

DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Maria Aldeisa Gadelha
Ágata Cristina Marques Aranha
Raimunda Hermelinda Maia Macena

 **Atena**
Editora

Ano 2021



DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Maria Aldeisa Gadelha
Ágata Cristina Marques Aranha
Raimunda Hermelinda Maia Macena

 **Atena**
Editora

Ano 2021



Editora Chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Assistentes Editoriais

Natalia Oliveira

Bruno Oliveira

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto Gráfico e Diagramação

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

Imagens da Capa

Shutterstock

Edição de Arte

Luiza Alves Batista

Revisão

As Autoras

2021 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2021 Os autores

Copyright da Edição © 2021 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.



Todo 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).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof. Dr. Arinaldo Pereira da Silva – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Profª Drª Carla Cristina Bauermann Brasil – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Jayme Augusto Peres – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Daniela Reis Joaquim de Freitas – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Débora Luana Ribeiro Pessoa – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Douglas Siqueira de Almeida Chaves – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Elizabeth Cordeiro Fernandes – Faculdade Integrada Medicina
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Profª Drª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Prof. Dr. Fernando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Fernanda Miguel de Andrade – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Dr. Fernando Mendes – Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior de Saúde de Coimbra
Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Jefferson Thiago Souza – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Maria Tatiane Gonçalves Sá – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federacl do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Prof. Dr. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino
Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Welma Emidio da Silva – Universidade Federal Rural de Pernambuco

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Profª Drª Ana Grasielle Dionísio Corrêa – Universidade Presbiteriana Mackenzie
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Cleiseano Emanuel da Silva Paniagua – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Prof. Dr. Douglas Gonçalves da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Érica de Melo Azevedo – Instituto Federal do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Dra. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande

Profª Drª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann Junior – Universidade Federal de Juiz de Fora
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Priscila Tessmer Scaglioni – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Sidney Gonçalves de Lima – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Linguística, Letras e Artes

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Edna Alencar da Silva Rivera – Instituto Federal de São Paulo
Profª Drª Fernanda Tonelli – Instituto Federal de São Paulo,
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
Profª Drª Miraniide Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Conselho Técnico Científico

Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
Profª Ma. Adriana Regina Vettorazzi Schmitt – Instituto Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Alex Luis dos Santos – Universidade Federal de Minas Gerais
Prof. Me. Alexsandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional
Profª Ma. Aline Ferreira Antunes – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Amanda Vasconcelos Guimarães – Universidade Federal de Lavras
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Ma. Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa
Profª Drª Andrezza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Drª Andrezza Miguel da Silva – Faculdade da Amazônia
Profª Ma. Anelisa Mota Gregoleti – Universidade Estadual de Maringá
Profª Ma. Anne Karynne da Silva Barbosa – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
Prof. Me. Armando Dias Duarte – Universidade Federal de Pernambuco
Profª Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Profª Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Me. Carlos Augusto Zilli – Instituto Federal de Santa Catarina
Prof. Me. Christopher Smith Bignardi Neves – Universidade Federal do Paraná
Profª Drª Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Profª Drª Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
Prof. Me. Clécio Danilo Dias da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília
Profª Ma. Daniela Remião de Macedo – Universidade de Lisboa

Profª Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Me. Edevaldo de Castro Monteiro – Embrapa Agrobiologia
Prof. Me. Edson Ribeiro de Britto de Almeida Junior – Universidade Estadual de Maringá
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases
Prof. Me. Eduardo Henrique Ferreira – Faculdade Pitágoras de Londrina
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Prof. Me. Ernane Rosa Martins – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí
Prof. Dr. Everaldo dos Santos Mendes – Instituto Edith Theresa Hedwing Stein
Prof. Me. Ezequiel Martins Ferreira – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
Prof. Me. Fabiano Eloy Atilio Batista – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
Prof. Me. Francisco Odécio Sales – Instituto Federal do Ceará
Prof. Me. Francisco Sérgio Lopes Vasconcelos Filho – Universidade Federal do Cariri
Profª Drª Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
Prof. Me. Givanildo de Oliveira Santos – Secretaria da Educação de Goiás
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro
Profª Ma. Isabelle Cerqueira Sousa – Universidade de Fortaleza
Profª Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará
Prof. Dr. José Carlos da Silva Mendes – Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social
Prof. Me. Jose Elyton Batista dos Santos – Universidade Federal de Sergipe
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
Profª Drª Juliana Santana de Curcio – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFGA
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis
Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR
Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
Profª Ma. Lilian de Souza – Faculdade de Tecnologia de Itu
Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
Profª Drª Lúvia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe
Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná
Profª Ma. Luana Ferreira dos Santos – Universidade Estadual de Santa Cruz
Profª Ma. Luana Vieira Toledo – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
Prof. Me. Luiz Renato da Silva Rocha – Faculdade de Música do Espírito Santo
Profª Ma. Luma Sarai de Oliveira – Universidade Estadual de Campinas
Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos

Prof. Me. Marcelo da Fonseca Ferreira da Silva – Governo do Estado do Espírito Santo
Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior
Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
Profª Ma. Maria Elanny Damasceno Silva – Universidade Federal do Ceará
Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Prof. Dr. Pedro Henrique Abreu Moura – Empresa de Pesquisa Agropecuária de Minas Gerais
Prof. Me. Pedro Panhoca da Silva – Universidade Presbiteriana Mackenzie
Profª Drª Poliana Arruda Fajardo – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Rafael Cunha Ferro – Universidade Anhembi Morumbi
Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Renan Monteiro do Nascimento – Universidade de Brasília
Prof. Me. Renato Faria da Gama – Instituto Gama – Medicina Personalizada e Integrativa
Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Me. Robson Lucas Soares da Silva – Universidade Federal da Paraíba
Prof. Me. Sebastião André Barbosa Junior – Universidade Federal Rural de Pernambuco
Profª Ma. Silene Ribeiro Miranda Barbosa – Consultoria Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão
Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
Profª Ma. Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana
Profª Ma. Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho – Universidade Federal do Piauí
Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné – Colégio ECEL Positivo
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Desenvolvimento de competências e o estágio supervisionado da licenciatura em educação física

Bibliotecária: Janaina Ramos
Diagramação: Natália Sandrini de Azevedo
Correção: Flávia Roberta Barão
Edição de Arte: Luiza Alves Batista
Revisão: As Autoras
Autoras: Maria Aldeisa Gadelha
Ágata Cristina Marques Aranha
Raimunda Hermelinda Maia Macena

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

G124 Gadelha, Maria Aldeisa
Desenvolvimento de competências e o estágio supervisionado da licenciatura em educação física / Maria Aldeisa Gadelha, Ágata Cristina Marques Aranha, Raimunda Hermelinda Maia Macena. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5983-078-7
DOI 10.22533/at.ed.787211005

1. Formação de professores. 2. Estágio. 3. Educação.
4. Competência. I. Gadelha, Maria Aldeisa. II. Aranha, Ágata Cristina Marques. III. Macena, Raimunda Hermelinda Maia. IV. Título.

CDD 370.71

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DAS AUTORAS

As autoras desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao manuscrito científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção do respectivo manuscrito, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que o manuscrito científico publicado está completamente isento de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa.

COMPREENDENDO ESTE E-BOOK

A composição da competência profissional está atrelada não só à formação superior, mas também aos processos de ensino-aprendizagem vivenciados durante esta formação, que podem ocorrer de modos e momentos diversificados (CANEN, 2013; DO NASCIMENTO, 1999b). O novo modelo formativo de ensino superior pretende dotar os estudantes das competências adequadas. várias são as vantagens das rubricas, como: aumentar a objetividade, transparência e velocidade, do processo de avaliação, bem como melhorar a comunicação entre estudantes e professores (DUARTE; CANELAS; SOARES; POMBO *et al.*, 2012).

A competência de comunicação é uma das mais importantes para a empregabilidade dos graduados. Há vários critérios utilizados na avaliação dessa competência, e por isso é importante uni-los. Nessa perspectiva, é importante o desenvolvimento de rubricas validadas como uma ferramenta válida e confiável para avaliar a competência desenvolvida (VERANO-TACORONTE; GONZÁLEZ-BETANCOR; BOLÍVAR-CRUZ; FERNÁNDEZ-MONROY *et al.*, 2016). Destarte, a competência pode ser descrita como uma congregação mista e intrincada de habilidades e capacidades, resultantes de uma fusão de conceitos, funcionalidade e experiências. Neste sentido, a formação do profissional de EF demanda que sejam efetivados conhecimentos amplas habilidades específicas e atitudes potenciais que os habilitem a solucionar diversas situações no contexto escolar (BORSSOI, 2008; DE ALMEIDA FILHO, 2006; DOS SANTOS; DE SOUZA; BARBOSA, 2013; ZANCAN, 2012).

O estágio apresenta-se como um momento de formação para prática profissional em ambientes onde são realizadas as atividades do campo profissional, independente do curso de licenciatura (BERNARDY; PAZ, 2012; BORSSOI, 2008; LUCENA LIMA, 2008; SIMPLÍCIO, 2015; ZANCAN, 2012). Para formação do graduado em EF deve ser assegurado, como componente curricular, o estágio profissional supervisionado e as de atividades complementares, vivenciando assim a dissociabilidade entre teoria e prática (ANTUNES, 2015; BARBOSA; VIDAL; TAMBELLINI, 2006; BENITES; SOUZA NETO; HUNGER, 2008; BORSSOI, 2008; BRASILEIRAS, 1997; CORBUCCI; BARRETO; CASTRO; CHAVES *et al.*, 2009).

O Estágio Curricular Supervisionado (ECS) é imprescindível no desenvolvimento dos professores nos diversos cursos de licenciatura, pois é um processo de aprendizagem indispensável a um profissional que almeja estar preparado para encarar os desafios da carreira. O desenvolvimento de competências docentes precisa ocorrer durante toda a formação acadêmica, onde os alunos devem ser estimulados a conhecerem espaços educativos entrando em contato com a realidade sociocultural da população e da instituição (BENITES; SOUZA NETO; HUNGER, 2008; BERNARDY; PAZ, 2012; BORSSOI, 2008; SIMPLÍCIO, 2015; ZANCAN, 2012).

Como preparação à realização no mercado de trabalho, o ECS se configura como uma maneira de estabelecer uma relação entre teoria e prática, conhecer a realidade da profissão que escolheu para desempenhar, porque ao ter contato com a rotina de trabalho que o ECS lhe proporciona, o acadêmico passa a compreender aquilo que tem estudado e faz relação com o dia-a-dia do seu futuro trabalho (ANTUNES, 2015; CARVALHO, 2001;

LUCENA LIMA, 2008; TOJAL, 2008).

Além do mais, o aprendizado é mais efetivo quando adquirido por meio da experiência; na prática o conhecimento é assimilado com muito mais eficácia, tanto é que comum ao estagiário lembrar-se de atividades no decorrer do estágio do que das atividades que realizou em sala de aula enquanto aluno (BERNARDY; PAZ, 2012; BORSSOI, 2008; LUCENA LIMA, 2008; SIMPLÍCIO, 2015; TOJAL, 2008).

Como em toda área da saúde, na educação superior também tem sido observado há uma escassez de instrumentos formais para avaliação em relação à formação de competências entre professores. Sabe-se que para obtenção dos objetivos os instrumentos devem estar adequado para que avaliação seja mais efetiva (ALARCÃO, 2005; CEBRIÁN DE LA SERNA; GALLEGU-ARRUFAT; SERRANO-ANGULO; CEBRIÁN-ROBLES *et al.*, 2016; COSTER; MANCINI, 2015; FERREIRA, 2016; JORGE, 1998a; PERRENOUD; THURLER, 2009; ROMERA; ROBLES; DE LA SERNA, 2016).

As rubricas vêm sendo utilizadas na Espanha como uma ferramenta útil no desenvolvimento de competências, pois permite relacionar critérios de avaliação, categorias de rendimento, dimensões da qualidade esperada além de listar áreas a serem avaliadas (FREITAS; KEMCZINSKI; DE LA SERNA; MONEDERO *et al.*, 2012; RAPOSO; MARTÍNEZ, 2011b). Um fator preponderante no uso de rubricas diz respeito a possibilidade de permitir ampliar a interação e oferecer mais agilidade na avaliação e na detecção de dificuldades dos alunos, além de favorecer a comunicação entre docente-discente, bem como de fomentar a autonomia dos acadêmicos para o desenvolvimento das competências (CEBRIÁN DE LA SERNA; GALLEGU-ARRUFAT; SERRANO-ANGULO; CEBRIÁN-ROBLES *et al.*, 2016; FREITAS; KEMCZINSKI; DE LA SERNA; MONEDERO *et al.*, 2012; ROMERA; ROBLES; DE LA SERNA, 2016).

Assim, em 2010, foi iniciado um projeto de pesquisa sobre o desenvolvimento de competências científicas no ensino obrigatório sendo criado o Grupo de Investigação em Ciências da Educação e Habilidades (CATH) por um grupo de professores do Departamento de Didática das Ciências Experimentais da Universidade de Málaga e um grupo de professores de escolas secundárias em vários centros de Málaga (CEBRIÁN DE LA SERNA; GALLEGU-ARRUFAT; SERRANO-ANGULO; CEBRIÁN-ROBLES *et al.*, 2016; ROMERA; ROBLES; DE LA SERNA, 2016; TORRA; CORRAL MANUEL DE VILLENA; PÉREZ CABRERA; TRIADÓ I IVERN *et al.*, 2012). Entretanto, a rubricas só estão disponíveis nos idiomas inglês e espanhol.

Ultimamente tem sido um grande desafio para os docentes de o ECS delinear o processo de avaliação das competências pedagógicas a serem desenvolvidas pelos acadêmicos de EF no ECS. Neste sentido, o uso de rubricas vem sendo utilizado como ferramenta efetiva para a avaliação do desenvolvimento de competências (DUARTE; CANELAS; SOARES; POMBO *et al.*, 2012; FREITAS; KEMCZINSKI; DE LA SERNA; MONEDERO *et al.*, 2012; NOVAK; METCH; BUCHBINDER; CABELLO *et al.*, 2013). Portanto, a contribuição deste ebook é compartilhar o protótipo de uma ferramenta útil e validada para a avaliação do desenvolvimento de competências nas disciplinas de prática de ensino e ECS de Licenciatura em EF.

APRESENTAÇÃO

O dicionário Webster (1981, p. 63) determina competência como: “qualidade ou estado de ser funcionalmente adequado ou ter suficiente conhecimento, julgamento, habilidades ou força para uma determinada tarefa”. Esta acepção, bastante geral, menciona dois assuntos principais vinculados à competência: conhecimento e tarefa a ser desempenhada. A competência profissional está conectada à formação superior e aos processos de ensino-aprendizagem vivenciados durante a formação. Assim sendo, o conceito de competência necessita ser pensado como vinculado a conhecimentos, habilidades e atitudes (isto é, conjunto de capacidades humanas) que justificam uma alta performance, acreditando-se que os melhores desempenhos estão baseados não apenas no acesso ao conhecimento, mas também na inteligência e personalidade das pessoas.

Diante disto, o exercício profissional não pode mais ser compreendido como apenas um conjunto de tarefas adjuntas descritivamente a um cargo ou função, mas se torna a ampliação direta da competência que o indivíduo mobiliza em face de uma situação profissional cada vez mais mutável e complexa. Neste sentido, a formação do profissional de licenciado em Educação Física (EF) demanda que sejam efetivados conhecimentos amplos com habilidades específicas e atitudes potenciais que habilitem atuar em diversas situações no contexto escolar.

A autora nos apresenta as fragilidades da educação superior de instrumentos formais para avaliação de competências durante a execução de estágios supervisionados. Há que se destacar que o estágio na formação de professores representa um período de elevada importância e de transformação para os futuros professores, na medida em que, migram do desempenho de aluno para o de professor.

Compreendendo que é com o estágio que se inicia e/ou se desenvolve o processo de aquisição de diversas competências profissionais, mas, também, pessoais e sociais, e que a avaliação destas competências pressupõe a clareza da informação dos diversos fatores que se complementam para o nível de desempenho excelente na execução de tarefas docentes, esta obra apresenta o processo de adaptação transcultural para língua portuguesa e validação de uma rubrica para acompanhamento de estagio supervisionado junto a alunos de licenciatura de Educação Física.

Há que se considerar que para avaliar competências que se espera observar nos estagiários nas diversas tarefas que os ocupam na realização do estágio é necessário um indicativo de avaliação, pautado em critérios pertinentes, apropriados e objetivos à cada tarefa da natureza profissional referente. Neste cenário, a autora apresenta as rubricas como elemento auto avaliativo, levando em consideração a potencialidade de autorregulação da aprendizagem, sendo esta vista como a principal função da avaliação formativa ou processual. Ao mesmo tempo que permite avaliar quantitativamente de modo objetivo, imparcial e confiável; permitir padronização de indicadores mínimos e ser uma ferramenta de aprendizagens ativas e colaborativas.

Uma das contribuições deste trabalho reside no fato que tempos e categorias didáticas das instituições superiores por vezes só permitem uma avaliação da performance e não das aprendizagens solidificadas a longo prazo e que é urgente o uso de estratégias

avaliativas para a autoaprendizagem. Assim, para além da proposição do modelo, a autora analisa as equivalências conceitual, de itens e semântica. O estudo é extenso e compõe-se de etapas: 1) tradução do instrumento original (T1/T2); 2) construção da versão em português; 3) avaliação de equivalência de itens e semântica; 4) comparação das versões traduzidas (T3); 5) construção textual e adaptação transcultural na área de linguística; 6) construção da versão final; 7. avaliação da equivalência conceitual de itens e adequação as DCN por juízes.

A quantidade de dimensões é variável de acordo com a enredamento da tarefa ou ao quanto de detalhamento o professor (ou este em conjunto com os alunos) queira propor para fracionar a qualidade de sua execução. Assim, a rubrica proposta foi constituída por 4 blocos de competências didático-docentes (c1 - competência de planejamento do processo ensino-aprendizagem; c2 -competência no processo de ensino e na avaliação da aprendizagem; c3 - competência desenvolvimento de inovação pedagógica e reflexão sobre a prática didática-docente; c4 - competência integração, colaboração e o trabalho cooperativo na instituição de ensino) e 20 indicadores.

Boa leitura e que este modelo desenvolvido possa ser um amplificador alternativo para inovação na avaliação de modo que os futuros profissionais (professores e/ou futuros professores) atuem como protagonistas e autores de sua própria aprendizagem e de seu aprimoramento contínuo.

Maria Aridenise Macena Fontenelle

Possui graduação em Engenharia Civil pela Universidade de Fortaleza (1991), mestrado(1994) e doutorado (2004) em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina. Atualmente é professor Associado da Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA) e Integra o corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Cognição, Tecnologias e Instituições (PPGCTI) da UFERSA. Possui formação em Pedagogia Waldorf, Vice- Coordenadora do Programa Oficinando em Rede da UFERSA onde estuda o tema saúde mental e artes.

