



AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: DA MOBILIZAÇÃO DOS SABERES À CONSTRUÇÃO DAS PRÁTICAS AVALIATIVAS PARA A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Roberta Folha Bermudes

Mariana Afonso Ost

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Brasil

Mariângela da Rosa Afonso

Universidade Federal de Pelotas – Brasil

Resumo: O objetivo do estudo foi investigar sobre a construção das práticas avaliativas a partir da mobilização dos saberes na trajetória profissional dos professores de Educação Física, constatando as suas próprias “culturas avaliativas”. Trata-se de uma pesquisa descritiva, do tipo estudo de caso, na qual foram entrevistados nove professores de Educação Física da rede municipal de Pelotas – RS. O instrumento utilizado para a coleta de informações foi entrevista semiestruturada. Para análise de dados, foram extraídas categorias que discutem a construção dos saberes sobre as práticas avaliativas na trajetória dos professores. Podemos concluir que os professores foram construindo seus saberes ao longo do percurso profissional, edificando-os gradualmente à sua ação pedagógica, por meio da *mobilização* dos seus saberes.

Palavras-chave: avaliação; práticas avaliativas; educação física escolar.

INTRODUÇÃO

O contexto escolar, no qual a Educação Física está inserido, é inerente ao processo de ensino-aprendizagem e à intervenção pedagógica. Nessa perspectiva, acreditamos que toda intervenção pedagógica necessita da observação e análise do professor durante sua prática. O termo intervenção é unívoco à mediação, e mediação nos remete à avaliação, mais precisamente às práticas avaliativas. É necessária a intervenção pedagógica na prática educativa a partir da avaliação, que adentra e subsidia esse processo como um fator que inclui a observação e a análise, e que articula o processo de ensino-aprendizagem.

A problematização sobre as práticas avaliativas torna-se relevante, visto que pensar em avaliação implica buscar um novo olhar sobre o paradigma dos testes, provas e notas, metodologias que privilegiam questões quantitativas, as quais ainda se constituem como modelo padrão de avaliação seguido pela grande maioria das escolas. Libâneo (1994) afirma que a prática da avaliação nas escolas tem sido criticada principalmente por reduzir-se à sua função de controle, preconizando o aspecto quantitativo.

Com base nessas constatações, sentimos a necessidade de investigar como se constrói a prática avaliativa em Educação Física, a partir dos saberes dos professores em sua trajetória profissional. Dessa forma, é importante ressaltar a atribuição que conotamos a noção de “saber”, como um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes (TARDIF, 2000), ou seja, o que é chamado de “saber”, “saber fazer” e de “saber ser”, tornando relevante entender como são construídos os saberes.

Os saberes são adquiridos pelos professores durante sua carreira, principalmente como utilizam estes saberes para realizar a sua função profissional, em especial, na sua forma de avaliar (TARDIF, 2000). Assim a prática avaliativa utilizada pelo professor será um dos fatores para mediar o ensino-aprendizagem, que dará suporte para o desenvolvimento do processo da formação escolar do aluno.

Enquanto pessoa e profissional, o professor, nas suas vivências, entre tentativas e erros, produz seus saberes, repleto de significados, sentimentos e marcas registradas, a cada aprendizagem e a cada momento vivido. Nesses momentos são construídos muitos saberes, criando no tempo de atuação profissional sua própria ação pedagógica.

A partir do exposto, o estudo em questão objetivou investigar a construção das práticas avaliativas a partir da mobilização dos saberes na trajetória profissional dos professores de Educação Física, das Escolas da Rede Municipal de Pelotas – RS, que estavam inseridas no projeto de implementação do ensino fundamental de nove anos de duração, constatando as suas próprias “culturas avaliativas”.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa caracterizou-se pela abordagem qualitativa, por meio do procedimento de estudo de caso (GIL, 2007). De acordo com o autor, estudos como este têm como propósito explorar situações da vida real, preservar o objeto estudado, além de descrever a situação do contexto em que está sendo construída a investigação.

