avaliação como forma de potenciar a aprendizagem dos alunos e a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, os estudantes estagiários demonstraram dificuldades em i) utilizar tarefas de aprendizagem alinhadas com os objetivos das aulas e das unidades de ensino; ii) alinhar e integrar as tarefas de avaliação alinhadas no processo; e iii) utilizar a informação recolhida nos momentos de avaliação para tomar melhores decisões do ponto de vista do planeamento, instrução e feedback. Estes três aspetos são determinantes para que a avaliação suporte a aprendizagem, porque implicam que as dimensões avaliação, currículo e pedagogia estejam em sintonia; ou seja, o processo ensino-aprendizagem é ajustado de forma a dar resposta às necessidades dos alunos (MacPhail & Murphy, 2017; Wiliam, 2011).

Relativamente às tarefas de avaliação, ainda que se tenha conseguido que os estudantes estagiários as usem durante o processo ensino-aprendizagem, as mesmas

falham os seus propósitos principais – promover a regulação e a aprendizagem dos alunos; já que a informação retirada da avaliação nem sempre é usada, como foi relatado nos resultados, de forma, a dar resposta às necessidades dos alunos. Vários autores (Hay et al., 2015; MacPhail & Murphy, 2017; Pedder & James, 2012) são perentórios nesta matéria, referindo que a informação retirada da avaliação apenas é relevante quando permite que os alunos melhorem e que atinjam os objetivos de aprendizagem definidos. É também por esse motivo que não são os instrumentos que ‘geram’ aprendizagem ou notas, mas sim a forma como professores e alunos usam a informação recolhida da avaliação que fazem (Chappuis, 2010; Kleij et al., 2015; Wiliam, 2011).

Além disso, a inclusão dos alunos no processo de ensino-aprendizagem (incluindo na avaliação) tem como objetivo consciencializá-los e permitir-lhes regular a sua aprendizagem (Chng & Lund, 2018; Wiliam, 2011). No entanto, apesar de reconhecerem a importância dos alunos participarem no processo ensino-aprendizagem para terem uma maior noção do que estão e do que têm que aprender, os estudantes estagiários demonstraram dificuldades em atribuir esse papel ativo aos seus alunos, por desconforto e receio de perder o controlo da turma.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados demonstram que é possível alterar a forma como os estudantes estagiários veem e usam a avaliação, ainda que estes enfrentem muitas dificuldades para implementar a avaliação para a aprendizagem. Estes desafios que enfrentam devem-se, sobretudo, à falta de conhecimento e à dificuldade de reconfigurar conceções e práticas que viveram ao longo de toda a sua formação como alunos.

Nestes primeiros ensaios, nota-se desalinhamento entre o uso de alguns conceitos e a sua posta em prática. Além disso, sobressaem como principais dificuldades: i) alinhar as situações de aprendizagem com os objetivos definidos; ii) utilizar as tarefas de avaliação como suporte ao processo de ensino-aprendizagem; e iii) incluir os alunos como elemento ativo do processo.