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	1
AFINAL, O QUE SÃO COMPETÊNCIAS NO ENSINO SUPERIOR?.....	2
Há uma relação entre a metacognição e o uso de rubricas de competências?.....	4
Metacognição e desenvolvimento de competências.....	6
Rubricas uma estratégia de avaliação de competências.....	6
POR QUE É IMPRESCINDÍVEL O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DOCENTES NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA?.....	10
O estágio supervisionado e a licenciatura na formação do educador físico.....	12
A busca por uma ferramenta metacognitiva para o estágio supervisionado da licenciatura.....	14
O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO PROTÓTIPO DE RUBRICA	16
Como se constrói uma rubrica de avaliação de competências?.....	16
Equivalência de itens e semântica	20
O protótipo final.....	23
Avaliação por especialistas na área de EF em relação à adequação as DCN	29
E agora? Quais os próximos passos?	38
REFERÊNCIAS	40
SOBRE AS AUTORAS	47

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNS	Conselho Nacional de Saúde
CF	Constituição Federal
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EF	Educação Física
ECNO	Estágio Curricular Não Obrigatório
ECS	Estágio Curricular Supervisionado
CATH	Grupo de Investigação em Ciências da Educação e Habilidades
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MOSAICO	Modelo Sistêmico de Avaliação para a Internet baseado em Competência
OCEN	Orientações Curriculares Nacionais
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
WASI	Whimbey Analytical Skills Inventory

AFINAL, O QUE SÃO COMPETÊNCIAS NO ENSINO SUPERIOR?

Entende-se por competência, a capacidade de usar conhecimentos, treinamentos, atitudes, valores e habilidades pessoais, sociais e metodológicas, que darão oportunidades ao indivíduo para enfrentar e resolver problemas, em situações de estudo ou de trabalho e no desenvolvimento acadêmico, profissional, social e ou pessoal (CANEN, 2013; CHUE, 2017; DE ALMEIDA FILHO, 2006).

No Brasil, a recomendação organizativo-legal acerca da formação universitária referente a área da saúde está prescrita na Constituição Federal de 1998, na Lei Orgânica da Saúde – 8080/1990 e as DCN dos cursos da área da saúde (BRAZIL, 1997; DE DIRETRIZES, 1996; SAÚDE, 1990; TOJAL, 2008). Assim, o desenvolvimento das competências torna-se fundamental para a participação ativa do indivíduo na sociedade onde está inclusa, de maneira que ele tenha a capacidade de interpretar a informação disponível e admitir uma posição ativa perante as diversas possibilidades que lhe são oferecidas, preparando-se não apenas para o mercado do trabalho, mas para a vida (ALTET, 2001; ANDRETTA; DA SILVA; SUSIN; FREIRE, 2010; DE ALMEIDA FILHO, 2006).

As competências, deste modo, não podem ser consideradas como o decorrente da aprendizagem exclusivamente de um elemento, mas a união de múltiplos aspectos, tanto pessoais quanto relacionados a um contexto estabelecido. Nelas se convergem tanto os conhecimentos imprescindíveis que precisam estar presentes para basear e dar significado à ação, quanto destrezas, habilidades intelectuais, manuais, sociais etc., atitudes e valores, que colaboram para a correta execução de uma ação, no contexto em que se adquire ou se desenvolve (DE ALMEIDA FILHO, 2006; PERRENOUD; PAQUAY; ALTET; CHARLIER, 2001).

É fato que diante da mesma situação problema, estudantes distintos utilizam estratégias diferentes em direções distintas e isso acontece baseado em processos cognitivos e organizações mentais que caracterizam a disposição dos sujeitos para resolver problemas (ANDRETTA; DA SILVA; SUSIN; FREIRE, 2010; GLASER, 1992). Os alunos mais capacitados cognitivamente ainda usam mais a metacognição, permitindo analisar a dificuldade do problema e torna-lo também mais capazes de reconhecer os erros cometidos e distribuir adequadamente o tempo ao resolverem problemas (ANDRETTA; DA SILVA; SUSIN; FREIRE, 2010; MATLIN, M. W., 2004).

O fundamental é que tais habilidades precisam estar voltadas sempre para o alcance de resultados úteis em um contexto estabelecido, mas levando em consideração que cada cenário está submerso em um constante processo de mudanças, o que explica que cada indivíduo precisa estar, também, de maneira contínua, em constante processo de formação (CANEN, 2013). Assim, o egresso da licenciatura em educação física deve desenvolver competências e saberes específicos.

De acordo com a National Research Council no livro “Educação para a Vida e para o Trabalho: Desenvolvendo Transferência de Conhecimento e Habilidades do Século 21” cabe ao ensino superior estimular e desenvolver a capacidade do discente de aplicar o que se aprendeu em situações novas. Tais competências estão na esfera do cognitivo (envolve estratégias e processos de aprendizado, criatividade, memória, pensamento crítico); o intrapessoal (capacidade de lidar com emoções e moldar comportamentos para

atingir objetivos) e o interpessoal (envolve a habilidade de expressar ideias, interpretar e responder aos estímulos de outras pessoas) (FIGURA 01).



Figura 1 – Competências para o século XXI.

Crédito: Educação para a vida e para o trabalho.

Muitas vezes, o desenvolvimento de competências pressupõe a ocorrência de algumas fases. Piaget diz que no começo existe só a ação prática e inconsciente até que os resultados dessa ação, ao se tornarem observáveis, ajudem o sujeito a tornar os objetivos iniciais mais claros e conscientes (PIAGET, 1977). Assim, destaca-se a importância do papel do professor como facilitador na construção do processo de aprendizagem do aluno, valorizando o aprender a aprender (ALMEIDA, 2002; ALTET, 2001; PERRENOUD; PAQUAY; ALTET; CHARLIER, 2001).

Os alunos analisam a tarefa, definem objetivos, planejam como alcançá-los e uma série de crenças motivacionais estimulam o processo e influenciam a ativação das estratégias de aprendizagem. Na fase de desempenho, os alunos realmente executam a tarefa, enquanto eles monitoram como eles estão progredindo e usam uma série de estratégias de autocontrole para manterem-se cognitivamente engajados e motivados para terminar a tarefa. Finalmente, na fase de autorreflexão, os alunos avaliam como eles realizaram a tarefa, fazendo atribuições sobre seu sucesso ou fracasso. Essas atribuições geram auto reações que podem influenciar positivamente ou negativamente a maneira como os alunos abordam a tarefa em performances posteriores. (PANADERO, 2017)

Assim, a prática metacognitiva é uma ferramenta tática importante para aumentar a quantidade e qualidade de conhecimentos, assim como para o desenvolvimento de habilidades de automonitoramento (PIAGET, 1977). O que significa que o exercício de

monitoramento pelo estudante, levaria à autorregulação da aprendizagem, melhorando o desempenho acadêmico (ANDRETTA; DA SILVA; SUSIN; FREIRE, 2010). Quando o sujeito entende como os processos cognitivos agem, é capaz de dominá-los e utilizá-los de forma mais eficiente, adaptando-os a uma aprendizagem mais qualificada (OZSOY; ATAMAN, 2009).

Para fomentar nos alunos esta potencialidade metacognitiva é necessário aumentar além das técnicas de ensino baseadas em evidências para reconceptualizar a metacognição como um processo socialmente mediado (CHUE, 2017; PERRENOUD; PAQUAY; ALTET; CHARLIER, 2001). Por possibilitar o aperfeiçoamento da aprendizagem, o uso da metacognição também pode ajudar os estudantes na detecção e correção de erros. Desse modo, o uso de estratégias metacognitivas pode ajudar o aluno não somente a entender os erros cometidos, como também preveni-los, através do monitoramento e regulação de seus conhecimentos e dos métodos usados durante a resolução do problema (ANDRETTA; DA SILVA; SUSIN; FREIRE, 2010).

Entretanto, não basta o aluno apenas ter o conhecimento de estratégias, ele precisa saber também como e quando usá-las. Monitorar e autorregular a própria cognição é um fator importante no desenvolvimento da aprendizagem, assim, professores devem desenvolver situações que possibilitem a construção de habilidades cognitivas necessárias para solucionar as inúmeras informações disponíveis no mundo (INCHAUSTI DE JOU; SPERB, 2006).

O controle metacognitivo ou autorregulação explica que esta não se trata de capacidades mentais ou acadêmicas, mas do processo de auto direção, onde o aluno transforma suas habilidades mentais em habilidades acadêmicas (INCHAUSTI DE JOU; SPERB, 2006; SPERAFICO, 2013; ZIMMERMAN, 2002). Assim, o uso de rubricas é um estratégia efetiva na regulação do conhecimento pois abrange o uso de mecanismos auto regulatórios durante a realização de tarefas, abrangendo planificação, verificação, monitorização, revisão e avaliação das realizações cognitivas (GUIMARÃES; STOLTZ; BOSSE, 2008; INCHAUSTI DE JOU; SPERB, 2006; RIBEIRO, 2003; SPERAFICO, 2013).

HÁ UMA RELAÇÃO ENTRE A METACOGNIÇÃO E O USO DE RUBRICAS DE COMPETÊNCIAS?

A tomada de consciência e a metacognição são processos essenciais e complementares, já que, enquanto o saber é um conhecimento prático e inconsciente, não é possível ao sujeito pensar sobre ele, regulá-lo e controlá-lo (GUIMARÃES; STOLTZ; BOSSE, 2008; INCHAUSTI DE JOU; SPERB, 2006; RIBEIRO, 2003). A tomada de consciência parece ser pré-requisito para a metacognição, já que o sujeito não alcança níveis mais elevados de consciência sem que haja um exercício metacognitivo. (FIGRA 02).

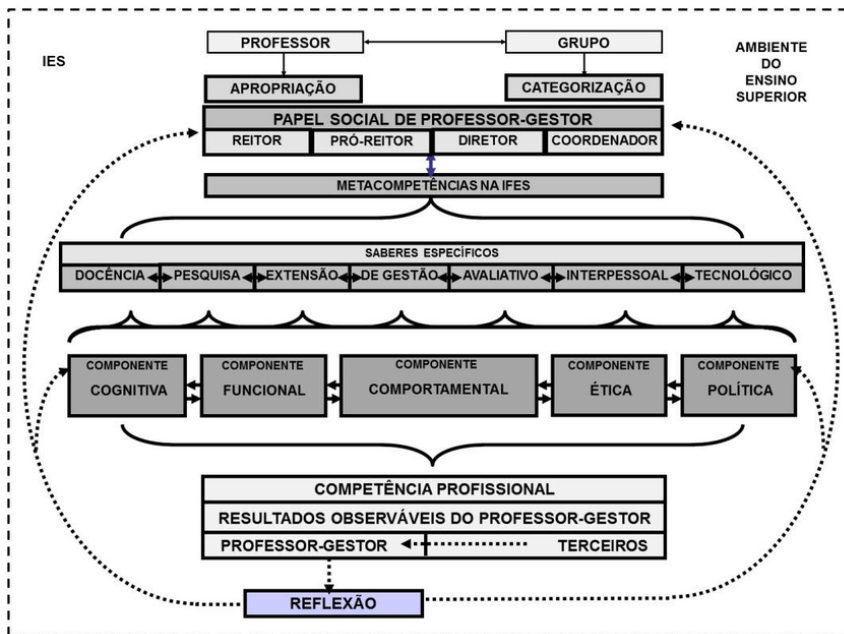


Figura 2 - Competências e saberes necessários ao licenciado em Educação física.

Fonte: Adaptado do modelo proposto por (BARBOSA; CASSUNDÉ; MENDONÇA, 2016).

Assim, a avaliação e o aprendizado estão intrinsecamente vinculados à atividade de ensino universitário. Entretanto, a avaliação e a auto avaliação de ponto a ponto aparecem como uma atividade de ensino feita com os alunos; é um método e um modelo inovador que oferece habilidades profissionais para ambos, professores e alunos (CEBRIÁN, 2009). Logo, os sujeitos não conseguem determinar relações entre as estratégias metacognitivas e o conhecimento sobre o qual necessitam aplica-las, isto é, não existe devaneios de reflexões suficientes para determinar essas relações, uma vez que o conhecimento metacognitivo não é inteiramente consciente (ANDRETTA; DA SILVA; SUSIN; FREIRE, 2010; GUIMARÃES; STOLTZ; BOSSE, 2008; INCHAUSTI DE JOU; SPERB, 2006; RIBEIRO, 2003).

As relações entre o uso de estratégias metacognitivas e não são preditora do desempenho acadêmico desses (GUIMARÃES; STOLTZ; BOSSE, 2008; INCHAUSTI DE JOU; SPERB, 2006; NOTA; SORESI; ZIMMERMAN, 2004; RIBEIRO, 2003). Entretanto, os componentes metacognitivos podem ser construídos na sala de aula, desenvolvendo um ambiente favorável para o uso e reconhecimento de características cognitivas, motivacionais, pessoais e situacionais, avaliando suas próprias aprendizagens (ANDRETTA; DA SILVA; SUSIN; FREIRE, 2010; INCHAUSTI DE JOU; SPERB, 2006).

A construção dessa representação situacional deve ser primeiramente interna, e que seja coerente, interligando todas as informações relevantes do problema. Também deve ter correspondências com o material que está sendo compreendido relacionadas com os conhecimentos prévios do sujeito (MATLIN, M., 2004).

METACOGNIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

Há uma necessidade de estimular a metacognição pelo educador, em que o professor deve proporcionar aos alunos momentos propícios para que esses desenvolvam sua metacognição em contextos de resolução de problemas onde existe a necessidade de eleger as estratégias adequadas para a resolução adiantando as consequências de sua escolha (INCHAUSTI DE JOU; SPERB, 2006; RIBEIRO, 2003). A importância alcançada pela metacognição no cenário educacional, uma vez que admite ao indivíduo monitorar, autorregular e preparar estratégias para potencializar sua cognição, assegurando ser este um fator fundamental na aprendizagem, em que consideravam como as dimensões estratégicas metacognitivas (ANDRETTA; DA SILVA; SUSIN; FREIRE, 2010; GUIMARÃES; STOLTZ; BOSSE, 2008; INCHAUSTI DE JOU; SPERB, 2006; RIBEIRO, 2003; SPERAFICO, 2013):

- **Planejamento:** análise da tarefa e conteúdo educacional;
- **Monitoramento:** estratégias usadas para permitir a observação da efetividade do desempenho e conduta de aprendizagem;
- **Regulação:** estratégias utilizadas quando surgem problemas durante o processo de aprendizagem;
- **Avaliação:** estratégias usadas para conferir se os objetivos foram atingidos ou não.

Tais subescalas buscam investigar as diferentes dimensões das estratégias metacognitivas, que podem ser empiricamente diferenciadas em estudantes do 4º, 5º e 6º do Ensino Fundamental 2. Não constataram diferenças entre as quatro fases, somente em relação à fase de planejamento, sendo que as fases de monitoramento, regulação e avaliação exibiram alta conexão, não podendo ser individualizadas empiricamente, mesmo nos alunos mais velhos, sendo importante idealizar as estratégias metacognitivas nas quatro dimensões com o objetivo de planejar e conduzir treinamentos de estratégias, assim como realizar estudos (SPERAFICO, 2013)2013.

RUBRICAS UMA ESTRATÉGIA DE AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS

As rubricas são esquemas determinantes para identificar produtos ou comportamentos, em categorias que diferenciam ao longo do tempo. Podem ser utilizados para classificar cada produto ou comportamento, por exemplos, redações, ensaios, trabalhos de pesquisa, apresentações orais e atividades (NOVAK; METCH; BUCHBINDER; CABELLO *et al.*, 2013).

No sentido amplo, a rubrica pode ser considerada como um checklist ou escala organizada para realizar avaliação, porém, em sentido específico esta revela-se como uma matriz de muito valor, pois incorpora critérios para avaliação da execução de tarefas específicas em que através de escalas, como explicações sobre a qualidade do que se quer avaliar, descrevendo o grau de merecedor da execução das tarefas (CANO, 2015).

A rubrica também deve servir como uma ferramenta para que o professor reflita, permitindo uma tomada de consciência do que os alunos aprenderam. Assim, o aluno pode encontrar na rubrica uma forma clara de conhecer as expectativas do professor acerca do que ele espera fazer em uma determinada situação de aprendizagem. A rubrica possui uma grande importância para classificação e prestação de contas entre educador e educando, por seu caráter formativo (REDDY; ANDRADE, 2010). Portanto, sugere-se que os estudantes devam participar efetivamente da elaboração das rubricas, aprender a utilizá-las ativamente, e não apenas recebê-las prontas, para que os resultados acadêmicos sejam melhorados e atinjam o impacto esperado (CANO, 2015; PETKOV; PETKOVA, 2006).

A rubrica no ponto de vista de registro avaliativo necessita ter parâmetros e princípios para detalhar as categorias e qualidade de desempenho do que se planeja analisar, sendo, por isso, uma ferramenta que avalia por competências e que autores participam da mesma ideia, entretanto, existindo várias divergências entre os diferentes autores, acerca da maneira de entender as competências, resguardam a importância da rubrica para avaliações por observações de condutas de aprendizagem nas disciplinas curriculares (CANO, 2015).

As rubricas de avaliação são desnecessárias e inúteis se a avaliação que se procura por trás for restrita e pobre. Elas são somente instrumentos. A questão da avaliação em si é bem mais extensa. É por intermédio delas que se propaga perspectivas e se dar notas de maneira objetiva, justa e rica em informação para o discente (PORTO, 2005).

Existem algumas discordâncias sobre as rubricas, que podem ser utilizadas para avaliações relacionadas a comportamentos observáveis como, práticas de laboratórios, exposições. As rubricas podem também ser utilizadas em diversas disciplinas, porém escolhidas para utilização de maneira geral ou específica para cada tema, porém para avaliação de aspectos atitudinais, por serem muito difíceis de colocar em forma de tabela, mesmo existindo propostas para utilização na Educação Básica. No nível superior essas atitudes podem em alguns casos serem avaliadas por rubrica, pois se referem a atitudes em relação à futura prática profissional, mas mesmo assim alguns requerem abordagens mais qualitativas (CANO, 2015).

As rubricas atendem as necessidades de se avaliar por conhecimento de critérios, auto avaliação, diminuindo a subjetividade, entre iguais, contribuindo para maior homogeneidade entre os avaliados. Porém, existem checklists que não se restringem a frequência ou intensidade a que se propõe, o feedback interativo que pode ser utilizado durante a execução das tarefas, e ainda os portfólios podem ser apresentados em forma de relatórios com evidências de aprendizagens, que são também eficientes (PANADERO; TAPIA; HUERTAS, 2012; VALLE; MANSO, 2013).