A escolha dos participantes do estudo caracterizou-se como intencional, considerando que foram selecionados somente os professores de Educação Física do

ensino fundamental das escolas da rede municipal de Pelotas – RS, inseridas no projeto de implementação do ensino fundamental de nove anos de duração. Por estarem em construção de um novo projeto, esses docentes encontravam-se incluídos em um contexto de reflexão sobre seus aspectos pedagógicos.

Como instrumento para a coleta de dados, optou-se pela utilização de entrevista semiestruturada, a qual foi gravada e posteriormente transcrita. O roteiro da mesma foi organizado em três eixos. O primeiro trata da forma de avaliação utilizada na formação inicial (estágio). No segundo é investigada a forma de avaliar realizada na entrada no campo de trabalho. E o terceiro eixo representa a forma de avaliar na fase atual. Todos os eixos possuem os mesmos indicadores que mapeiam as concepções, as reflexões e a forma de avaliar dos professores, almejando identificar, na trajetória de seus saberes, de que forma cada professor construiu suas práticas avaliativas durante o seu desenvolvimento profissional.

Na análise dos dados foram utilizados os procedimentos de análise de conteúdo (BARDIN, 1977), nomeadamente categorização, classificação e organização dos achados. Os dados foram organizados nas seguintes categorias: 1. o cenário investigado; 2. as fases do desenvolvimento profissional; 3. a construção dos saberes sobre as práticas avaliativas. Nesse artigo descrevemos a terceira categoria de análise.

A participação dos docentes na investigação foi viabilizada pela assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme a Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde e as determinações da Comissão de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, da Universidade Federal de Pelotas, que envolvem estudos desse tipo. A identidade dos participantes e o sigilo das informações foram mantidos, evitando assim qualquer tipo de constrangimento. O projeto da pesquisa foi aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Escola Superior de Educação Física (UFPEL), registrado sob o número 048/ 2009.

Com relação ao cenário investigado, foram pesquisadas escolas inseridas no Projeto de Implementação do ensino fundamental de nove anos de duração com a inclusão das crianças de seis anos de idade, implementada pelo Governo Federal. No município de Pelotas, o projeto foi implementado na rede municipal no ano de 2008 em quatro escolas, de acordo com as informações coletadas em entrevista com a coordenadora do projeto da Secretaria Municipal da Educação (SME).

Esta política educacional inclui a criança a partir de seis anos no ensino fundamental, altera a sua duração de oito para nove anos de idade, e estipula o prazo até 2010 para que todos os estados e municípios brasileiros implantassem o novo sistema. Tal implantação exige mudanças na proposta pedagógica, no material didático, na formação de professor, bem como nas concepções de espaço-tempo escolar, currículo, avaliação, infância, aluno, professor e metodologias (BRASIL, 2007).

Porém, para garantir a transição dos sistemas de oito para nove anos de duração, torna-se necessária uma reformulação, uma mudança, com base em estudos, debates e entendimentos em busca da reorganização das propostas pedagógicas, de modo que assegurem o pleno desenvolvimento das crianças em seus aspectos físico, psicológico, intelectual, social e cognitivo. Somente dessa forma será possível alcançar os objetivos do ensino fundamental, proporcionando ao grupo pedagógico imergir em e refletir sobre seus papéis fundamentais dentro das instituições de ensino.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para contextualização sobre os sujeitos investigados, neste momento descrevemos o perfil dos nove professores que fizeram parte do estudo, escolhidos intencionalmente, mediante suas atuações como professores de Educação Física nas escolas que estão inseridas no projeto de implementação do ensino fundamental de nove anos de duração.