Nesse sentido, este estudo aponta para a necessidade de alterar os programas de formação de professores, de forma a contrariar uma ‘visão instituída’ de que a avaliação serve apenas e só para classificar alunos, por forma a desenvolver, nos futuros professores, conhecimento e *skills* que lhes permitam utilizar a avaliação como suporte da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- Batista, P., Moura, A., & Graça, A. (2019). Avaliação como ponte entre o ensinar e o aprender: estratégias e exemplos para uma reconfiguração da avaliação em educação física. In S. P. d. E. Física (Ed.), *Avaliação em Educação Física - Perspetivas e desenvolvimento*. Lisboa: SPEF (Omniserviços).
- Black, P., & William, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1). doi:10.1080/0969595980050102
- Borghouts, L. B., Slingerland, M., & Haerens, L. (2017). Assessment quality and practices in secondary PE in the Netherlands. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1-17. doi:10.1080/17408989.2016.1241226
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Broadfoot, P. (2017). Time to tame the leviathan? Perspectives and possibilities for a new era in assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 24(3), 415-423. doi:10.1080/0969594X.2017.1336428
- Broadfoot, P., & Black, P. (2004). Redefining Assessment? The First 10 Years of Assessment in Education. *Assessment in Education*, 11(1), 7-27.
- Chappuis, J. (2010). Formative Assessment and Assessment for Learning. In J. Chappuis (Ed.), *Seven Strategies of Assessment for Learning*. Port Townsend, WA: Pearson.
- Chng, L. S., & Lund, J. (2018). Assessment for Learning in Physical Education: The What, Why and How. *JOPERD: The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 89(8), 29-34.
- Córdoba-Jiménez, T., López-Pastor, V. M., & Sebastiani-Obrador, E. (2018). ¿Por qué Hago Evaluación Formativa en Educación Física? Relato Autobiográfico de un Docente. *Estudios Pedagógicos*, XLIV(2), 21-38.
- DeLuca, C., Chavez, T., Bellara, A., & Cao, C. (2013). Pedagogies for preservice assessment education: Supporting teacher candidates' assessment literacy development. *The Teacher Educator*, 48, 128-142. doi:10.1080/08878730.2012.760024
- Graça, A., Batista, P., & Moura, A. (2019). Ponderar a avaliação em Educação Física orientada para a aprendizagem. In S. P. d. E. Física (Ed.), *Avaliação em Educação Física - Perspetivas e desenvolvimento*. Lisboa: SPEF (Omniserviços).
- Hargreaves, A., Earl, L., & Schmidt, M. (2002). Perspectives on Alternative Assessment Reform. *American Educational Research Journal*, 39(1), 69-95.
- Hay, P., Tinning, R., & Engstrom, C. (2015). Assessment as pedagogy: a consideration of pedagogical work and the preparation of kinesiology professionals. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(1), 31-44. doi:10.1080/17408989.2013.788145
- Kleij, F. M. V. d., Vermeulen, J. A., Schildkamp, K., & Eggen, T. J. H. M. (2015). Integrating data-based decision making, Assessment for Learning and diagnostic testing in formative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22(3), 324-343. doi:10.1080/0969594X.2014.999024
- Klenowski, V. (2009). Assessment for learning revisited: An Asia-Pacific perspective. *Assessment in Education: Principles, Policy, and Practice*, 16(3), 263-268.

Leirhaug, P. E., & Annerstedt, C. (2016). Assessing with new eyes? Assessment for learning in Norwegian physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(6), 616-631. doi:10.1080/17408989.2015.1095871

Leirhaug, P. E., MacPhail, A., & Annerstedt, C. (2016). 'The grade alone provides no learning': investigating assessment literacy among Norwegian physical education teachers. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 7(1), 21-36. doi:10.1080/18377122.2016.1145429

López-Pastor, V. M., Kirk, D., Lorente-Catalán, E., MacPhail, A., & Macdonald, D. (2013). Alternative assessment in physical education: A review of international literature. *Sport Education and Society*. doi:10.1080/13573322.2012.713860

Lorente-Catalán, E., & Kirk, D. (2013). Alternative democratic assessment in PETE: an action-research study exploring risks, challenges and solutions. *Sport, Education & Society*, 18(1), 77.