Não existem instrumentos bons ou maus para avaliação, e sim instrumentos 'coerentes' ou não 'coerentes', com o modo de resultados que se aspiram para cada tipo de aprendizagem, e que não se pretende ter a esperança que todas as dificuldades de avaliação de aprendizagem possam ser resolvidas com aplicação de rubricas, pois existem avaliações mais quantitativas, enquanto outras, com enfoque mais qualitativas, em que as rubricas não atingem o grau de subjetividade que se deseja avaliar, portanto, o que se difere é sobre o 'bom' ou mal 'uso' da rubrica (CANO, 2015).

Difícil fazer Rubrica, pois mesmo existindo muitas, nem sempre essas não se adequam ao contexto das disciplinas que se pretende avaliar, principalmente porque alguns textos não podem ser colocados em especificidades, de interpretação para colocá-los em respostas objetivas, como: fazer bem; excelente ou adequado. Outra dificuldade para utilização de rubricas é quanto ao custo e tempo. Para elaboração de uma rubrica para avaliações pontuais não é vantagem (CANO, 2015).

A rubrica é uma assinatura em forma de desenho que precisa ser única e realizada com facilidade apenas por quem a desenvolveu. É importante que a rubrica seja consistente para que ela seja realmente aceita, isto é, uma vez criada deve-se evitar mudá-la, já que isto pode dificultar o reconhecimento da autenticidade dos documentos assinados (CEBRIÁN DE LA SERNA; GALLEGU-ARRUFAT; SERRANO-ANGULO; CEBRIÁN-ROBLES *et al.*, 2016; ROMERA; ROBLES; DE LA SERNA, 2016). As rubricas precisam ser formadas considerando a natureza de cada tarefa, o desempenho e a competência dos alunos, e os critérios específicos podem ser ligados a uma escala conceitual com a finalidade de simplificar a coordenação detalhada do professor (CEBRIÁN DE LA SERNA; GALLEGU-ARRUFAT; SERRANO-ANGULO; CEBRIÁN-ROBLES *et al.*, 2016; FREITAS; KEMCZINSKI; DE LA SERNA; MONEDERO *et al.*; TORRA; CORRAL MANUEL DE VILLENA; PÉREZ CABRERA; TRIADÓ I IVERN *et al.*, 2012).

Os instrumentos devem ser revisados e adaptados de acordo com as estratégias de ensino utilizadas, e que se pretende, e como se pretende avaliar. A avaliação por competência ampla, holística e integrada se difere da pedagogia por objetivos que podem resultar perigosamente numa visão conteudista (CANO, 2015; PERRENOUD; THURLER, 2009). É importante ressaltar que a rubrica pode constituir-se com base na participação dos estudantes, para que não sejam simplesmente aplicadores passivos, e possam se apropriar dos critérios melhorando o rendimento (PUIGDELLÍVOL; CANO, 2005; PUIGDELLÍVOL; GARCÍA AGUILAR; BENEDITO, 2012).

A experiência com a rubrica permite verificar que é uma ferramenta útil que fornece feedback aos alunos durante as sessões de tutoria e que permite conhecer antecipadamente as habilidades e elementos que serão avaliados juntamente com a pontuação premiada. Assim, além de favorecer o processo de ensino-aprendizagem, o mesmo acontece com o processo de avaliação (RAPOSO; MARTÍNEZ, 2011b). O grau de dificuldade na geração das rubricas e se esta ferramenta pode ou não ser utilizada no dia-a-dia da prática docente demonstra que apesar da complexidade de se descrever os critérios, essa etapa é fundamental para o processo de avaliação, o que estimula professores a dedicar um tempo na definição dos níveis de desempenho (ROQUE; DA FONSECA ELIA; DA MOTTA, 2006).

Existem divergências sobre a rubrica, por entenderem que ela é uma avaliação unidirecional, pois é elaborada ou escolhida pelo professor que em algumas vezes apresentam e aplicam, não tendo a participação do estudante, resultando em conhecimento superficial sobre os critérios em que serão avaliados (CANO, 2015; IBARRA SÁIZ; RODRÍGUEZ GÓMEZ; GÓMEZ RUIZ, 2012). Mesmo com as dificuldades apresentadas por alguns autores, outros argumentam a importância da utilização das rubricas e seus benefícios como processo avaliativo, por poder qualificar e obter respostas qualitativas que são feedback aos estudantes (ALSINA; BOIX, 2011; CANO, 2015; DEL POZO FLÓREZ, 2012; GARCÍA GARCÍA; TERRÓN LÓPEZ; BLANCO ARCHILLA, 2010; MERTLER, 2001).

O aspecto mais difícil de avaliar competências através das rubricas é estabelecer o tipo de avaliação a ser usada: holística ou analítica, que determina o tipo de rubrica escolhida. Os títulos holísticos são construções que contêm vários níveis de desempenho que descrevem a qualidade, quantidade ou quantidade/qualidade de uma específica tarefa, onde o avaliador estabelece o nível do trabalho executado pelo aluno. Os títulos holísticos são mais adequados quando os erros podem ser admitidos no processo de realizar a atividade avaliada e é comumente utilizado quando não existe uma forma de concluir com sucesso uma determinada atividade (MERTLER, 2001; VERANO-TACORONTE; GONZÁLEZ-BETANCOR; BOLÍVAR-CRUZ; FERNÁNDEZ-MONROY *et al.*, 2016).

Em contrapartida, as rubricas analíticas são construções que basear-se em parâmetros que são subdivididos em distintos níveis de desempenho. Normalmente, cada fator de avaliação ou parâmetros tem início com uma definição dele, e, logo depois, descrições dos diferentes níveis de desempenho para esse parâmetro. Para esclarecer, as descrições dos níveis, os exemplos específicos podem ser oferecidos em cada nível. Esse tipo de rubrica é mais adequado quando a atividade a ser realizada em uma forma mais adequada de realização, ou pelo menos mais definida. Embora possam tornar o processo de avaliação mais lento, eles analisam particularmente diversas características do desempenho acadêmico do aluno em uma estabelecida atividade de avaliação, o que resulta em um melhor entendimento da atividade, tanto para os avaliadores quanto para os avaliados (NITKO, 1996; VERANO-TACORONTE; GONZÁLEZ-BETANCOR; BOLÍVAR-CRUZ; FERNÁNDEZ-MONROY *et al.*, 2016).

Assim, as rubricas holísticas fazem uma avaliação de toda a tarefa, por meio do uso de descritores que correspondem aos níveis globais. Os erros podem ser permitidos em alguma parte do processo. Orientados a adquirir algumas informações globais do aluno e uma radiografia geral do grupo. Rubrica analítica: centra-se em tarefas de aprendizagem mais específicas e necessita de um design mais pormenorizado. Eles são usados quando é necessário avaliar os diferentes procedimentos, fases, elementos, componentes que constituem o processo/produto (CAMPBELL; MOTHERSBAUGH; BRAMMER; TAYLOR, 2001; RAMOS-ÁLVAREZ; LUQUE, 2010; VERANO-TACORONTE; GONZÁLEZ-BETANCOR; BOLÍVAR-CRUZ; FERNÁNDEZ-MONROY *et al.*, 2016).

A dificuldade frequentemente associada as avaliações têm sido a ignorância dos critérios. Nesta perspectiva faz-se necessário a divulgação árdua dos critérios de avaliação, proporcionando uma reflexão sobre o grau de explicitação de tais critérios, de forma que não neguem a autonomia e/ou a Criatividade, visto que a rubrica possibilita a autorregularão a partir da auto avaliação ou avaliação por pares, permitindo a formação e orientação dos indivíduos no desenvolvimento da autonomia durante o processo de aprendizagem (PUIGDELLÍVOL; CANO, 2005; PUIGDELLÍVOL; GARCÍA AGUILAR; BENEDITO, 2012).

POR QUE É IMPRESCINDÍVEL O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DOCENTES NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA?

Ao longo dos anos, a preparação do profissional de EF passou por transformações intensas (ANTUNES, 2015). Há 10 anos, os cursos de Licenciatura em Educação Física formavam profissionais para o ensino formal e, além disso, também preenchia os espaços que havia na área e que não faziam parte do contexto escolar.

Para a atuação do professor de EF, são necessárias três categorias de conhecimento: do conteúdo, do currículo e pedagógico (BENITES; SOUZA NETO; HUNGER, 2008; TOJAL, 2008). O curso de graduação em Educação Física precisa oferecer uma capacitação técnico científica tendo em vista que a EF se configura como práticas corporais sistematizadas, esporte, práticas corporais expressivas, ginástica, jogos, lutas (ANTUNES, 2015; SHULMAN, 1987).

O profissional de EF precisa promover por meio de vivências motoras diversas e conhecimento corporal, a consciência e o domínio da ação motora para seu aluno, para que este adquira autonomia de movimentos diante das várias situações do dia a dia. Ou seja, não basta o profissional saber executar e se sustentar nisso para atuar, porque o único favorecido é ele mesmo. Entretanto, o profissional precisa levar o aluno a controlar seu corpo em movimento e ser capaz de resolver os problemas motores que aparecerem (ANTUNES, 2015; CANEN, 2013; NASCIMENTO; GRAÇA, 1998; RIOS, 2002; TOJAL, 2008).

Os novos conhecimentos produzidos e debatidos, em que os cursos de Bacharelado têm como objetivo atender a um mercado que demanda um novo profissional que não tem ligação exclusiva com o ensino regular, porém tem vínculo com um novo tipo de público presente nos clubes, academias, empresas, condomínios, personal trainers, etc. (ALTET, 2001; GHILARDI, 1998; TOJAL, 2008).

Assim, não se admite mais que os cursos de EF formem profissionais com a capacidade apenas de executar habilidades motoras ou de reproduzir movimentos e aulas já planejadas e preparadas (PELLEGRINI, 1988). Espera-se que o profissional de EF possua uma gama de conhecimento que entenda o homem em movimento nos diferentes contextos em que ele se encontra, percebendo suas fases de desenvolvimento, suas necessidades, suas limitações, aspirações, não se baseando apenas na prática pela prática (ANTUNES, 2015; TOJAL, 2008).

Com a criação do Bacharelado teve uma reforma nos currículos dos cursos de preparação profissional em Educação Física, tendo a diferenciação e a separação do Licenciado, que é o professor, do Bacharel, que é o profissional, buscando atender às necessidades do mercado e da sociedade, isto é, professores que têm ligação com à Educação Física escolar e profissionais que tem ligação com programas de atividade física no atendimento de diversas necessidades da população (GHILARDI, 1998).

Deste modo, quando tratamos acerca da competência profissional independente da área de estudo, fazemos o seguinte questionamento: *Qual conhecimento o profissional precisa ter para atuar no mercado de trabalho e assim, ser competente e se diferenciar?*

Utiliza-se a palavra competência para indicar uma variedade de objetos, definições. Isto diminui o seu entendimento, deixando-nos perante a uma questão que não é só de caráter lógico, de nomenclatura, mas que abrange efetivamente o sentido da formação e da prática dos docentes (RIOS, 2002). Na conceituação da palavra competência, verifica-se que há uma crítica aos seus pressupostos básicos, especialmente de sua preocupação com o produto, com o resultado final de sua interferência (ALTET, 2001; NASCIMENTO; GRAÇA, 1998).

Por isso, é essencial repensar e reestruturar os currículos dos cursos de Educação Física, para que os profissionais possam atender às reais necessidades da sociedade e principalmente, promover a valorização da área, porque, atualmente, não existe acordo em relação a formação do profissional ocorrer com base nas disciplinas práticas ou teóricas (ANTUNES, 2015; BENITES; SOUZA NETO; HUNGER, 2008; TOJAL, 2008). No entanto nem sempre é possível realizar uma avaliação formativa, especialmente com grandes grupos de estudantes (CEBRIÁN, 2009; DEL POZO FLÓREZ, 2012; GORDILLO; RODRÍGUEZ, 2006; PUIGDELLÍVOL; CANO, 2005).

Há muitas divergências, que coloca em discussões posições bastante claras e opostas dos intelectuais da área acerca do conceito de teoria e prática, mas em um consenso define-se que a teoria é um conjunto de conhecimentos sistematizados que se propõe explicar a ocorrência de determinados fenômenos de acontecimentos, e Prática é o conhecimento aplicado resultante de um saber advindo de um conjunto de conhecimentos sistematizados sobre determinados fenômenos (ANTUNES, 2015; DE ANDRADE FILHO, 2001; GHILARDI, 1998; MEDINA; PRUDENTE, 2012; TOJAL, 1995; TOJAL, 2008; ZANCAN, 2012).

Podemos ressaltar que há uma separação entre teoria e prática na Educação Física e que intervém na formação profissional, em que a especificação e a segmentação do conhecimento na preparação profissional causam uma separação entre disciplinas teóricas e práticas, impedindo a comunicação e a integração. Como decorrência, tem-se profissionais capazes de analisar, porém com dificuldade em resumir conhecimentos, evitando a solução de problemas práticos (ALTET, 2001; ANTUNES, 2015; CRUM, 2000; GHILARDI, 1998; PELLEGRINI, 1988; TANI, 1996; TOJAL, 2008).

Os professores dos cursos de EF fomentam esta dicotomia, uma vez que ministram disciplinas que têm esta divisão entre teoria e prática, afastando e isolando as disciplinas uma das outras como se não houvesse nada em comum (ALTET, 2001). Precisa existir uma interdisciplinaridade entre as disciplinas do currículo da graduação, levando o aluno a fazer correlações entre as diferentes disciplinas, sejam elas provenientes de conhecimentos básicos ou aplicados, buscando oferecer um conjunto de conhecimento extenso, completo, contudo característico sobre o elemento de pesquisa da Educação Física (ANTUNES, 2015; BENITES; SOUZA NETO; HUNGER, 2008; TOJAL, 2008; WINTERSTEIN, 1995).

Entretanto, por vezes, os conteúdos das disciplinas entendidas como práticas tem-se organizado basicamente de atividades motoras próprias do esporte, dança e ginástica, e necessitariam ser compostos de conhecimentos estruturados sobre essas atividades (BENITES; SOUZA NETO; HUNGER, 2008; GHILARDI, 1998; NASCIMENTO; GRAÇA, 1998; PELLEGRINI, 1988; TOJAL, 1995).

As disciplinas práticas devem ser construídas de modo que não privilegiem a execução, mas proporcione ao graduado desenvolver sua capacidade diagnóstica, sua capacidade de observação. Cabe as disciplinas práticas oferecer ao estudante, não só o conhecimento cognitivo, mas o conhecimento em nível pessoal, isto é entender a definição de vivência pessoal como autoconhecimento, aprender a lidar com o desconhecido e com as pessoas (CRUM, 2000; OKUMA, 1996).

Assim, se faz premente que os professores nas aulas práticas não transmitam só métodos e técnicas de ensino em forma de sequências pedagógicas, mas debatam conceitos de como o aluno se move, se desenvolve, ele aprende, se estrutura as atividades e as tarefas a serem ensinadas. Ou seja, os profissionais não devem se prender a programas e modelos fixos pré-determinados de aprendizagem, já que na atuação profissional, o público é heterogêneo, as necessidades são distintas, as táticas variam, os problemas se transformam continuamente (CRUM, 2000; SANTOS; TANI, 1995; TANI, 1996; TOJAL, 2008; ZANCAN, 2012).

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A LICENCIATURA NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR FÍSICO

Na graduação em EF, o estágio deve acontecer em instituições e locais formais e não formais, com o objetivo de desenvolver competências e habilidades para prática de exercícios e de atividades física, recreativas e esportivas, em contexto real, na perspectiva da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, entre outras (ANTUNES, 2015; DE ANDRADE FILHO, 2001; TOJAL, 2008).

Cumprindo as exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a partir do ano de 2006, se instituiu oficialmente em todos os cursos de EF do Brasil, uma proposta de ECS com o objetivo de oferecer ao aluno a oportunidade de aliar observação, pesquisa, planejamento, execução e avaliação de diferentes atividades pedagógicas (BARBOSA; VIDAL; TAMBELLINI, 2006; BENITES; SOUZA NETO; HUNGER, 2008; BERNARDY; PAZ, 2012; BORSSOI, 2008; BRASILEIRAS, 1997; CORBUCCI; BARRETO; CASTRO; CHAVES *et al.*, 2009; LUCENA LIMA, 2008; ZANCAN, 2012).

A lacuna existente pela falta de instrumentos e mecanismos de avaliação vem sendo percebidas desde a atuação na docência em escolas da rede privada e pública na educação básica, inclusive para acompanhamento dos planejamentos como coordenadora e diretora de escola pública estadual, verificando essas dificuldades e tentando sanar com experiências e ou percepções durante os processos de avaliação. O curso de Licenciatura em EF da instituição apresenta como um dos objetivos, formar professores qualificados para intervir acadêmica e profissionalmente em instituições públicas e privadas, no componente curricular EF, em todos os níveis e modalidades de ensino da educação básica, que compreendem a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, ainda nas modalidades, educação de jovens e adultos (EJA), educação profissional e gestão escolar (BARBOSA; VIDAL; TAMBELLINI, 2006; BENITES; SOUZA NETO; HUNGER, 2008; TOJAL, 2008).

Portanto, o egresso deverá ser possuidor de várias características como: autonomia, empreendedorismo, proatividade, criatividade, liderança, espírito de grupo, perseverança, consciência crítica, competência técnica, atitude ética e, responsabilidade e solidariedade social, na busca permanente do bem comum, da qualidade, do empreendedorismo criativo, corporativamente responsável e socialmente inclusivo, quesitos que traduzem uma intervenção profissional com excelência (BARBOSA; VIDAL; TAMBELLINI, 2006; BENITES; SOUZA NETO; HUNGER, 2008; BRASILEIRAS, 1997; PERRENOUD; THURLER, 2009; TOJAL, 2008).

Na área da licenciatura em EF, há um enfoque voltado ao desenvolvimento de competências individuais e coletivas, orientada para o trabalho educacional, sendo diretamente influenciada pelos conteúdos assimilados durante a formação profissional (BENITES; SOUZA NETO; HUNGER, 2008; BORSSOI, 2008; CEBRIÁN DE LA SERNA; GALLEGO-ARRUFAT; SERRANO-ANGULO; CEBRIÁN-ROBLES *et al.*, 2016; DO NASCIMENTO, 1999b; ROMANO; OCCELLI; QUSE; MASULLO *et al.*, 2015; TOJAL, 2008). Se a avaliação focalizar apenas os aspectos de conhecimento teórico e/ou habilidades e atitudes isoladas, a inadequação do processo educativo levará a fragmentação e reducionismo das competências necessárias à docência (BENITES; SOUZA NETO; HUNGER, 2008; BERNARDY; PAZ, 2012; BORSSOI, 2008; CANEN, 2013; DUARTE; CANELAS; SOARES; POMBO *et al.*, 2012; FERREIRA, 2016; PERRENOUD; THURLER, 2009).