O grupo de professores entrevistados foi constituído por oito mulheres e apenas um homem, com idades entre 26 e 59 anos. Somente uma professora realizou a sua formação inicial fora da cidade de Pelotas; o restante realizou sua primeira formação na UFPel. Dos nove professores, apenas dois lecionam em uma escola, com carga horária de 20 horas semanais; os demais possuem carga horária de 40 horas, atuando em duas escolas do município. Com relação ao tempo de serviço, a professora mais nova estava em seu primeiro ano de carreira; cinco professores atuavam entre oito e dez anos de serviço; outros três docentes apresentavam mais de uma década de trabalho docente, tendo eles 13, 19 e 21 anos de magistério.

A partir dos dados, podemos inferir que os entrevistados possuem uma formação profissional e desenvolvimento pessoal considerável, que lhes permite compor, avaliar e refletir sobre sua própria prática (TARDIF, 2000). Trazendo para este contexto as palavras de Libâneo (1994, p. 225), vamos perceber que “a ação docente vai ganhando eficácia na medida em que o professor vai acumulando e enriquecendo experiências ao lidar com as situações concretas de ensino”, proporcionando uma vasta produção de saberes durante a história de vida.

A relação com o saber acontece com o próprio sujeito, na medida em que deve aprender, apropriar-se do mundo, construir-se, transformar-se, evoluir-se, enfim constituir-se em uma função, ofício, pessoa e profissional, demonstrando a relação com o saber ligada com o tempo (CHARLOT, 2000). A apropriação do mundo, a construção de si mesmo, as suas transformações, a inscrição em uma rede de relações com os outros – “o aprender” – requerem tempo que jamais acaba.

Esse tempo é o de uma história: a da espécie humana, que transmite um patrimônio a cada geração. Esse tempo, que não é homogêneo, é ritmado por

“momentos” significativos, por ocasiões, por rupturas; é o tempo da aventura humana, da espécie, do indivíduo. Esse tempo, por fim, desenvolve-se em três dimensões, que se interpenetram e se supõem uma à outra: o presente, o passado, o futuro (CHARLOT, 2000, p. 79).

Acreditamos que as transformações, na docência, acontecem como forma de se atualizar e surgem como uma tentativa para os profissionais resgatarem, por meio de suas reflexões e aprendizagens, sua figura de mestre tão desgastada em nossos dias. “Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão da prática” (FREIRE, 1991, p. 58).

Podemos perceber que os profissionais entrevistados tinham a consciência de que sua formação não termina na universidade. Esta lhe aponta caminhos, fornece conceitos e ideias, a matéria-prima da sua especialidade. A consequência é por sua conta. Os professores que foram assíduos, estudiosos e brilhantes nas suas aulas, enquanto alunos, tiveram de aprender na prática, estudando, pesquisando, observando, errando muitas vezes, até chegarem ao profissional que são hoje.

Por meio das falas de alguns professores ficou evidenciado o profissional competente, que transformou, que criou, que experimentou, percorreu um caminho, e esse caminho julgamos ser o desenvolvimento profissional, visto que o percurso profissional está centrado em dois planos: o desenvolvimento profissional e a construção da identidade profissional (FARIAS, 2000).

A construção da prática avaliativa

Ao aprofundarmos o desenvolvimento profissional dos professores envolvidos no estudo, ao longo das suas trajetórias de vida e profissionais, constatamos as construções das práticas avaliativas.

Verificando suas construções, percebemos alterações nas suas apropriações com os saberes; na medida em que o docente vai se construindo, ele se utiliza de suas vivências, seus conhecimentos, descobertas, experiências, marcas, vestígios já concebidos, ou seja, que foram ancorados durante o seu percurso profissional e que perduram em cada fase vivida, para constituir seu *habitus* (BOURDIEU, 1996) docente, como evidenciado nas entrevistas, por meio do seu conhecimento prático.

Nessa categoria, trazemos o processo de construção da prática avaliativa a partir da estruturação dos critérios e instrumentos avaliativos, o momento de avaliar e o retorno da avaliação. Vinculando continuamente com o que os professores entrevistados viveram: suas dificuldades e angústias, que geraram preocupações e construções, evidenciando, a partir das falas, suas percepções da evolução a partir de seus sentimentos e intuições.