Lorente-Catalán, E., & Kirk, D. (2015). Student teachers' understanding and application of assessment for learning during a physical education teacher education course. *European Physical Education Review*. doi:10.1177/1356336x15590352

MacPhail, A., Halbert, J., & O'Neill, H. (2018). The development of assessment policy in Ireland: the story of the junior cycle reform. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. doi:10.1080/0969594X.2018.1441125

MacPhail, A., & Murphy, F. (2017). Too much freedom and autonomy in the enactment of assessment? Assessment in physical education in Ireland. *Irish Educational Studies*, 36(2), 237-252. doi:10.1080/0323315.2017.1327365

MacPhail, A., Tannehill, D., & Goc Karp, G. (2013). Preparing physical education preservice teachers to design instructionally aligned lessons through constructivist pedagogical practices. *Teaching and Teacher Education*, 33, 100-112. doi:10.1016/j.tate.2013.02.008

Molina, M., & López-Pastor, V. M. (2019). ¿Evalúo cómo me evaluaron en la facultad? Transferencia de la evaluación formativa y compartida vivida durante la formación inicial del profesorado a la práctica como docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 85-101.

Moura, A., Graça, A., MacPhail, A., & Batista, P. (2021). Aligning the principles of assessment for learning to learning in physical education: A review of literature. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 26(4), 388-401.

Moura, A., López-Pastor, V. M., & Monjas-Aguado, R. (2019). *Percepciones de un estudiante de doctorado de otro país sobre los procesos de evaluación formativa y compartida en formación inicial del profesorado de España*. Paper presented at the XII Congreso Internacional de Evaluación Formativa en Educación: Buenas prácticas de evaluación formativa y compartida en todas las etapas educativas, Facultad de Educación de Segovia.

Ní Chróinín, D., & Cosgrave, C. (2013). Implementing formative assessment in primary physical education: teacher perspectives and experiences. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 18(2), 219-233.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods* (3th ed.). California: Sage Publications.

Pedder, D., & James, M. (2012). Professional learning as a condition for assessment for learning. In J. G. (ed) (Ed.), *Assessment and Learning* (Second Edition ed., pp. 33-48). London: Sage.

Richards, K. A. R., Templin, T. J., & Graber, K. (2014). The Socialization of Teachers in Physical Education: Review and Recommendations for Future Works. *Kinesiology Review*, 3(2), 113-134.

Tannehill, D. (2017). Engaging Young People in Active Learning. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 12(34), 3-4.

Tolgfors, B. (2018). Different versions of assessment for learning in the subject of physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(3), 311-327. doi:10.1080/17408989.2018.1429589

van der Mars, H., McNamee, J., & Timken, G. (2018). Physical Education Meets Teacher Evaluation: Supporting Physical Educators in Formal Assessment of Student Learning Outcomes. *Physical Educator*, 75(4), 582-616.

William, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 3-14. doi:10.1016/j.stueduc.2011.03.001

William, D., & Leahy, S. (2007). A Theoretical Foundation for Formative Assessment. In J. H. McMillan (Ed.), *Formative Classroom Assessment* (pp. 29-42). New York: Teachers College Press.

SOBRE A ORGANIZADORA

Teresa Margarida Loureiro **Cardoso** é licenciada em Línguas e Literaturas Modernas, variante de Estudos Franceses e Ingleses, Ramo de Formação Educacional, pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (2001). É Doutora em Didática pelo Departamento de Didática e Tecnologia Educativa (atual Departamento de Educação e Psicologia) da Universidade de Aveiro (2007). É Professora-Docente no Departamento de Educação e Ensino a Distância (anterior Departamento de Ciências da Educação) da Universidade Aberta, Portugal (desde 2007), lecionando em cursos de graduação e pós-graduação (Licenciatura em Educação, Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares, Mestrado em Pedagogia do E-learning, Doutoramento em Educação), e orientando-supervisionando dissertações de mestrado e teses de doutoramento. É investigadora-pesquisadora no LE@D, Laboratório de Educação a Distância e E-learning, cuja coordenação científica assumiu (2015-2018) e onde tem vindo a participar em projetos e outras iniciativas, nacionais e internacionais, sendo membro da direção editorial da RE@D, Revista Educação a Distância e Elearning. É ainda membro da SPCE, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, e membro fundador da respetiva Secção de Educação a Distância (SEAD-SPCE). Pertence ao Grupo de Missão “Competências Digitais, Qualificação e Empregabilidade” da APDSI, Associação para a Promoção e Desenvolvimento da Sociedade da Informação, é formadora creditada pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua do Ministério da Educação, autora e editora de publicações, e integra comissões científicas e editoriais.