O processo de avaliação do Estágio Supervisionado, é de característica eminentemente qualitativa e subjetiva, compreende o acompanhamento ao cumprimento das atividades de estágio, aos seminários de discussão durante as aulas e ao Relatório Final de Estágio, pré-requisito fundamental para sua aprovação, portanto, não havendo a existência de instrumentos e mecanismos para a referida avaliação. Os ECS podem ser distribuídos conforme a seguir (BENITES; SOUZA NETO; HUNGER, 2008; TOJAL, 2008):

- *Prática de ensino e estágio supervisionado em EF I*
 - Objetivo geral: Proporcionar, frente à “vivência profissional”, a aplicabilidade do conhecimento sob uma perspectiva crítico-reflexiva.
 - Inclui atividade de observação, coparticipação e participação na educação infantil e ensino fundamental (até o 5º ano).
 - Temáticas abordadas: Visão geral RCNEI, dos PCN; Ética Profissional e docência em EF; Habilidades e Competências pertinentes ao Professor de EF.
 - Avaliações poderão ser realizadas através de instrumentos como: provas teóricas, provas práticas, seminários, realização de projetos; relatórios e ou relatos de experiência.
- *Prática de ensino e estágio supervisionado em EF II*
 - Objetivo geral: aproximação do estudante com a realidade da escola.

- Inclui atividade de observação, coparticipação e participação no ensino fundamental séries finais e ensino médio.
- Temáticas abordadas: Parâmetros curriculares nacionais (PCN) e Orientações Curriculares Nacionais (OCEN).
- Avaliações poderão ser realizadas através de instrumentos como: provas teóricas, provas práticas, seminários, realização de projetos; relatórios e ou relatos de experiência.
- Prática de ensino e estágio supervisionado em EF III
 - Objetivo geral: aproximação do estudante com o ensino formal, contribuindo para uma formação do professor em educação básica, consciente de suas responsabilidades em relação ao desenvolvimento da educação, cidadania, saúde, bem-estar e qualidade de vida das pessoas, sejam alunos, familiares, grupos e comunidade.
 - Inclui atividade de observação, coparticipação e participação na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Noções Básicas da Gestão Escolar.
 - Temáticas abordadas: Educação para um Estilo de Vida Ativo e Saudável; Gestão Escolar, Projeto Político Pedagógico, matrícula e organização das turmas, tempo e espaços escolares.
 - Avaliações poderão ser realizadas através de elaboração e projetos, aplicação de pesquisa aos jovens e adultos e gestores das escolas, com apresentação de relatório de experiências.

Deste modo, deve ser possibilitado ao graduando vivenciar e consolidar competências e habilidades que são necessárias para o exercício profissional nas diferentes áreas de intervenção, a partir da segunda metade do curso, por meio do estágio curricular profissional, sob a supervisão de profissional habilitado e qualificado, buscando assim, efetivar e concretizar de maneira autônoma sua profissionalização (ANTUNES, 2015; BERNARDY; PAZ, 2012; BORSSOI, 2008; LUCENA LIMA, 2008; TOJAL, 2008).

A BUSCA POR UMA FERRAMENTA METACOGNITIVA PARA O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DA LICENCIATURA

Hoje, a formação por competências expõe uma importância particular na área universitária, ao entendemos que facilidade com que a aproximação dos conteúdos estudados se aproxima com as demandas complexas da sociedade, instigando as aptidões psicossociais cognitivas e não cognitivas. Além disso, a formação centrada em competências permite a junção de saberes fundamentais imprescindíveis à resolução de problemas tanto pessoais quanto profissionais, nos diversos panoramas da sociedade do conhecimento (ANDRETTA; DA SILVA; SUSIN; FREIRE, 2010; DE ALMEIDA FILHO, 2006).

Na EF tão importante quanto a obtenção de conhecimento são as experiências práticas, e que tais experiências forneçam elementos indispensáveis para que o aluno aprenda a lidar com pessoas e possa administrar sua ação profissional num nível de excelência (ALTET, 2001; OKUMA, 1996). Assim, o ECS em EF estabelece um processo de transição profissional, que busca ligar duas linhas (educação e trabalho) e dando ao estudante a oportunidade de demonstrar conhecimentos e habilidades adquiridas e treinar as competências, sob a supervisão de um profissional da área (BORSSOI, 2008; MEDINA; PRUDENTE, 2012; TOJAL, 2008; ZANCAN, 2012).

Assim, tem se estimulado o uso do controle metacognitivo ou autorregulação refere-se à capacidade de usar o conhecimento metacognitivo taticamente para atingir objetivos cognitivos (PANAOURA; PHILIPPOU, 2007; PIAGET, 1977; SPERAFICO, 2013). O controle metacognitivo abrange a seleção, combinação e coordenação de estratégias de maneira efetiva para solucionar problemas, e monitorar o progresso em direção à solução (ANDRETTA; DA SILVA; SUSIN; FREIRE, 2010; INCHAUSTI DE JOU; SPERB, 2006; MARINI, 2006; RIBEIRO, 2003).

Nesta perspectiva, as rubricas têm sido descritas como uma potente ferramenta, que utiliza técnica e metodologia inovadoras para o desenvolvimento de competências profissionais. Tendo em vista que ao mesmo tempo que avalia permite e exige que os estudantes realizem autoavaliação contínua ao identificar os indicadores a serem atingidos bem como critério/níveis de qualidade ou competência a serem cumpridos em suas tarefas de aprendizagem (DEL POZO FLÓREZ, 2012; GORDILLO; RODRÍGUEZ, 2006; HERNÁNDEZ MARTÍN; CASILLAS MARTÍN; MENA MARCOS, 2016; PUIGDELLÍVOL; CANO, 2005; VERANO-TACORONTE; GONZÁLEZ-BETANCOR; BOLÍVAR-CRUZ; FERNÁNDEZ-MONROY *et al.*, 2016).

Sabe-se que há escassez de literatura com uma recomendação precisa sobre os métodos apropriados para realizar adaptações transculturais de instrumentos auto avaliativos no desenvolvimento de competências para a educação. Há somente consenso sobre os procedimentos necessários para adaptar instrumentos de aferição a novos contextos, culturas ou idiomas (FERREIRA, L.; NEVES, A. N.; CAMPANA, M. B.; TAVARES, M. D. C. G. C. F., 2014; GIUSTI; BEFI-LOPES, 2008; REICHENHEIM; MORAES, 2007b). Por isto, a busca pela equivalência conceitual demanda a reflexão profunda sobre o conceito-chave do instrumento a ser adaptado da cultura original em comparação à cultura-alvo (FERREIRA, L.; NEVES, A. N.; CAMPANA, M. B.; TAVARES, M. D. C. G. C. F., 2014; GIUSTI; BEFI-LOPES, 2008; JORGE, 1998b).

Foi realizada a tradução, adaptação transcultural e validação da rubrica *Autoevaluación del prácticum del máster de secundaria* para a língua portuguesa (Brasil), desenvolvida por Daniel Cebrián Robles do Grupo de Investigación en Enseñanza de la Ciencias y Competencias (ENCIC). O primeiro autor do projeto entrou em contato com o idealizador do ACSS, obtendo sua autorização e os direitos para o uso, tradução e adaptação cultural do instrumento.

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO PROTÓTIPO DE RUBRICA

Foram desenvolvidas as seguintes etapas consecutivas: 1) tradução do instrumento original; 2) construção da primeira versão em português; 3) avaliação inicial de especialistas na área de letras e linguista e apreciação formal de equivalência de itens e semântica; 4) comparação das versões traduzidas para o português; 5) construção textual e adaptação transcultural da rubrica por especialista na área de linguística; 6) construção da versão final em português; 7) crítica final por especialistas na área para avaliação da equivalência conceitual de itens e adequação as DCN (FERREIRA, L.; NEVES, A. N.; CAMPANA, M. B.; TAVARES, M. D. C. G. C., 2014; GUILLEMIN; BOMBARDIER; BEATON, 1993; REICHENHEIM; MORAES, 2007a; SQUASSONI; SIMÕES MATSUKURA, 2014).

COMO SE CONSTRÓI UMA RUBRICA DE AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS?

O uso de rubricas possibilita que o professor desenvolva e sistematize critérios e indicadores de avaliação, buscando assim reduzir a subjetividade do processo. São ferramentas que servem para auxiliar o professor a construir critérios avaliativos mais transparentes e coerentes em relação a objetivos de aprendizagem determinados (DEL POZO FLÓREZ, 2012; GATICA-LARA; URIBARREN-BERRUETA, 2013; HERNÁNDEZ MARTÍN; CASILLAS MARTÍN; MENA MARCOS, 2016; PUIGDELLÍVOL; CANO, 2005; RAPOSO; MARTÍNEZ, 2011a).

As rubricas não significam economia de tempo para o professor, mas o seu processo de produção é muito trabalhoso. Elas reduzem o tempo, quando o professor está lendo um trabalho, procurando identificar se o objetivo foi atingido, funcionam, portanto, como um instrumento de avaliação formativa, permitindo ainda o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem e avaliação. Portanto, é provável que o uso de rubricas possibilite uma maior participação dos alunos durante o processo de avaliação, aprendendo, compartilhamento e internalização de indicadores e critérios de avaliação. (NOVAK; METCH; BUCHBINDER; CABELLO *et al.*, 2013).

Com efeito, o conhecimento técnico tradicionalmente permanece sob controle dos professores durante o processo de avaliação, porque eles são os únicos a estabelecer, decidir e aplicar os critérios de avaliação que os alunos usarão no final da vida profissional (CEBRIÁN, 2009). Nesta perspectiva as rubricas utilizadas na avaliação do desempenho dos discentes que descrevem as características específicas em vários níveis de desempenho, buscando esclarecer o que é esperado do trabalho do aluno, para avaliar a sua realização e para simplificar a proporção de feedback (NOVAK; METCH; BUCHBINDER; CABELLO *et al.*, 2013).

Desta forma as rubricas permitem que os alunos reconheçam a responsabilidade acerca da sua própria aprendizagem, incentivando-os a participarem das atividades e administrar seus cursos. Os pontos de maior destaque acerca das rubricas são (PORTO, 2005):

- As rubricas precisam ser feitas sob medida para as tarefas ou produtos que se planeja avaliar;

- Elas devem reproduzir níveis de desempenho, de competências, na execução de tarefas ou de um produto específico;
- Esses níveis precisam ser explicados em detalhe e serem incorporados a uma escala de valores;
- No conjunto, os níveis de competência, retratam qualquer resultado possível sobre o desempenho de um discente;
- As rubricas estabelecem perspectivas de desempenho.

A rubrica precisa conter: foco na mensuração de objetivo determinado (desempenho, comportamento ou qualidade), desempenho organizado em níveis e uso de uma referência de classificação para situar o desempenho. As rubricas admitem, entre outras coisas (VERANO-TACORONTE; GONZÁLEZ-BETANCOR; BOLÍVAR-CRUZ; FERNÁNDEZ-MONROY et al., 2016):

- proporcionar uma aprendizagem de melhor qualidade, concentrando-se em comportamentos que admitam melhorar a execução de atividades acadêmicas;
- aperfeiçoar a auto avaliação dos estudantes no seu próprio trabalho;
- proporcionar que os professores formulem ensaios mais válidos e concentrados em tarefas;
- prestar melhor feedback aos estudantes;
- aperfeiçoar a coerência entre as avaliações dos avaliadores, sejam elas quais forem, o que torna mais fácil para os professores avaliarem o nível de execução acadêmica dos estudantes por meio da análise de competências complexas.

As rubricas são construídas a partir de critérios estabelecidos especificamente para avaliar cada curso, programa ou tarefa a ser executada pelos alunos. As competências exigidas para aprendizagem dos estudantes, devem constar também no instrumento para que esses possam realizar suas auto avaliações (CANO, 2015; NOVAK; METCH; BUCHBINDER; CABELLO *et al.*, 2013).

O processo de critérios e avaliação por professores e alunos é uma estratégia que nos ajuda a entender a aquisição de competências pelos alunos e, ao mesmo tempo, experimentam novos modelos metodológicos - avaliação por pares -, técnicas e ferramentas - eRubrics - para avaliar as competências profissionais (ANGULO; DE LA SERNA, 2011) As rubricas são vistas como instrumentos de quantificação e de observações qualitativas, e assim, como todo instrumento, têm vantagens e desvantagens em sua aplicação (NOVAK; METCH; BUCHBINDER; CABELLO *et al.*, 2013).

As rubricas precisam ter algumas características de maneira a tornar-se um instrumento para avaliar o desempenho dos discentes nas tarefas, nos processos e nos produtos (NOVAK; METCH; BUCHBINDER; CABELLO *et al.*, 2013). Dentre elas estão as seguintes:

- Facilidade: com as rubricas fica fácil avaliar trabalhos complexos;
- Objetividade: através das rubricas é possível avaliar de modo objetivo, terminando com toda aquele sopro de subjetividade que os professores adoram fixar à avaliação;
- Granularidade: a rubrica precisa ter a granularidade apropriada, pois se for final, isto é, se tiver a quantidade de níveis convenientes, sempre ajuda no momento de estabelecer um grau. Quando começa a ficar excessivamente fino, começa a existir justaposição entre os níveis, tornando-a inapropriada;
- Gradativa: elas são esclarecimentos sucessivos de desempenho que se deseja de um aluno em relação a uma tarefa individual, em grupo, ou em relação a um curso em geral;
- Transparência: as rubricas tornam o processo de avaliação tão explicito a ponto de proporcionar ao aluno o comando do seu aprendizado;
- Herança: a rubrica precisa receber as características da avaliação determina. Por exemplo, se o método de avaliação utilizado faz do aluno um simples repetidor de informações, a rubrica está só contribuindo com a avaliação desses aspectos estabelecidos pelo método de avaliação escolhido;
- Associativa: a rubrica agrega à avaliação de desempenho apresentada pelo aluno, para investigar se a partir do programa do curso, os objetivos almejados foram atingidos;
- Reutilização: elas precisam ser reaproveitáveis, mas sempre sofrendo adaptações antes do começo do novo processo de avaliação;
- Padronização: admite a padronização de avaliações, buscando atingir as habilidades mais complexas;
- Clarificação: a rubrica ajuda a aclarar as expectativas se usadas como um meio de comunicação com os alunos.

As rubricas apresentação duas dimensões, a dimensão holística e a dimensão analítica. Considera-se a dimensão holística aquela que caracteriza o produto de uma maneira integral, isto é, vendo como um todo. Assim, o desempenho será descrito através de várias qualidades tais como, da escrita, profundidade da pesquisa e do conteúdo, objetividade e organização (BLANCO, 2011; CANO, 2015; DUARTE; CANELAS; SOARES; POMBO *et al.*, 2012; NOVAK; METCH; BUCHBINDER; CABELLO *et al.*, 2013; PUIGDELLÍVOL; GARCÍA AGUILAR; BENEDITO, 2012).

Conforme Porto (2005), esse texto descreve várias dimensões, assim como, qualidade da escrita, profundidade da pesquisa e do conteúdo, objetividade e organização.

A rubrica global avalia integralmente o desempenho do aluno, sem determinar os

componentes do processo ou assunto avaliado. são uma avaliação geral com descritores correspondentes aos níveis de realização em qualidade, compreensão ou domínio global (GATICA-LARA; URIBARREN-BERRUETA, 2013).

Entretanto, em alguns casos, pode ser melhor averiguar cada uma dessas dimensões separadamente. Desse modo, admite-se a dimensão analítica, de maneira a descrever particularmente cada item por seus níveis de desempenho.

Recomenda-se que a rubrica analítica seja usada na identificação de pontos fortes e fracos, com informações detalhadas, avaliando habilidades complexas e incentivando os alunos a avaliar seu desempenho. A rubrica tem três características-chave:

- Critérios de avaliação: São os fatores que determinarão a qualidade do trabalho de um estudante. Eles também são conhecidos como indicadores ou guias. Refletem os processos e os índices que são considerados da importância (GATICA-LARA; URIBARREN-BERRUETA, 2013);
- Definições de qualidade: Eles fornecem uma explicação detalhada do que o aluno deve fazer para demonstrar seus níveis de eficiência, para atingir um certo nível de objetivos. Estas definições devem fornecer feedback aos alunos (GATICA-LARA; URIBARREN-BERRUETA, 2013);
- Estratégias de pontuação: Quatro níveis são considerados: desempenho exemplar; Desempenho maduro; Desempenho de desenvolvimento e desempenho incipiente (GATICA-LARA; URIBARREN-BERRUETA, 2013).
- A rubrica pode constituir a base para a participação dos estudantes. Em vez de serem passivos aplicadores dos critérios estabelecidos pelos professores, eles podem construir colaborativamente os critérios que são relevantes para a avaliação da qualidade de um trabalho.

Deve-se ressaltar a importância do resgate das rubricas para promoverem orientação aos estudantes sobre fazer um bom trabalho, e que se espera deles no futuro (BLANCO, 2011; CANO, 2015). Assim, as rubricas são formas de avaliação para avaliar a qualidade do ingresso de estudantes em diferentes áreas, bem como o seu nível de realização, diferenciando, antes da execução da atividade avaliada, os princípios ou aspectos a serem averiguados e os níveis de execução em cada um deles (CANO, 2015).

A partir do treinamento educacional básico, os alunos devem ter mais envolvimento na autoavaliação e no intercâmbio de critérios e padrões de qualidade. Em outras palavras, precisamos que nossos alunos discutam esses critérios e padrões quando trabalham com outros estudantes de suas próprias universidades ou diferentes, assim como no mundo profissional (ANGULO; DE LA SERNA, 2011).

Inicialmente, foram realizadas duas traduções do instrumento original para o português (T1 e T2), de forma independente e cega entre os tradutores. Ambos tradutores são naturais do Brasil, com campos de atuação diferentes e que concluíram cursos de formação superior em Letras na área de língua espanhola, tendo reconhecido domínio semântico, conceitual e cultural do idioma (FERREIRA, L.; NEVES, A. N.; CAMPANA, M.

B.; TAVARES, M. D. C. G. C., 2014).

A um dos tradutores foi fornecida informação básica e superficial sobre os objetivos básicos e usos previstos da rubrica. O outro tradutor desconhecia o tema, objetivos básicos e usos previstos. Esta medida foi tomada por se considerar que isto possibilitaria a extinção de ambiguidades que termos no idioma original poderiam apresentar. Nesta fase, a ênfase foi dada à tradução conceitual e não à tradução literal. (FERREIRA, L.; NEVES, A. N.; CAMPANA, M. B.; TAVARES, M. D. C. G. C. F., 2014).

A segunda etapa consistiu na síntese das duas traduções do instrumento original (T1 e T2), produzida a partir de consenso estabelecido entre os tradutores e mediada por um terceiro indivíduo, denominado aqui de “juiz neutro”. Nesta etapa foi realizada a análise e a comparação dessas duas versões, item a item, com o instrumento original.

O juiz neutro se reuniu com os tradutores através de encontro virtual, sem a participação dos autores do estudo, sob a perspectiva do significado referencial dos termos/palavras. As discrepâncias existentes foram documentadas e formulou-se uma única versão na língua portuguesa (T3) (COSTER; MANCINI, 2015).

EQUIVALÊNCIA DE ITENS E SEMÂNTICA

A equivalência de itens e semântica foi realizada por duas pessoas com formação superior em letras e linguista e que tem experiência na área de docência de ensino para adolescentes e adultos jovens. A escolha por estes profissionais posto que tais profissionais se deveram ao fato que tem conhecimento sobre as variedades linguísticas e culturais, estando apto a refletir teoricamente sobre a linguagem além de possuírem domínio do uso das línguas em relação a estrutura, gramática e funcionamento textual.

Foram analisadas as representações de relacionamentos semânticos entre os elementos da versão traduzida analisando os aspectos referentes a: sinonímia, antonímia, homonímia, hiponímia, metonímia. Assim, baseada no conceito de proximidade semântica, estabeleceu-se medida sobre avaliar o quão forte é a similaridade semântica. Para tanto avaliou-se:

- Equivalência semântica – elementos representam o mesmo conceito. Forma mais forte de proximidade semântica;
- Relação semântica – elementos associados através de relacionamento 1: N, generalização ou agregação;
- Relevância semântica – elementos associados através de algum tipo de abstração;
- Semelhança semântica – elementos não são associados através do domínio, relacionados através de regras ou papéis definidos pelo usuário. Forma mais fraca de proximidade semântica;
- Incompatibilidade semântica – termos não possuem qualquer relação semân-

tica.

- Observou-se que o significado geral nas traduções (T1 e T2) se manteve inalterado em mais de 80% das assertivas das rubricas. Neste aspecto da equivalência semântica, constatou-se uma discreta primazia da segunda versão sobre a primeira. Por isto, após uma avaliação meticulosa se optou por mais itens/ textos oriundos de T2 (95% das situações), quer em sua forma original ou com alguma modificação para a elaboração da versão-síntese (T3). Os restantes dos itens foram aproveitados de T1 (4% das vezes) ou de uma composição entre as duas traduções (1%). As alterações envolveram a substituição de pronomes e a utilização de termos mais corriqueiros no Brasil.
- A versão preliminar elaborada deve levar em consideração a capacidade que os alunos têm de internalizar critérios de avaliação depois de todo o método para aprender a aprender, para a aprendizagem ao longo da vida, para adquirir e implementar padrões para serem usados em suas carreiras profissionais com outros pares (CAMARGO, 2016; CEBRIÁN, 2009; CRUM, 2000; GARCÍA GARCÍA; TERRÓN LÓPEZ; BLANCO ARCHILLA, 2010; RIOS, 2002; SPERAFICO, 2013; TORRA; CORRAL MANUEL DE VILLENA; PÉREZ CABRERA; TRIADÓ I IVERN *et al.*, 2012; VALLE; MANSO, 2013). Desse modo, para fazer uma definição das competências indispensáveis para que o estudante do ECS em EF atue na docência, ministrando aulas para seus alunos, é inaceitável que seja considerada apenas a sua capacidade de produção, como um critério quantitativo, ríspido e estagne, como acontece muitas vezes (PERRENOUD; PAQUAY; ALTET; CHARLIER, 2001).
- Por isto, a rubrica adaptada ao português (Brasil) poderá possibilitar um ganho acrescido de reflexão e auto crítica por ser uma ferramenta que se diferencia da tradicional que vai além do contexto de conhecimentos conteudistas dos estudantes, pois é capaz de promover uma reflexão consciente sobre o que foi aprendido, facilitando a ação tutorial do docente, importante para orientação durante o processo e não avaliar somente o desempenho final (CANO, 2015; GORDILLO; RODRÍGUEZ, 2006).

Após esta etapa, profissionais de letras e linguista analisaram a T3 e posteriormente realizaram a comparação entre as duas versões apresentadas pelos profissionais tradutores (T1 e T2), para comparar os significados com da primeira versão com as traduzidas (DE ALMEIDA ROEDIGER; NUNES MARUCCI; DIAS DE OLIVEIRA LATORRE; HEARST *et al.*, 2017). Para tanto, os especialistas na área de letras e linguista exploraram previamente o construto de interesse (competências esperadas ao aluno em ECS na área de EF) na sua definição original e na cultura brasileira (DE ALMEIDA ROEDIGER; NUNES MARUCCI; DIAS DE OLIVEIRA LATORRE; HEARST *et al.*, 2017; FERREIRA, L.; NEVES, A. N.; CAMPANA, M. B.; TAVARES, M. D. C. G. C., 2014; REICHENHEIM; MORAES, 2007a). Para cada aspecto de equivalência avaliado, foi usado um formulário específico, desenhado

de forma a dissimular a origem dos itens em avaliação.

ASPECTOS AVALIADOS	FRACO	REGULAR	MODERADO	FORTE
ASPECTOS PEDAGÓGICOS				
Adaptada às DCN				L1/L2
Qualidade dos indicadores para auto-avaliação				L1/L2
Atende aos objetivos propostos				L1/L2
Impacto na formação de licenciados				L1/L2
FORMATO E ESTRUTURA RUBRICA				
Quantidade de informações			L1	L2
Relevância das informações			L1	L2
Intuitiva				L1/L2
Objetividade				L1/L2
Coerência				L1/L2
GRAU DE ESTRUTURAÇÃO DAS INFORMAÇÕES				
Ordem				L1/L2
Síntese		L1	L2	
Clareza	L1	L2		
Conflitos de precisão	L1/L2			
SEMELHANÇA SEMÂNTICA T1/T2				
Equivalência semântica				L1/L2
Relação semântica			L1	L2
Relevância semântica			L1/L2	
Incompatibilidade semântica	L1/L2			

Quadro 1 - Avaliação de equivalência semântica da rubrica final: auto-avaliação para desenvolvimento das competências didático-docentes a serem desenvolvidas pelo estudante de estágio supervisionado em licenciatura em educação física.

Destacamos que o processo da adaptação cultural deve garantir não somente a tradução textual e a veracidade dos itens mas sobretudo deve buscar preservar os tópicos do instrumento original mas adequando à realidade a qual será aplicado de modo a garantir a qualidade da informação a ser obtida quando de sua aplicação (COSTER; MANCINI, 2015; GIUSTI; BEFI-LOPES, 2008; JORGE, 1998b).

Estudos relatam a importância do uso de duas ou mais traduções para que possa adquirir distintas opções de termos/expressões idiomáticas a serem utilizados na versão traduzida (FERREIRA, L.; NEVES, A. N.; CAMPANA, M. B.; TAVARES, M. D. C. G. C. F., 2014; GIUSTI; BEFI-LOPES, 2008; REICHENHEIM; MORAES, 2007b; ROEDIGER; NUNES MARUCCI; DE OLIVEIRA LATORRE; HEARST *et al.*, 2017). A rubrica foi então submetida à avaliação de equivalência de itens e semântica para comparar os significados das palavras e expressões linguísticas utilizadas no Brasil, considerando o propósito da versão original da rubrica sob a perspectiva do significado referencial dos termos/palavras (QUADRO 09). Por isto, optou-se pela substituição das expressões idiomáticas em todos os blocos com o intuito de garantir uma maior compreensão das descrições dos indicadores

e critérios.

Estudiosos relatam que há a necessidade de considerar as crenças, costumes, atitudes e comportamentos de uma comunidade ao se realizar uma adaptação transcultural, por isto buscou-se adaptar as informações traduzidas de modo a transformar a rubrica em um instrumento com linguagem simples e clara, atingindo tanto a equivalência de itens e semântica quanto os conceitos culturais (COSTER; MANCINI, 2015; FERREIRA, L.; NEVES, A. N.; CAMPANA, M. B.; TAVARES, M. D. C. G. C. F., 2014; GIUSTI; BEFI-LOPES, 2008; JORGE, 1998b; REICHENHEIM; MORAES, 2007b; SQUASSONI; MATSUKURA, 2014).

Por este motivo, foi revisado o modelo conceitual que dá sustentação teórica ao construto e, com base nele, analisou-se o campo de cobertura dos critérios/níveis de qualidade ou competência a ser adaptado, especialmente no que se refere às características de mensuração. Para o processo de construção do questionário adaptado foram suprimidos, substituídos ou acrescentados termos gerais ou relativos. Em seguida, esta versão da rubrica foi enviada para retro tradução (R1) por tradutor natural da Espanha e residente no Brasil. O retro tradutor realizou o trabalho sem conhecer o documento original. Nesta etapa, foi avaliada a adequação do instrumento traduzido e a versão original, assegurando a consistência da tradução.

Arubrica após T3 foi encaminhada para a retro tradução. Como um todo, a comparação entre os itens oriundos do retro tradução (R1) e a rubrica original evidenciou uma elevada equivalência, não havendo divergências significativas nas versões traduzidas. Durante o processo de retro tradução foi solicitado que fosse analisado e descrito o significado geral de cada item, o que transcende a literalidade das palavras, englobando aspectos mais sutis, como o impacto que um termo tem no contexto cultural da população-alvo (COSTER; MANCINI, 2015; FERREIRA, L.; NEVES, A. N.; CAMPANA, M. B.; TAVARES, M. D. C. G. C. F., 2014; MATTOS; SEGENREICH; SABOYA; LOUZÃ *et al.*, 2006; MORETTI-PIRES; CORRADI-WEBSTER, 2011; ROEDIGER; NUNES MARUCCI; DE OLIVEIRA LATORRE; HEARST *et al.*, 2017). Esta compreensão se faz necessária porque a correspondência literal de um termo não implica que a mesma reação emocional ou afetiva seja evocada em diferentes culturas. É indispensável uma sintonia fina que alcance também uma correspondência de percepção e impacto no respondente.

As modificações realizadas tiveram diferentes objetivos. A maioria pretendeu tornar a versão em português mais coloquial e aceitável para a população alvo. Avaliou-se que o significado geral dos indicadores e critérios/níveis de qualidade ou competência e este se manteve inalterado em grande parte das assertivas (96,0%) em rubrica após T3, principalmente no tocante à retro tradução.

O PROTÓTIPO FINAL

Após as avaliações descritas acima, foram reunindo as escritas livres feitas pelos especialistas na área de letras e linguista elaborou-se a versão final da rubrica, sendo que posteriormente as respostas foram analisadas pelas autoras para a formatação final.

Um profissional que atue na docência na área de ECS da licenciatura em EF de

qualquer instituição superior de ensino de Fortaleza/Ceará – Brasil e um professor de Letras realizaram a avaliação da equivalência conceitual de itens.

A avaliação da equivalência operacional verificou a viabilidade de uso da rubrica e garantiu que não houvesse prejuízo nas interpretações (FERREIRA, L.; NEVES, A. N.; CAMPANA, M. B.; TAVARES, M. D. C. G. C., 2014). Para avaliação da rubrica *Autoevaluación del prácticum del máster de secundaria*, foi realizado um levantamento junto a profissionais de educação física, selecionados de forma aleatória, sobre a avaliação da equivalência conceitual de itens e adequação as DCN.

Para tanto foi aplicado um instrumento de coleta de dados, desenvolvido no pacote de aplicativos do Google baseado em AJAX que funciona totalmente on-line, elaborado pelas próprias autoras, no período de dezembro de 2017 a março de 2018, tendo como blocos de perguntas: o perfil sociodemográfico, análise da adequação das competências didático-docentes a serem desenvolvidas pelo estudante de estágio supervisionado em licenciatura em educação física, nível de importância de cada indicador das competências didático-docentes a serem desenvolvidas pelo estudante de estágio supervisionado em licenciatura em educação física e redação dos indicadores e competências.

Foi solicitado que todos os avaliadores (profissionais de EF) que descrevessem, de forma livre, as facilidades e/ou dificuldades de compreensão dos critérios de avaliação, dimensões da qualidade e áreas avaliadas anotando sugestões de mudanças para o aprimoramento dos itens. Esta etapa visa verificar a viabilidade de uso da rubrica e garantir que não ocorra prejuízo nas interpretações (FERREIRA, L.; NEVES, A. N.; CAMPANA, M. B.; TAVARES, M. D. C. G. C., 2014). A partir dessa etapa, a versão final em português incorporou as sugestões propostas que foram pertinentes para adequação e melhoria da compreensão da rubrica.

A rubrica final foi constituída por quatro blocos de competências didático-docentes a serem desenvolvidas pelo estudante de ECS em licenciatura (planejamento do processo ensino-aprendizagem; ensino e na avaliação; inovação e reflexão sobre a prática didática-docente; integração, colaboração e o trabalho cooperativo na instituição de ensino), com um total de 20 indicadores. Para a sistemática de autoavaliação, para cada indicador existem cinco (5) critério/níveis de qualidade ou competência para a autoavaliação do desenvolvimento da competência. A divisão da rubrica em blocos deveu-se ao fato que a formação de licenciados em EF deve considerar o contexto, as diferenças competências necessárias para o desempenho das tarefas educacionais (ROMERA; ROBLES; DE LA SERNA, 2016).

Muitas vezes, a dificuldade frequentemente associada ao uso das rubricas como processo de avaliações tem sido o desconhecimento e precisão de critérios, o que condiciona os indivíduos a compreenderem a avaliação como uma imposição arbitrária dos professores. Nesta perspectiva fez-se necessário a análise detalhada e profunda dos critérios/níveis de qualidade ou competências de modo a possibilitar orientação dos indivíduos no desenvolvimento da autonomia durante o processo de aprendizagem (PUIGDELLÍVOL; CANO, 2005; PUIGDELLÍVOL; GARCÍA AGUILAR; BENEDITO, 2012).

No caso deste estudo, o guia de pontuação varia de 1 a 5, sendo que esta lista refere-se somente a indicadores para classificar as expectativas do desenvolvimento

das competências didático-docentes tendo em vista que e a auto percepção e a reflexão sobre o processo individual de desenvolvimento de Competencias educacionais é uma demanda necessária e importante para estudante de ECS (DE LA SERNA; BERGMAN, 2014; GATICA-LARA; URIBARREN-BERRUETA, 2013; PUIGDELLÍVOL; CANO, 2005; ROMERA; ROBLES; DE LA SERNA, 2016).

Competência de planejamento do processo ensino-aprendizagem					
Indicadores	Critério/níveis de qualidade ou competência				
	1	2	3	4	5
1. Consultei e conheço o currículo e a programação de conteúdo das disciplinas nas quais realizei minhas atividades didáticas de ES	Não conheço nem consultei o currículo e a programação de conteúdo das disciplinas nas quais realizei minhas atividades didáticas de ES	Conheço o currículo e a programação de conteúdo das disciplinas, mas não consultei	Conheço o currículo e a programação de conteúdo das disciplinas e consultei somente alguns aspectos	Conheço o currículo e a programação de conteúdo das disciplinas e consultei aspectos importantes	Conheço, consultei e refleti sobre o currículo e a programação de conteúdo das disciplinas
2. Considerei a sequência das atividades didáticas de que constituíram minha atividade de ES	Não levei em conta nenhum tipo de sequência didática na organização das atividades no meu ES	Realizei uma sequência intuitiva na organização das atividades no meu ES	Fiz uma organização considerando a sequência didática na organização das atividades no meu ES	Segui a sequência proposta pelo meu supervisor na organização das atividades no meu ES	Apresentei melhoras à sequência proposta pelo meu supervisor na organização das atividades no meu ES
3. Utilizei uma variedade de materiais e recursos didáticos (incluindo TICS) de modo a desenvolver atividades didáticas atraentes e adequadas ao processo ensino-aprendizagem	Utilizei recursos e atividades propostos no livro texto utilizado como referência no ES	Utilizei arbitrariamente os recursos e atividades que encontrei em diferentes fontes de literatura	Utilizei o mesmo recurso para todas as atividades didáticas	Incorporei diferentes tipos de recursos e atividades didáticas durante meu ES	Utilizei uma variedade de recursos considerando o tipo de atividade a ser desenvolvida durante meu ES
4. Utilizei diversas fontes de informação e a tornei um conteúdo acessível aos alunos	Segui apenas as instruções do texto utilizado como referência no ES para elaboração das atividades didáticas	Segui o livro texto e outro material oferecido pelo meu supervisor para elaboração das atividades didáticas	Procurei informação em distinto as fontes para elaboração das atividades didáticas	Elaborei as atividades didáticas a partir de diversas fontes de informação	Adapte e elaborei as atividades didáticas a partir de diversas fontes de informação
4. Contemplei aspectos da diversidade dos indivíduos, a igualdade entre as pessoas e a educação como valores para o planejamento de minhas atividades didáticas	Fiz uma proposta de ensino considerando somente conteúdos conceituais	Fiz uma proposta de ensino considerando alguns aspectos atitudinais	Fiz uma proposta de ensino considerando as orientações de meu supervisor em relação à diversidade dos alunos	Fiz uma proposta de ensino e inclui algumas atividades que considero pertinentes em relação à diversidade dos alunos, além das sugeridas pelo meu supervisor	Fiz uma proposta de ensino que contempla aspectos conceituais e atitudinais cujas atividades consideram a diversidade de características dos alunos

Indicadores	Critério/níveis de qualidade ou competência				
	1	2	3	4	5
1. Propicie um ambiente de aprendizagem que favorecesse a aprendizagem e o desenvolvimento de relações interpessoais entre os alunos	Foquei fundamentalmente em manter a ordem na aula em detrimento da participação dos alunos	Atribui igual importância à disciplina e à participação dos alunos	Favoreci a participação dos alunos mediante a criação grupos fixos	Favoreci a participação e a convivência mediante o uso de grupos alternados	Favoreci a participação e o desenvolvimento das relações interpessoais usando grupos escolhidos pelos próprios alunos
2. Desenvolvi processos de interação e de comunicação efetivos e demonstrei um bom domínio da expressão oral e escrita	O controle disciplinar limitou a comunicação e a participação dos alunos	Permiti algumas situações de participação e comunicação isoladas	Promovi o uso de exposições orais como estratégia de comunicação	Promovi o uso de exposições orais individuais como estratégia de comunicação	Utilizei estratégias metodológicas que favorecem os processos de comunicação na sala de aula
3. Facilitei a aquisição das competências pelos alunos, considerando o nível escolar e conhecimento prévio dos alunos	Não considerei o conhecimento prévio dos alunos ao planejar o ensino	Segui as indicações de meu supervisor em relação ao conhecimento prévio dos alunos para planejar o ensino	Utilizei uma atividade inicial para avaliar o conhecimento prévio dos alunos	Utilizei uma atividade inicial para avaliar o conhecimento prévio dos alunos e o comparei com a literatura	Facilitei a progressão da aprendizagem atendendo ao nível e conhecimentos prévios dos alunos
4. Desenvolvi e apliquei metodologias didáticas adaptadas à diversidade dos alunos	Segui uma metodologia uniforme	Segui uma metodologia uniforme, mas considerei os casos especiais sugeridos pelo meu supervisor	Limitei-me a seguir as orientações de meu supervisor em relação à atenção à diversidade dos alunos	Utilizei alguns recursos metodológicos específicos atendendo a casos concretos de diversidade dos alunos, de acordo o observado em sala de aula	Desenvolvi e apliquei metodologias didáticas diferenciadas, tanto grupais como individuais, adaptadas à diversidade dos alunos.
5. Utilizei estratégias para estimular e motivar o aluno	Desenvolvi e apliquei metodologias didáticas diferenciadas	Desenvolvi e apliquei metodologias didáticas diferenciadas, incluindo laboratório e recursos tecnológicos	Utilizei metodologias didáticas diferenciadas, aplicando-as em situações relevantes para a vida cotidiana	Utilizei metodologias didáticas diferenciadas, aplicando-as em situações relevantes para a vida cotidiana. Furneci atenção personalizada às dúvidas e questionamentos	Utilizei metodologias didáticas diferenciadas, aplicando-as em situações relevantes para a vida cotidiana. Furneci atenção personalizada às dúvidas e questionamentos Valorizei publicamente os acertos dos alunos