<http://lattes.cnpq.br/0882869026352991>

<https://orcid.org/0000-0002-7918-2358>

ÍNDICE REMISSIVO

A

Actividades presenciales y virtuales 152
Adaptación en la infancia 1
Adaptación Escolar 1, 2, 3, 6, 8, 9
Alemán como lengua extranjera 189, 192, 197
Amorosidad 178
Analogía 51, 52, 53, 54, 60
Andragogia 164
Anglobalización 189, 191
Aprendizaje cooperativo 51
Atividades investigativas 11, 16, 17, 21
Avaliação para a aprendizagem 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73

B

Baremo 199, 200, 203, 207, 208
Buen humor 178, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187

C

Capacidades humanas 79, 81, 87
Cidadania social e cultural 102, 112, 128, 131
Competências 11, 12, 13, 15, 18, 19, 22, 39, 52, 54, 60, 79, 101, 103, 105, 107, 108, 109, 114, 122, 124, 127, 138, 139, 141, 142, 146, 147, 148, 149, 161, 164, 165, 167, 173, 175, 181, 191, 199
Competências digitais 164
Competencia Traductora 199, 200, 201, 204, 205, 208, 210, 211
Competitividad 87, 208
Creatividad 87, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 98, 99, 135, 137, 179

D

Desarrollo social 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10

E

Educação Ambiental 25, 26, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38
Educação física 62, 63, 67, 68, 74, 80, 85
E-estudante 164

Elearning 138, 164, 165, 176, 195, 197
Ensino superior 164, 165, 176, 177
Escolas Sustentáveis 25, 28, 29, 30, 36, 37, 38
Espacio virtual 154, 178, 187
Estágio profissional 62, 63, 64, 67

F

Formação de professores 16, 62, 63, 64, 73, 138, 140, 142, 148, 150, 167
Formação inicial de professores 23, 63
Fotogrametria 40, 41, 42, 49

G

Geología 39, 40, 41, 46

H

Herramientas en línea 189, 191
Humanismo Ikeda 77, 79

I

Indicadores de sustentabilidade 25
Innovación 50, 51, 87, 89, 92, 94, 95, 98, 99
Integração curricular 11, 12, 14, 16, 18, 19
Inteligencia emocional 10, 87, 89, 90, 91, 92, 94, 95, 97, 99
Investigação-ação 11, 12, 19, 20, 22, 62, 65, 66, 67, 69, 72, 101, 110, 111

L

Laboratorios virtuales 152, 154, 155, 156, 157, 159, 160, 161, 162, 163

M

Medición indirecta 51
Método de aprendizaje 189, 191
Metodologia Comparada 138, 139, 142, 149, 151
Metodologia de Trabalho de Projeto 21, 23, 138, 139, 141, 149
Modelación 51, 52, 53, 54, 60
Modelo híbrido 152, 154, 158
Modelos 3D 39, 40, 41, 44, 45, 46, 48, 50

Motricidade Humana 77, 78, 80, 86

Mundo globalizado 87, 88, 92

P

Partilha social nas práticas criativas 102

Pedagogia Social 77, 85, 86

Práticas criativas em formação em contexto de trabalho 102

Q

Química General 152, 153

R

Rato de Biblioteca 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150

Realidad Virtual (RV) 40

Redes sociales 189, 190, 191, 195, 196, 197, 198

S

Saneamento ecológico 25, 28, 35

Subcompetencia de Transferencia 199, 200, 205, 206

Subcompetencia Lingüística en L2 199, 200, 205, 206

T

Talento 87, 89, 90, 92, 94, 95, 97, 98, 99, 131

TICs 39, 40, 163