Indicadores	Critério/níveis de qualidade ou competência				
	1	2	3	4	5
1. Desenvolvi habilidades e atitudes sociais para fomentar a aprendizagem e o estabelecimento de relações interpessoais saudáveis em sala de aula, bem como abordei problemas de disciplina e atuei na resolução de conflitos	Mantive a disciplina em sala de aula	Mantive a disciplina em sala de aula e resolvi os conflitos que surgiram	Mantive a disciplina em sala de aula e resolvi os conflitos que surgiram considerando as necessidades do grupo	Mantive a disciplina em sala de aula e resolvi os conflitos que surgiram considerando as necessidades do grupo Ofereci atenção personalizada aos alunos	Mantive a disciplina em sala de aula e resolvi os conflitos que surgiram considerando as necessidades do grupo Ofereci atenção personalizada aos alunos com dificuldades
2. Estimulei nos alunos as atitudes e habilidades de que lhes permitam continuar estudando de maneira autogerida ou autônoma	Resolvi atividades em grupo, esclarecendo as dúvidas	Resolvi atividades em grupo, esclarecendo as dúvidas e orientando os alunos nos aspectos chaves do tema	Resolvi atividades em grupo, esclarecendo as dúvidas e orientando os alunos nos aspectos chaves do tema Informei aos alunos, de maneira individualizada, sobre seus erros	Resolvi atividades em grupo, esclarecendo as dúvidas e orientando os alunos nos aspectos chaves do tema Informei aos alunos, de maneira individualizada, sobre seus erros Apoiei as atividades de ensino com o uso de atividades de autoavaliação	Resolvi atividades em grupo, esclarecendo as dúvidas e orientando os alunos nos aspectos chaves do tema Informei aos alunos, de maneira individualizada, sobre seus erros Apoiei as atividades de ensino com o uso de atividades de autoavaliação, estimulando o avanço na aprendizagem
3. Usei os resultados da avaliação para aprimorar os processos de ensino e aprendizagem	Vi os resultados da avaliação, mas não fiz análise	Analisei os resultados da avaliação, mas não extrai nenhuma conclusão	Analisei os resultados da avaliação e extrai a conclusão de que é necessário propor alguma melhoria	Analisei os resultados da avaliação e extrai algumas conclusões para a melhoria de processos de ensino-aprendizagem	Analisei os resultados da avaliação e extrai conclusões que me ajudaram a melhorar os processos de ensino e aprendizagem que coloquei em prática

Indicadores	Critério/níveis de qualidade ou competência				
	1	2	3	4	5
1. Adotei uma atitude reflexiva sobre a minha prática e manifestei interesse em aperfeiçoá-la	Limitei-me a fazer o que foi orientado pelo meu supervisor	Depois de algumas das minhas práticas e refleti sobre o que tinha feito	Dediquei um tempo a refletir ao final das minhas práticas	Antes de minhas aulas estabeleci um procedimento de coleta de informação para refletir depois de cada uma de minhas práticas	Antes de minhas aulas estabeleci um procedimento de coleta de informação para refletir depois de cada uma de minhas práticas e fiz propostas de aperfeiçoamento destas práticas

2. Participei de propostas de aprimoramento pessoal a partir de reflexão da minha prática (observação, avaliação, investigação e inovação em processos de ensino-aprendizagem)	Participei de propostas de aperfeiçoamento	Participei de propostas de aperfeiçoamento, partir da reflexão baseada na prática, mas sem ter coletado formalmente dados da prática	Participei de propostas de aperfeiçoamento a partir da reflexão embasada em alguns dados coletados da prática	Participei de propostas de aperfeiçoamento a partir da reflexão embasada em uma gama de dados coletados da prática	Participei de propostas de aperfeiçoamento que inclui o desenvolvimento de práticas de inovação a partir da reflexão embasada em uma gama de dados coletados da prática
3. Colaborei em atividades formais e não formais que são organizadas na instituição de ensino	Não colaborei em atividades na instituição de ensino	Tentei, mas não tive oportunidade de colaborar em atividades na instituição de ensino	Colaborei com as atividades que me solicitaram ajuda na instituição de ensino	Tive interesse e participei das atividades realizadas pela instituição de ensino	Tive interesse em participar e fiz propostas para as atividades realizadas pela instituição de ensino

Indicadores	Critério/níveis de qualidade ou competência				
	1	2	3	4	5
1. Valorizo o papel da cultura organizacional da instituição de ensino onde estou inserido e conheço as funções dos diversos setores que o integram	Desconheço as funções dos diversos setores que integram a instituição de ensino onde estou inserido	Conheço algumas funções dos setores em que atuo diretamente e que integram a instituição de ensino onde estou inserido	Conheço algumas funções de alguns dos setores que integram a instituição de ensino onde estou inserido	Conheço algumas funções da maioria dos setores que integram a instituição de ensino onde estou inserido e valorizo o papel de cada um destes setores	Conheço as funções de todos os setores que integram a instituição de ensino onde estou inserido e valorizo o papel de cada um destes setores
2. Contrastei minha visão pessoal do ensino com a de outros colegas e supervisor(a) para tomar decisões	Quando tenho alguma dúvida sobre o processo de ensino, pergunto ao supervisor de estágio	Quando tenho alguma dúvida sobre o processo de ensino, pergunto ao supervisor de estágio e aos colegas de turma ou profissionais da área que atuam na instituição de ensino	Sou consciente de que as tomadas de decisões devem ocorrer contrastando minha visão do ensino com as de outros membros da comunidade escolar, mas na prática quase não faço isto	Comparo minha visão de ensino com as de outros membros da comunidade escolar para obter diferentes pontos de vista e, às vezes, para tomar decisões	Sempre comparo minha visão de ensino com as de outros colegas de turma, com outros profissionais da área e com a de meu supervisor para tomar decisões
3. Planejei, desenvolvi e avaliei o processo de ensino e aprendizagem, tanto individualmente como em colaboração com outros profissionais	Não foi necessário planejar nem desenvolver o processo de ensino-aprendizagem, fazia a programação diariamente	Planejei, desenvolvi e avaliei o processo de ensino-aprendizagem de forma individual	Planejei, desenvolvi e avaliei o processo de ensino-aprendizagem de forma individual e esclareci dúvidas com o supervisor de estágio	Pedi a colaboração de meu supervisor para planejar, desenvolver e avaliar o processo de ensino-aprendizagem	Pedi a colaboração de meu supervisor e de outros membros da comunidade escolar para planejar, desenvolver e avaliar o processo de ensino-aprendizagem

4. Colaborei nas funções de tutoria e de orientação dos alunos de maneira colaborativa e coordenada	Não colaborei na orientação dos alunos, já que essa função é do supervisor de estágio	Assisti as aulas de outros professores da área na instituição de ensino onde estou inserido, mas como simples observador	Colaborei parcialmente na orientação das aulas de outros professores da área na instituição de ensino onde estou inserido, mas de forma pontual e sem planejamento	Colaborei na orientação das aulas de outros professores da área na instituição de ensino onde estou inserido após planejamento prévio	Colaborei ativamente na orientação das aulas e dos alunos de outros professores da área na instituição de ensino onde estou inserido, de forma colaborativa e coordenada
---	---	--	--	---	--

Quadro 2 - Protótipo da Rubrica após T3: auto-avaliação para desenvolvimento das competências didático-docentes a serem desenvolvidas pelo estudante de estágio supervisionado em licenciatura em educação física.

AVALIAÇÃO POR ESPECIALISTAS NA ÁREA DE EF EM RELAÇÃO À ADEQUAÇÃO AS DCN

Os especialistas que realizaram a avaliação da equivalência conceitual e operacional da rubrica de autoavaliação para desenvolvimento das competências didáticas-docentes a serem desenvolvidas pelo estudante de ECS da licenciatura em EF eram majoritariamente do sexo masculino (75,0%), com idade média de 44,6 anos ($\pm 10,1$; mínimo de 29 anos e máximo de 61 anos), possuindo tempo médio de formado de 20,8 anos ($\pm 10,7$; mínimo de 2 anos e máximo de 38 anos), tendo como principal ocupação a docência (81,3%) e atuavam em instituições particulares de ensino (50,0%). Três quartos da amostra possuíam formação *strictu sensu* (75,0%), sendo que 87,5% possuíam formação específica na área de EF escolar e pouco mais da metade (56,3%) ministra ou já ministrou cursos na área, atuando como docentes na área de ECS na licenciatura em EF e metade da amostra é docente de pós-graduação na área de EF escolar.

Todas as competências propostas foram avaliadas positivamente. As competências didáticas de planejamento do processo ensino-aprendizagem (68,8%), ensino e na avaliação (62,5%) e inovação e reflexão sobre a prática didática-docente. Sendo que a competência integração, colaboração e o trabalho cooperativo na instituição de ensino foi considerada muito importante (43,8%) ou importante (43,8%). Todos os **indicadores da competência planejamento do processo ensino-aprendizagem** foram considerados, majoritariamente, muito importante ou importante (93,7%).

Em relação aos **indicadores da competência ensino e na avaliação**, 100% da amostra considerou importante ou importante ter propiciado um ambiente de aprendizagem que favorecesse a aprendizagem e o desenvolvimento de relações interpessoais entre os alunos, ter desenvolvido processos de interação e de comunicação efetivos e demonstrei um bom domínio da expressão oral e escrita, ter desenvolvi doe apliquei metodologias didáticas adaptadas à diversidade dos alunos, ter utilizado estratégias para estimular e motivar o aluno e ter usado resultados da avaliação para aprimorar os melhorar os processos de ensino e aprendizagem. A amostra (12,5%) considerou pouco importante ter estimulado nos alunos as atitudes e habilidades de que lhes permitam continuar estudando de maneira autogerida ou autônoma. No que se refere a ter desenvolvido habilidades e atitudes sociais para fomentar a aprendizagem e o estabelecimento de relações interpessoais saudáveis em sala de aula, bem como abordei problemas de disciplina e atuei na resolução

de conflitos 12,6% não opinou ou considera pouco importante.

Os **indicadores da competência inovação e reflexão sobre a prática didática-docente** foram considerados muito importantes em especial os itens que se referem a auto-avaliação do aluno relativo a se adotei uma atitude reflexiva sobre a minha prática e manifestei interesse em aperfeiçoá-la (50,0%), participei de propostas de aprimoramento pessoal a partir de reflexão da minha prática (43,8%) e colaborei em atividades formais e não formais que são organizadas na instituição de ensino (62,5%).

Dos quatro **indicadores da competência integração, colaboração e o trabalho cooperativo na instituição de ensino**, dois foram considerados por 100,0% da amostra como muito importante ou muito importante. Os indicadores contrastei minha visão pessoal do ensino com a de outros colegas, e supervisor(a) para tomar decisões e colaborei nas funções de tutoria e de orientação dos alunos de maneira colaborativa e coordenada foi considerado por 6,3% da amostra como não sendo importante para autoavaliação para desenvolvimento das competências didáticas-docentes a serem desenvolvidas entre estudante de ECS da licenciatura em EF (TABELA 01).

Itens	Nível de importância ^a									
	Muito importante		Importante		Pouco importante		Não é importante		Não opinou	
	Fa	%	Fa	%	Fa	%	Fa	%	Fa	%
Competências										
1	11	68,8	4	25,0	--	--	1	6,3	--	--
2	10	62,5	5	31,3	--	--	--	--	1	6,3
3	12	75,0	2	12,5	--	--	1	6,3	1	6,3
4	7	43,8	7	43,8	1	6,3	--	--	1	6,3
Indicadores										
C1*										
	12	75,0	3	18,8	--	--	1	6,3	--	--
	7	43,8	8	50,0	--	--	1	6,3	--	--
	10	62,5	5	31,3	--	--	1	6,3	--	--
	13	81,3	2	12,5	--	--	1	6,3	--	--
	11	68,8	4	25,0	--	--	1	6,3	--	--
C2^b										
	10	62,5	6	37,5	--	--	--	--	--	--
	12	75,0	4	25,0	--	--	--	--	--	--
	11	68,8	4	25,0	1	6,3	--	--	--	--
	11	68,8	5	31,3	--	--	--	--	--	--
	11	68,8	5	31,3	--	--	--	--	--	--
	11	68,8	3	18,8	1	6,3	--	--	1	6,3
	9	56,3	5	31,3	2	12,5	--	--	--	--
	11	68,8	4	25,0	1	6,3	--	--	--	--
C3^c										
	8	50,0	7	43,8	1	6,3	--	--	--	--
	7	43,8	9	56,3	--	--	--	--	--	--
	10	62,5	4	25,0	2	12,5	--	--	--	--
C4^e										
	8	50,0	8	50,0	--	--	--	--	--	--
	7	43,8	8	50,0	--	--	1	6,3	--	--
	11	68,8	5	31,3	--	--	--	--	--	--
	9	56,3	6	37,5	--	--	1	6,3	--	--

Tabela 1 – Avaliação do nível de importância das competências didáticas e seus indicadores na rubrica de autoavaliação para desenvolvimento das competências didáticas-docentes a serem desenvolvidas pelo estudante de ECS da licenciatura em EF. Fortaleza/CE - Brasil, 2018.

Legenda: ^abaseadas na escala de Linkert variando de muito importante à sem importância.

*C1 - Planejamento do processo ensino-aprendizagem; & C2 - Processo de ensino e na avaliação da aprendizagem; ^cC3 Desenvolvimento de inovação pedagógica e reflexão sobre a prática didática-docente e ^eC4 -Integração, colaboração e o trabalho cooperativo na instituição de ensino.

A maioria dos indivíduos que avaliaram redação, adequação/adaptação, equivalência conceitual de itens e viabilidade de uso da rubrica de autoavaliação para desenvolvimento das competências didáticas-docentes a serem desenvolvidas pelo estudante de ECS da licenciatura em EF consideraram a redação da **rubrica** de uma forma geral como adequada (56,3%), coerente (75,0%), adequadas as diretrizes curriculares (75,0%). Indicaram ainda que a rubrica é capaz de produzir auto-avaliação de qualidade (81,3%) e atender aos objetivos do ECS (75,0%), sendo relevante para aquisição de competências didáticas-docentes (87,5%), com baixo potencial de gerar conflitos de precisão do que se deseja avaliar (18,8%) pois contempla as competências didáticas necessárias (93,8%) e acreditam que será capaz de gerar impacto na formação de licenciados (93,8%). Em relação redação, adequação/adaptação, equivalência conceitual de itens e viabilidade de uso dos **indicadores** de cada competência da rubrica, somente os indicadores da C1 (planejamento do processo ensino-aprendizagem) obtiveram proporção inferior a 75,0% no que se refere à objetividade da redação (TABELA 02).

Os indicadores de todas as competências foram considerados coerentes (valores superiores a 80,0%), adequados as DCN (valores superiores a 65,0%), com capacidade de gerar autoavaliação de qualidade relevante (valores superiores a 60,0%), pois contemplam os objetivos do ECS (valores superiores a 65,0%). No que se refere à equivalência operacional, os especialistas consideraram que os indicadores são relevantes (valores superiores a 80,0%). Os indicadores das competências s C3 (desenvolvimento de inovação pedagógica e reflexão sobre a prática didática-docente) e C4- integração, colaboração e o trabalho cooperativo na instituição de ensino foram os considerados com maior possibilidade de gerar conflitos de precisão do que se deseja avaliar (50,0% e 31,3%, respectivamente). No referente a viabilidade de uso, os indicadores da competência C3-desenvolvimento de inovação pedagógica e reflexão sobre a prática didática-docente possuíram a melhor avaliação para instintividade (50,0%). Todos os indicadores foram avaliados favoravelmente no que se refere a contemplar as competências didáticas necessárias (valores superiores a 80,0%), e que ser capaz de produzir impacto na formação de licenciados em EF (valores superiores a 80,0%) (TABELA 02).

Critérios avaliados	Rubrica [¥]		Indicadores por competência							
			C1*		C2 ^{&}		C3 [£]		C4 [€]	
	Fa	F%	Fa	F%	Fa	F%	Fa	F%	Fa	F%
Redação										
Objetiva	9	56,3	9	56,3	12	75,0	12	75,0	12	75,0
Coerente	12	75,0	15	93,8	14	87,5	13	81,3	14	87,5
Adequação/adaptação										
Às DCN	12	75,0	12	75,0	12	75,0	11	68,8	11	68,8
À autoavaliação	13	81,3	14	87,5	12	75,0	13	81,3	13	81,3
Atende aos objetivos do ECS	12	75,0	15	93,8	14	87,5	11	68,8	12	75,0
Equivalência operacional										
Relevante	14	87,5	14	87,5	14	87,5	13	81,3	13	81,3
Gera conflitos de precisão do que se deseja avaliar	3	18,8	3	18,8	2	12,5	5	31,3	8	50,0
Viabilidade de uso										
Intuitiva	4	25,0	5	31,3	5	31,3	8	50,0	5	31,3
Contempla as competências didáticas necessárias	15	93,8	15	93,8	15	93,8	13	81,3	13	81,3
Terá impacto na formação de licenciados	15	93,8	14	87,5	14	87,5	14	87,5	14	87,5

Tabela 2 – Avaliação da redação, adequação/adaptação, equivalência conceitual de itens e viabilidade de uso da rubrica de autoavaliação para desenvolvimento das competências didáticas-docentes a serem desenvolvidas pelo estudante de ECS da licenciatura em EF. Fortaleza/CE - Brasil, 2018.

Legenda: ¥ Rubrica de autoavaliação para desenvolvimento das competências didáticas-docentes a serem desenvolvidas pelo estudante de ECS da licenciatura em EF

*C1 - Planejamento do processo ensino-aprendizagem; & C2 - Processo de ensino e na avaliação da aprendizagem; £C3 Desenvolvimento de inovação pedagógica e reflexão sobre a prática didática-docente e €C4 -Integração, colaboração e o trabalho cooperativo na instituição de ensino.

Todas as competências didáticas obtiveram valores superiores a 85,0% para **equivalência conceitual**, com concordância forte e estatisticamente significativa nos itens ensino e na avaliação ($Kappa=0,60$, $p < 0,001$) e integração, colaboração e o trabalho cooperativo na instituição de ensino ($Kappa=0,60$, $p < 0,001$). Para as demais competências a concordância foi justa, porém estatisticamente significativa ($Kappa=0,29$, $< 0,00$). Todos os indicadores da **competência planejamento do processo ensino-aprendizagem** obtiveram proporções elevadas da avaliação favorável à equivalência conceitual igual a 93,7% com concordância forte e estatisticamente significativa ($Kappa=0,60$, $p < 0,001$).

Todos os indicadores da **competência processo de ensino e na avaliação da aprendizagem** obtiveram 100,0% de avaliação favorável à equivalência conceitual concordância quase perfeita e estatisticamente significativa ($Kappa=1,00$, $p < 0,001$), exceto no indicador Desenvolvi habilidades e atitudes sociais para fomentar a aprendizagem e o estabelecimento de relações interpessoais saudáveis em sala de aula, bem como abordei problemas de disciplina e atuei na resolução de conflitos que apresentou com concordância

forte mas estatisticamente significativa ($Kappa=0,60$, $p < 0,001$). Todos os indicadores da **competência desenvolvimento de inovação pedagógica e reflexão sobre a prática didática-docente** obtiveram 100,0% de avaliação favorável à equivalência conceitual com concordância quase perfeita e estatisticamente significativa ($Kappa=1,00$, $p < 0,001$). Na **competência integração, colaboração e o trabalho cooperativo na instituição de ensino**, somente os indicadores contrastei minha visão pessoal do ensino com a de outros colegas, e supervisor(a) para tomar decisões e colaborei nas funções de tutoria e de orientação dos alunos de maneira colaborativa e coordenada apresentaram concordância forte e estatisticamente significativa ($Kappa=0,60$, $p < 0,001$). Os demais indicadores foram avaliados com concordância quase perfeita e estatisticamente significativa ($Kappa=1,00$, $p < 0,001$) (TABELA 03).

Itens	Equivalência conceitual de itens ^c		Kappa*	IC (95%)		p value
	Fa	F%		LI	LS	
Competências didáticas						
1	14	87,4	0,29	0,08	0,50	0,006
2	15	93,7	0,60	0,39	0,81	<0,001
3	14	87,4	0,29	0,08	0,50	0,006
4	15	93,7	0,60	0,39	0,81	<0,001
Indicadores						
C1*						
1	15	93,7	0,60	0,39	0,81	<0,001
2	15	93,7	0,60	0,39	0,81	<0,001
3	15	93,7	0,60	0,39	0,81	<0,001
4	15	93,7	0,60	0,39	0,81	<0,001
5	15	93,7	0,60	0,39	0,81	<0,001
C2[§]						
1	16	100,0	1,00	0,79	1,00	<0,001
2	16	100,0	1,00	0,79	1,00	<0,001
3	16	100,0	1,00	0,79	1,00	<0,001
4	16	100,0	1,00	0,79	1,00	<0,001
5	16	100,0	1,00	0,79	1,00	<0,001
6	15	93,7	0,60	0,39	0,81	<0,001
7	16	100,0	1,00	0,79	1,00	<0,001
8	16	100,0	1,00	0,79	1,00	<0,001
C3[€]						
1	16	100,0	1,00	0,79	1,00	<0,001
2	16	100,0	1,00	0,79	1,00	<0,001
3	16	100,0	1,00	0,79	1,00	<0,001
C4[€]						
1	16	100,0	1,00	0,79	1,00	<0,001
2	15	93,7	0,60	0,39	0,81	<0,001
3	16	100,0	1,00	0,79	1,00	<0,001
4	15	93,7	0,60	0,39	0,81	<0,001

Tabela 3 – Avaliação de concordância dos especialistas no que se refere à equivalência conceitual de itens das competências didáticas e seus indicadores da rubrica de autoavaliação para desenvolvimento das competências didáticas-docentes a serem desenvolvidas pelo estudante de ECS da licenciatura em EF. Fortaleza/CE - Brasil, 2018.

Legenda: € os indicadores considerados para avaliação da equivalência conceitual de itens foram gerados a partir da concordância entre os itens redação objetiva e coerente do item, da adequação e/ou adaptação do item às DCN, à capacidade de produzir autoavaliação para aquisição de competências bem como da capacidade do item de atender aos objetivos desenvolvimento das competências didáticas-docentes do ECS da licenciatura em EF, agrupados como um item único de avaliação.

* Kappa baseadas na escala de Linkert variando de muito importante à sem importância.

§ C1 - Planejamento do processo ensino-aprendizagem; & C2 - Processo de ensino e na avaliação da aprendizagem; €C3 - Desenvolvimento de inovação pedagógica e reflexão sobre a prática didática-docente e €C4 -Integração, colaboração e o trabalho cooperativo na instituição de ensino.

Todas as competências didáticas obtiveram valores superiores a 93,0% para **equivalência operacional e viabilidade do uso** das competências didáticas com concordância forte e estatisticamente significativa ($Kappa=0,60$, $p<0,001$). Todos os indicadores, de todas as competências, obtiveram proporções altas da avaliação favorável à equivalência operacional e viabilidade do uso superiores a 85,0% com concordância forte e estatisticamente significativa ($p<0,001$), exceto na C1 (**planejamento do processo ensino-aprendizagem**) onde o indicador considerei a sequência das atividades didáticas de que constituíram minha atividade de estágio supervisionado, na C2 o indicador desenvolvi e apliquei metodologias didáticas adaptadas à diversidade dos alunos apresentaram concordância justa mas estatisticamente significativa ($Kappa= 0,29$, $p=0,006$).

Para a C2, os indicadores propicie um ambiente de aprendizagem que favorecesse a aprendizagem e o desenvolvimento de relações interpessoais entre os alunos; desenvolvi processos de interação e de comunicação efetivos e demonstrei um bom domínio da expressão oral e escrita; estimulei nos alunos as atitudes e habilidades de que lhes permitam continuar estudando de maneira autogerida ou autônoma e usei os resultados da avaliação para aprimorar os processos de ensino e aprendizagem apresentaram concordância quase perfeita e estatisticamente significativa ($Kappa=1,00$, $p<0,001$). O mesmo ocorreu para o indicador participei de propostas de aprimoramento pessoal a partir de reflexão da minha prática na C3 (desenvolvimento de inovação pedagógica e reflexão sobre a prática didática-docente) e valorizo o papel da cultura organizacional da instituição de ensino onde estou inserido e conheço as funções dos diversos setores que o integram e planejei, desenvolvi e avaliei o processo de ensino e aprendizagem, tanto individualmente como em colaboração com outros profissionais na C4 ($Kappa=1,00$, $p<0,001$)(TABELA 04).

Itens	Equivalência operacional e viabilidade do uso €		Kappa*	IC (95%)		p value
	Fa	F%		LI	LS	
Competências didáticas						
1	15	93,7	0,60	0,39	0,81	<0,001
2	15	93,7	0,60	0,39	0,81	<0,001
3	15	93,7	0,60	0,39	0,81	<0,001
4	15	93,7	0,60	0,39	0,81	<0,001
Indicadores						
C1*	15	93,7	0,60	0,39	0,81	<0,001
1	14	87,4	0,29	0,08	0,50	0,006
2	15	93,7	0,60	0,39	0,81	<0,001
3	15	93,7	0,60	0,39	0,81	<0,001
4	15	93,7	0,60	0,39	0,81	<0,001
5	15	93,7	0,60	0,39	0,81	<0,001
C2&						
1	16	100,0	1,00	0,79	1,00	<0,001
2	16	100,0	1,00	0,79	1,00	<0,001
3	15	93,7	0,60	0,39	0,81	<0,001
4	14	87,4	0,29	0,08	0,50	0,006
5	15	93,7	0,60	0,39	0,81	<0,001
6	15	93,7	0,60	0,39	0,81	<0,001
7	16	100,0	1,00	0,79	1,00	<0,001
8	16	100,0	1,00	0,79	1,00	<0,001
C3€						
1	15	93,7	0,60	0,39	0,81	<0,001
2	16	100,0	1,00	0,79	1,00	<0,001
3	15	93,7	0,60	0,39	0,81	<0,001
C4€						
1	16	100,0	1,00	0,79	1,00	<0,001
2	15	93,7	0,60	0,39	0,81	<0,001
3	16	100,0	1,00	0,79	1,00	<0,001
4	16	100,0	1,00	0,79	1,00	<0,001

Tabela 4 – Avaliação de concordância dos especialistas no que se refere à equivalência operacional e viabilidade do uso das competências didáticas e seus indicadores da rubrica de autoavaliação para desenvolvimento das competências didáticas-docentes a serem desenvolvidas pelo estudante de ECS da licenciatura em EF. Fortaleza/CE - Brasil, 2018.

Legenda: € os indicadores considerados para avaliação da equivalência operacional gerados a partir da concordância entre os itens ser relevante e potencial de gerar conflitos de precisão do que se deseja avaliar. Para avaliação da viabilidade de uso foram considerados os aspectos relativos a ser intuitiva, contemplar as competências didáticas necessárias e possuir potencial de gerar impacto na formação de licenciados em EF. Ao final, foram agrupados os aspectos equivalência operacional e viabilidade de uso gerando um item único.

* Kappa baseadas na escala de Linkert variando de muito importante à sem importância.

* C1 - Planejamento do processo ensino-aprendizagem; & C2 - Processo de ensino e na avaliação da aprendizagem; £C3 - Desenvolvimento de inovação pedagógica e reflexão sobre a prática didática-docente e €C4 - Integração, colaboração e o trabalho cooperativo na instituição de ensino.

E AGORA? QUAIS OS PRÓXIMOS PASSOS?

No que se refere à equivalência linguística e apreciação formal de equivalência de itens e semântica bem como na equivalência conceitual de itens e adequação as DCN da rubrica de avaliação de competências para a prática de ensino e estágio supervisionado da licenciatura em educação física, constata-se um satisfatório grau de equivalência conceitual, de itens, semântica e operacional entre a versão original e a brasileira, embora algumas questões mereçam ser salientadas. Apesar das dificuldades, os resultados da versão adaptada parecem apontar para um bom potencial de aplicabilidade e clareza da rubrica.

Neste estudo, a maioria dos participantes era experiente na área de docência em EF e conhecia as DCN, fato que pode confirmar a fidedignidade de suas respostas de avaliação da rubrica, mediante conhecimento teórico e habilidades práticas acumuladas (BENTO, 1991; DO NASCIMENTO, 1999a; GHILARDI, 1998; NASCIMENTO; GRAÇA, 1998; OKUMA, 1996; PELLEGRINI, 1988; WINTERSTEIN, 1995). Assim, no que se refere à confiabilidade intra observador, medida pelo kappa, constatou-se mínima variação. Esse resultado pode ter sido influenciado pela forma como as opções de respostas foram propostas no instrumento de avaliação da rubrica. Deste modo, acredita-se que este fato não implica em respostas totalmente opostas como sugerido através da boa concordância entre as respostas do indivíduo à rubrica como um todo.

Destacamos que o processo da adaptação cultural de instrumentos deve garantir requer o emprego de uma metodologia única, objetivando alcançar as equivalências entre os idiomas de origem e de destino e não somente a tradução textual e a veracidade dos itens mas sobretudo deve buscar preservar os tópicos do instrumento original mantendo a validade do conteúdo mas adequando à realidade a qual será aplicado de modo a garantir a qualidade da informação a ser obtida quando de sua aplicação (COSTER; MANCINI, 2015; FERREIRA, L.; NEVES, A. N.; CAMPANA, M. B.; TAVARES, M. D. C. G. C., 2014; GIUSTI; BEFI-LOPES, 2008; JORGE, 1998b; MORAES; HASSELMANN; REICHENHEIM, 2002; REICHENHEIM; MORAES, 2007a). A fim de que ter confiabilidade de que a avaliação a ser produzida será semelhante à proposta originalmente.

Dentre as dificuldades para o desenvolvimento desta pesquisa destacam à escolha e disponibilidade dos especialistas e tradutores, e à organização do tempo destinado das etapas do Método de Adaptação Transcultural e Validação.

Destacamos que o processo da adaptação cultural deve garantir não somente a tradução textual e a veracidade dos itens mas sobretudo deve buscar preservar os tópicos do instrumento original mas adequando à realidade a qual será aplicado de modo a garantir a qualidade da informação a ser obtida quando de sua aplicação (COSTER; MANCINI, 2015; GIUSTI; BEFI-LOPES, 2008; JORGE, 1998b)

Diante do exposto, destacamos que a ausência de outros instrumentos de avaliação de competências para a prática de ensino e estágio supervisionado da licenciatura em educação física dificulta uma análise mais aprofundada da potencialidade da rubrica estudada (LOBATO; SILVA; LINO; FAVERO *et al.*, 2007; PERRENOUD; THURLER, 2009; PORTO, 2005; ROQUE; ELIA; DA MOTTA, 2004; ROQUE; DA FONSECA ELIA; DA MOTTA, 2006).

Por fim, acredita-se que apenas com a disseminação do conhecimento sobre o tema e com a utilização deste tipo de instrumento, bem como o engajamento de outros pesquisadores neste temática será possível o desenvolvimento de uma rubrica mais estável e replicável, contribuindo não apenas para o desenvolvimento metodológico, como também para o conhecimento, divulgação e promoção dos recursos necessários para que os docentes possam avaliar de forma adequada e dialogada os alunos do estágio supervisionado da licenciatura em educação física.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. Cortez, 2005. 8524909226.
- ALMEIDA, M. D. A. Estratégias metacognitivas: uma possibilidade no ensino de enfermagem. **Revista brasileira de enfermagem**. Brasília. Vol. 55, n. 4 (jul./ago. 2002), p. 424-429, 2002.
- ALSINA, J.; BOIX, S. R. Evaluación por competencias en la universidad: las competencias transversales. **Barcelona: Octaedro**, 2011.
- ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. **Formando professores profissionais: Quais estratégias**, p. 23-35, 2001.
- ANDRETTA, I.; DA SILVA, J. G.; SUSIN, N.; FREIRE, S. D. Metacognição e Aprendizagem: como se relacionam? **Psico**, 41, n. 1, 2010.
- ANGULO, J. S.; DE LA SERNA, M. C. Study of the impact on student learning using the eRubric tool and peer assessment. **Education in a technological world: Communicating current and emerging research and technological efforts**, 2, 2011.
- ANTUNES, A. C. Mercado de trabalho e educação física: aspectos da preparação profissional. **Revista de Educação**, 10, n. 10, 2015.
- BARBOSA, L. G.; VIDAL, M. C. R.; TAMBELLINI, A. T. A postura sentada e a motricidade humana no contexto da criança escolar: a mochila não é a única responsável pelos problemas posturais. **Fisioter. Bras**, 7, n. 4, p. 244-249, 2006.
- BARBOSA, M. A.; CASSUNDÉ, F.; MENDONÇA, J. R. FORMAÇÃO DE COMPETÊNCIAS GERENCIAIS DO PROFESSOR-GESTOR EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR: UM FRAMEWORK PARA ANÁLISE. *In*, 2016.
- BENITES, L. C.; SOUZA NETO, S. D.; HUNGER, D. A. C. F. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. **Educação e Pesquisa**, p. 343-360, 2008.
- BENTO, J. O. As funções da educação física. **Revista Horizonte**, 8, n. 45, p. 101-107, 1991.
- BERNARDY, K.; PAZ, D. M. T. Importância do estágio supervisionado para a formação de professores. **XVII Seminário Interinstitucional de ensino, pesquisa e extensão**. Anais: Unicruz, p. 1-4, 2012.
- BLANCO, A. Tendencias actuales de la investigación educativa sobre las rúbricas. **K. Bujan, I. Rekalde, & J. Aramendi,(Coords.), La evaluación de competencias en la educación superior. Las rúbricas como instrumento de evaluación**, p. 59-75, 2011.
- BORSSOI, B. L. O estágio na formação docente: da teoria a prática, ação-reflexão. **I Simpósio Nacional de Educação e XX Semana de Pedagogia**, 2008.
- BRASILEIRAS, C. D. R. D. U. **Regimento interno**. Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, 1997.
- BRAZIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, 1997.
- CAMARGO, A. Desenvolvimento e análise de um indicador de desempenho do cursos superior de

tecnologia em gestão da qualidade baseado na percepção das competências dos alunos formandos por seus gestores e si próprios com vistas à certificação ISO 9001: 2008. 2016.

CAMPBELL, K. S.; MOTHERSBAUGH, D. L.; BRAMMER, C.; TAYLOR, T. Peer versus self assessment of oral business presentation performance. **Business Communication Quarterly**, 64, n. 3, p. 23-40, 2001.

CANEN, A. Competência pedagógica e pluralidade cultural: eixo na formação de professores? **cadernos de Pesquisa**, n. 102, p. 89-107, 2013.

CANO, E. Las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias en educación superior: ¿ Uso o abuso? **Profesorado. Revista de curriculum y formación de profesorado**, 19, n. 2, p. 265-280, 2015.

CARVALHO, A. M. P. D. A influência das mudanças da legislação na formação dos professores: as 300 horas de estágio supervisionado. **Ciência & Educação (Bauru)**, 7, n. 1, p. 113-122, 2001.

CEBRIÁN DE LA SERNA, M.; GALLEGO-ARRUFAT, M. J.; SERRANO-ANGULO, J.; CEBRIÁN-ROBLES, V. *et al.* Study of the impact federated erubrics on assessing competences in the practicum. 2016.

CEBRIÁN, M. Formative and peer-to-peer evaluation using a rubric tool. **Reflections and Innovations in Integrating ICT in Education**, p. 60-64, 2009.

CHUE, S. Socially mediated metacognition for understanding science of learning in medical education. **Med Teach**, 39, n. 6, p. 670, Jun 2017.

CORBUCCI, P. R.; BARRETO, Â.; CASTRO, J. A. D.; CHAVES, J. V. *et al.* Vinte anos da Constituição Federal de 1988: avanços e desafios na educação brasileira. 2009.

COSTER, W. J.; MANCINI, M. C. Recomendações para a tradução e adaptação transcultural de instrumentos para a pesquisa e a prática em Terapia Ocupacional. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, 26, n. 1, p. 50-57, 2015.

CRUM, B. Funções e Competências dos Professores de Educação Física: Consequências para a formação inicial. **Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física, Lisboa**, 1, n. 23, p. 61-76, 2000.

DE ALMEIDA FILHO, J. C. P. Conhecer e desenvolver a competência profissional dos professores de LE. 2006.

DE ALMEIDA ROEDIGER, M.; NUNES MARUCCI, M. D. F.; DIAS DE OLIVEIRA LATORRE, M. D. R.; HEARST, N. *et al.* Adaptação transcultural para o idioma português do método de triagem nutricional Determine your nutritional health® para idosos domiciliados. **Ciência & Saúde Coletiva**, 22, n. 2, 2017.

DE ANDRADE FILHO, N. F. Formação profissional em educação física brasileira: uma súmula da discussão dos anos de 1996 a 2000. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, 22, n. 3, 2001.

DE DIRETRIZES, L. Bases da educação Nacional. Lei 1996.

DE LA SERNA, M. C.; BERGMAN, M. E. PRESENTACIÓN: Evaluación formativa con e-rúbrica: aproximación al estado del arte. **REDU. Revista de Docencia Universitaria**, 12, n. 1, p. 15-22, 2014.

DEL POZO FLÓREZ, J. Á. **Competencias profesionales: Herramientas de evaluación: el**

portafolios, la rúbrica y las pruebas situacionales. Narcea Ediciones, 2012. 8427718926.

DO NASCIMENTO, J. V. Escala de auto-percepção de competência profissional em educação física e desportos. **Rev. paul. Educ. Fís., São Paulo**, 13, n. 1, p. 5-21, 1999a.

DO NASCIMENTO, J. V. Escala de auto-percepção de competência profissional em educação física e desportos. **Revista Paulista de Educação Física**, 13, p. 5 citation_lastpage= 21, 1999b.

DOS SANTOS, R. G.; DE SOUZA, A. L.; BARBOSA, F. N. M. Estágio Supervisionado I: o desafio da avaliação nas aulas de Educação Física escolar. **Pensar a Prática**, 16, n. 2, 2013.

DUARTE, P.; CANELAS, R.; SOARES, R.; POMBO, L. *et al.*, 2012, **Avaliação para a aprendizagem em educação a distância: uma revisão integrativa de estudos sobre a utilização de e-rubricas.**

FERREIRA, H. S. TTool: modelo para planejamento pedagógico e instrumentalização de professores no processo de ensino-aprendizagem e avaliação em educação online. 2016.

FERREIRA, L.; NEVES, A. N.; CAMPANA, M. B.; TAVARES, M. D. C. G. C. Guia da AAOS/IWH: sugestões para adaptação transcultural de escalas. **Avaliação Psicológica**, 13, n. 3, p. 457-461, 2014.

FERREIRA, L.; NEVES, A. N.; CAMPANA, M. B.; TAVARES, M. D. C. G. C. F. Guia da AAOS/IWH: sugestões para adaptação transcultural de escalas. **Avaliação Psicológica**, 13, p. 457-461, 2014.

FREITAS, M. D. C. D.; KEMCZINSKI, A.; DE LA SERNA, M. C.; MONEDERO, J. J. *et al.* E-RÚBRICA: UNA ESTRATEGIA DIDACTICO-PEDAGÓGICA PARA EVALUAR ASIGNATURAS EN LA MODALIDAD LA DISTANCIA COMO ALTERNATIVA PARA FLEXIBILIZAR CURSO DE GRADO.

FREITAS, M. D. C. D.; KEMCZINSKI, A.; DE LA SERNA, M. C.; MONEDERO, J. J. *et al.*, 2012, **E-RÚBRICA: una estrategia didactico-pedagogica para evaluar asignaturas en la modalidad la distancia como alternativa para flexibilizar curso de grado.**

GARCÍA GARCÍA, M. J.; TERRÓN LÓPEZ, M.; BLANCO ARCHILLA, Y. Desarrollo de recursos docentes para la evaluación de competencias genéricas. **ReVisión**, 3, n. 2, 2010.

GATICA-LARA, F.; URIBARREN-BERRUETA, T. D. N. J. ¿Cómo elaborar una rúbrica? **Investigación en educación médica**, 2, n. 5, p. 61-65, 2013.

GHILARDI, R. Formação Profissional em Educação Física: a relação teoria e prática. **Motriz. Journal of Physical Education. UNESP**, 4, n. 1, p. 01-11, 1998.

GIUSTI, E.; BEFI-LOPES, D. M. Tradução e adaptação transcultural de instrumentos estrangeiros para o Português Brasileiro (PB). **Pró-Fono R. Atual. Cient.**, 20, n. 3, p. 207-210, 09/2008 2008.

GLASER, R. Cognitive Theory as the Basis for Design of Innovative Assessment: Design Characteristics of Science Assessments. 1992.

GORDILLO, J. J. T.; RODRÍGUEZ, V. H. P. La rúbrica como instrumento pedagógico para la tutorización y evaluación de los aprendizajes en el foro online en educación superior. **Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación**, n. 36, p. 141-149, 2006.

GUILLEMIN, F.; BOMBARDIER, C.; BEATON, D. Cross-cultural adaptation of health-related quality of life measures: literature review and proposed guidelines. **Journal of clinical epidemiology**, 46, n. 12, p. 1417-1432, 1993.

GUIMARÃES, S. R. K.; STOLTZ, T.; BOSSE, V. R. P. Da tomada de consciência à metacognição. **Tomada de consciência e conhecimento metacognitivo. Curitiba: Editora UFPR, 2008.**

HERNÁNDEZ MARTÍN, A.; CASILLAS MARTÍN, S.; MENA MARCOS, J. J. Elaboración de una rúbrica para la evaluación de la asignatura "Las TIC como instrumentos de innovación educativa" perteneciente al Máster: las TIC en educación. Análisis y diseño de procesos, recursos y prácticas formativas. 2016.

IBARRA SÁIZ, M. S.; RODRÍGUEZ GÓMEZ, G.; GÓMEZ RUIZ, M. Á. **La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad: Benefits of Peer Assessment and Strategies for Its Practice at University.** Ministerio de Educación, 2012.

INCHAUSTI DE JOU, G.; SPERB, T. M. A metacognição como estratégia reguladora da aprendizagem. **Psicologia: reflexão e crítica**, 19, n. 2, 2006.

JORGE, M. R. Adaptação transcultural de instrumentos de pesquisa em saúde mental. **Rev. psiquiatr. clín.(São Paulo)**, 25, n. 5, p. 233-239, 1998a.

JORGE, M. R. Adaptação transcultural de instrumentos de pesquisa em saúde mental. **Arch. clin. psychiatry (São Paulo, Impr.)**, 25, n. 5, p. 233-239, 1998b.

LOBATO, A. S.; SILVA, A. S.; LINO, A. D.; FAVERO, E. L. *et al.*, 2007, **Uma rubrica para avaliação de cursos de programação centrada em avaliação automática.**

LUCENA LIMA, M. S. Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, 8, n. 23, 2008.

MARINI, J. A. D. S. Metacognição e leitura. **Psicologia escolar e educacional**, 10, n. 2, p. 343-345, 2006.

MATLIN, M. Resolução de problemas e criatividade. **Psicologia Cognitiva. Rio de Janeiro: LTC**, p. 233-259, 2004.

MATLIN, M. W. **Psicologia cognitiva.** LTC, 2004. 852161392X.

MATTOS, P.; SEGENREICH, D.; SABOYA, E.; LOUZÃ, M. *et al.* Adaptação transcultural para o português da escala Adult Self-Report Scale para avaliação do transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) em adultos. **Arch. Clin. Psychiatry (São Paulo)**, 33, n. 4, p. 188-194, 00/2006 2006.

MEDINA, A. C. R.; PRUDENTE, P. L. G. Estágio supervisionado do curso de Educação Física licenciatura, modalidade a distância, da Universidade Fumec: um relato de experiência. **Revista Paidéia**, 1, n. 12, 2012.

MERTLER, C. A. Designing scoring rubrics for your classroom. **Practical Assessment, Research & Evaluation**, 7, n. 25, p. 1-10, 2001.

MORAES, C. L.; HASSELMANN, M. H.; REICHENHEIM, M. E. Adaptação transcultural para o português do instrumento "Revised Conflict Tactics Scales (CTS2)" utilizado para identificar violência entre casais. **Cadernos de Saúde Pública**, 18, n. 1, p. 163-176, 02/2002 2002.

MORETTI-PIRES, R. O.; CORRADI-WEBSTER, C. M. Adaptação e validação do Alcohol Use Disorder Identification Test (AUDIT) para população ribeirinha do interior da Amazônia, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, 27, p. 497-509, 2011.

- NASCIMENTO, J. D.; GRAÇA, A., 1998, **A evolução da percepção de competência profissional de professores de Educação Física ao longo de sua carreira docente.**
- NITKO, A. J. **Educational assessment of students.** ERIC, 1996. 0023876514.
- NOTA, L.; SORESI, S.; ZIMMERMAN, B. J. Self-regulation and academic achievement and resilience: A longitudinal study. **International Journal of Educational Research**, 41, n. 3, p. 198-215, 2004.
- NOVAK, R. M.; METCH, B.; BUCHBINDER, S.; CABELLO, R. *et al.* Risk behavior among women enrolled in a randomized controlled efficacy trial of an adenoviral vector vaccine to prevent HIV acquisition. **AIDS**, 27, n. 11, p. 1763-1770, Jul 2013.
- OKUMA, S. Significado da experiência: Outra visão sobre vivências práticas no curso de graduação em Educação Física. **Caderno Documentos-nº2-p**, p. 28-31, 1996.
- OZSOY, G.; ATAMAN, A. The Effect of Metacognitive Strategy Training on Mathematical Problem Solving Achievement. **Online Submission**, 1, n. 2, p. 68-83, 2009.
- PANADERO, E. A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. **Front Psychol**, 8, p. 422, 2017.
- PANADERO, E.; TAPIA, J. A.; HUERTAS, J. A. Rubrics and self-assessment scripts effects on self-regulation, learning and self-efficacy in secondary education. **Learning and individual differences**, 22, n. 6, p. 806-813, 2012.
- PANAOURA, A.; PHILIPPOU, G. The developmental change of young pupils' metacognitive ability in mathematics in relation to their cognitive abilities. **Cognitive Development**, 22, n. 2, p. 149-164, 2007.
- PELLEGRINI, A. M. A formação profissional em Educação Física. **Educação Física e Esportes na Universidade Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Física e Desporto**, 1988.
- PERRENOUD, P.; PAQUAY, L.; ALTET, M.; CHARLIER, É. Formando professores profissionais: quais estratégias. **Quais competências**, 2, p. 37-54, 2001.
- PERRENOUD, P.; THURLER, M. G. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação.** Artmed Editora, 2009. 8536309466.
- PETKOV, D.; PETKOVA, O. Development of scoring rubrics for IS projects as an assessment tool. **Issues in Informing Science & Information Technology**, 3, 2006.
- PIAGET, J. Problems of equilibration. *In: Topics in cognitive development*: Springer, 1977. p. 3-13.
- PORTO, S. Rubricas: otimizando a avaliação em educação online. 2005.
- PUIGDELLÍVOL, I.; CANO, E. La rúbrica en los estudios de educación. **K. Buján (coord.). La evaluación de competencias en el proceso europeo de la Educación Superior. Las rúbricas como instrumento de evaluación**, p. 131-156, 2005.
- PUIGDELLÍVOL, I.; GARCÍA AGUILAR, N.; BENEDITO, V. Rúbricas, más que un instrumento de evaluación. **Aprobar o aprender. Estrategias de evaluación en la sociedad red**, p. 65-92, 2012.
- RAMOS-ÁLVAREZ, M.-M.; LUQUE, G. A competence-based constructivist tool for evaluation. **Cultura y Educación**, 22, n. 3, p. 329-344, 2010.

RAPOSO, M.; MARTÍNEZ, E. La Rúbrica en la Enseñanza Universitaria: Un Recurso Para la Tutoría de Grupos de Estudiantes. **Formación universitaria**, 4, p. 19-28, 2011a.

RAPOSO, M.; MARTÍNEZ, E. La rúbrica en la enseñanza universitaria: un recurso para la tutoría de grupos de estudiantes. **Formación universitaria**, 4, n. 4, p. 19-28, 2011b.

REDDY, Y. M.; ANDRADE, H. A review of rubric use in higher education. **Assessment & evaluation in higher education**, 35, n. 4, p. 435-448, 2010.

REICHENHEIM, M. E.; MORAES, C. L. Operacionalização de adaptação transcultural de instrumentos de aferição usados em epidemiologia. **Revista de Saúde Pública**, 41, n. 4, p. 665-673, 2007a.

REICHENHEIM, M. E.; MORAES, C. L. Operacionalização de adaptação transcultural de instrumentos de aferição usados em epidemiologia. **Rev Saúde Pública**, 41, n. 4, p. 665-673, 2007b.

RIBEIRO, C. Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. **Psicologia: reflexão e crítica**, 16, n. 1, p. 109-116, 2003.

RIOS, T. A. Competência ou competências: o novo e o original na formação de professores. **Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro: DP&A**, p. 154-172, 2002.

ROEDIGER, M. D. A.; NUNES MARUCCI, M. D. F.; DE OLIVEIRA LATORRE, M. D. R.; HEARST, N. *et al.* Adaptação transcultural para o idioma português do método de triagem nutricional Determine your nutritional health® para idosos domiciliados. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, 22, n. 2, 2017.

ROMANO, L. G.; OCCELLI, M.; QUSE, L.; MASULLO, M. *et al.* Evaluación de un curso de formación docente continua sobre TIC: una propuesta destinada a profesores universitarios de carreras científicas y tecnológicas. **DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia**, n. 32, p. 1-16, 2015.

ROMERA, D. D. M.; ROBLES, D. C.; DE LA SERNA, M. C. Assessment of teaching skills with e-Rubrics in Master of Teacher Training. **Journal for Educators, Teachers and Trainers**, 7, n. 2, 2016.

ROQUE, G. O.; ELIA, M.; DA MOTTA, C. L. R., 2004, **Uma ferramenta para avaliação de competência baseada no desenvolvimento de projeto**. 100-109.

ROQUE, G. O. B.; DA FONSECA ELIA, M.; DA MOTTA, C. L. R., 2006, **Utilização de rubricas na avaliação da aprendizagem em atividades desenvolvidas a distancia**.

SANTOS, S.; TANI, G. Tempo de reação e a aprendizagem de uma tarefa de. **Rev. paul. educ. fís**, 9, n. 1, p. 51-62, 1995.

SAÚDE, M. D. Lei Orgânica da Saúde nº. 8.080, de 19 de setembro de 1990. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização eo funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 1990.

SHULMAN, L. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. **Harvard educational review**, 57, n. 1, p. 1-23, 1987.

SIMPLÍCIO, J. P. A importância do Estágio Supervisionado para a formação docente na perspectiva dos graduandos e graduados do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UEPB. 2015.

SPERAFICO, Y. L. S. Competências cognitivas e metacognitivas na resolução de problemas e na

compreensão do erro: um estudo envolvendo equações algébricas do 1º grau com alunos do 8º ano. 2013.

SQUASSONI, C. E.; MATSUKURA, T. S. Adaptação transcultural da versão portuguesa do Social Support Appraisals para o Brasil. **Psicologia: Reflexão & Crítica**, 27, n. 1, p. 71-81, 2014.

SQUASSONI, C. E.; SIMÕES MATSUKURA, T. Adaptação transcultural da versão portuguesa do Social Support Appraisals para o Brasil. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 27, n. 1, 2014.

TANI, G. Cinesiologia, educação física e esporte: ordem emanante do caos na estrutura acadêmica. **Motus corporis**, 3, n. 2, p. 9-50, 1996.

TOJAL, J. A dicotomia teoria/prática na educação física. **ANAIS III Semana de Educação Física-Universidade São Judas Tadeu-São Paulo**, p. 17-21, 1995.

TOJAL, J. B. Diretrizes curriculares para o bacharelado em Educação Física: novos rumos. **Journal of Physical Education**, 14, n. 2, p. 105-112, 2008.

TORRA, I.; CORRAL MANUEL DE VILLENA, I. D.; PÉREZ CABRERA, M. J.; TRIADÓ I IVERN, X. M. *et al.* Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario= Identification of teaching skills in the implementation of training plans for university teaching staff. **REDU: Revista de Docencia Universitaria**, 2012, vol. 10, núm. 2, p. 21-56, 2012.

VALLE, J.; MANSO, J. **Competencias clave como tendencia de la política educativa supranacional de la Unión Europea: Key competences as a trend in the supranational educational policies of the European Union**. Ministerio de Educación, 2013.

VERANO-TACORONTE, D.; GONZÁLEZ-BETANCOR, S. M.; BOLÍVAR-CRUZ, A.; FERNÁNDEZ-MONROY, M. *et al.* Valoración de la competencia de comunicación oral de estudiantes universitarios a través de una rúbrica fiable y válida. **Revista Brasileira de Educação**, 21, n. 64, p. 39-60, 2016.

WINTERSTEIN, P. A dicotomia teoria-prática na Educação Física. **ANAIS III Semana de Educação Física-Universidade São Judas Tadeu. São Paulo**, p. 38-45, 1995.

ZANCAN, S. **Estágio curricular supervisionado e qualidade da formação do licenciado em Educação Física**. 2012. -, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

ZIMMERMAN, B. J. Becoming a self-regulated learner: An overview. **Theory into practice**, 41, n. 2, p. 64-70, 2002.

SOBRE AS AUTORAS

MARIA ALDEISA GADELHA - Graduação em Educação Física pela Universidade de Fortaleza, doutora em Ciências do Desporto pela UTAD, mestrado em Educação e Gestão Desportiva pela Universidade Americana. Atualmente coordenadora e professora do Curso de Educação Física do Centro Universitário Estácio do Ceará, unidade Centro e professora do Centro Universitário Estácio do Ceará, lecionando as disciplinas de Recreação e Lazer, Metodologia do Ensino da Educação Física Escolar, Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Educação Física I, II e III, práticas de ensino, Fundamentos da Educação Física, Representante do Corpo Docente de Graduação, Licenciatura no Conselho Superior Universitário - CONSUNI do Centro Universitário Estácio do Ceará. Membro do Conselho do CREF5, Presidente da Comissão de Educação Física Escolar do Cref5, e da comissão de eventos.

ÁGATA CRISTINA MARQUES ARANHA - Doutorado em Ciências Humanas e Sociais/Ciências do Desporto /CIDESD Membro investigador do grupo IPP Coordenadora do Grupo IPP / CIDESD Diretora do Mestrado em Educação - Supervisão Pedagógica Diretora do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário Coordenadora dos Estágios Pedagógicos em Educação Física da UTAD Vice Coordenadora do 1º Ciclo em Educação Física e Desporto Escolar; Diretora do Departamento de Ciências do Desporto, Exercício e Saúde; Membro do Conselho Geral da UTAD.


RAIMUNDA HERMELINDA MAIA MACENA - Graduação em Enfermagem pela Universidade Estadual do Ceará, mestrado em Saúde Coletiva pela Universidade de Fortaleza, doutorado em Ciências Médicas e pós-doutorado em saúde coletiva e sistema prisional pela Universidade Federal do Ceará. Docente associado II da Universidade Federal do Ceará. Membro do NDAE da Residência multiprofissional e uni-profissional da saúde dos hospitais universitários da Universidade Federal Do Ceará e coordenadora didático-pedagógica da área de concentração Assistência em Terapia Intensiva. Membro do NDE do curso de graduação em Fisioterapia desde 2010.

DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

 **Atena**
Editora

Ano 2021

DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

 **Atena**
Editora

Ano 2021