Nas construções encontradas, todos os docentes entrevistados apresentaram mais diferenças em duas das três etapas da pesquisa, ou seja, as concepções não demonstraram muitas modificações durante a fase de formação inicial (estágio) e entrada no campo de trabalho, visto que o tempo entre elas foi curto e não permitiu muitas reflexões e experimentações para gerar grandes mudanças.

Mas tornam-se evidentes as mudanças a partir da fase de entrada no campo de trabalho até a fase atual, comprovando a tese do tempo e espaço para as experimentações, descobertas e mobilizações dos saberes para a construção avaliativa. As alterações manifestadas transmitem um patrimônio edificado com seus significados ao longo de sua vida.

A construção dos saberes dos professores mostra as diferentes percepções e preocupações com os objetivos da avaliação, visto que o professor entrevistado apresentou alterações que variaram com suas crenças e saberes, os quais percorrendo o tempo de atuação foram experimentando, fazendo cursos, trocas com seus pares, edificando suas práticas avaliativas, transformando suas concepções de uma abordagem quantitativa para a qualitativa.

A abordagem quantitativa de avaliação produziu vasto material didático e de medidas, buscando maior objetividade e o fornecimento de dados mais seguros sobre a eficiência da aprendizagem. Ela tinha como objetivo a mudança de comportamentos observáveis e mensuráveis. Sua base filosófica está nos modelos positivistas de ciência experimental – o que dava um caráter tecnicista à avaliação e, conseqüentemente, à educação. Essa visão de avaliação, entretanto, não condiz com uma visão educacional na qual o enfoque tem de ser o da aprendizagem. As características desse modelo quantitativo são: o rigor dos instrumentos de avaliação e de coleta de dados; a utilização de pré e pós-testes, a não mobilidade curricular e a avaliação com foco no resultado. É uma avaliação meramente burocrática (SOUZA, 1995).

Já na abordagem qualitativa, Hoffman (1998) considera que a avaliação não é sinônimo de análise das atitudes e dos comportamentos dos alunos, mas implica compreender seus interesses e a observação do seu desenvolvimento intelectual, além de físico e motor. Para Hoffman (1998, p. 39), “o desenvolvimento global do aluno só poderá ser analisado qualitativamente, no sentido da observação do seu desempenho em todas as áreas”.

A avaliação apresenta-se no interior da escola de uma maneira *formal*, determinada em períodos, instrumentos, formas, conteúdos, conhecimentos, habilidades e atitudes a serem avaliadas. No entanto, pode ser claramente observada outra dimensão da avaliação designada aqui como *informal*, que não é assumida pela escola, mas é mediada pelo professor. Essa avaliação informal pode ser reconhecida nas posturas corporais dos professores, em suas manifestações verbais, em seus olhares etc., que

durante as aulas exercem influência sobre os alunos, dando indicadores a respeito de seus conhecimentos, habilidades e atitudes, inclusive referenciando seus níveis de expectativa em relação à turma. São inúmeras as vezes em que os alunos traçam claramente suas chances a partir das “dicas” que o professor passa durante as aulas (SOARES, 1993). Os referidos autores apontam para a urgência de a avaliação conseguir dinamizar o processo de ensino-aprendizagem.

Essas considerações e reconsiderações, bem como suas implicações metodológicas na prática avaliativa, buscam uma abrangência da avaliação do processo de ensino-aprendizagem da Educação Física na perspectiva da recuperação da dinâmica desse. O que se pretende é deixar evidente que a avaliação não se reduz a partes, no início, meio e fim de um planejamento, ou a períodos predeterminados. Não se reduz a medir, comparar, classificar e selecionar alunos. Muito menos se restringe à análise de condutas esportivo-motoras, a gestos técnicos e táticas (SOARES, 1993, p. 110 e 112).

Dessa forma, fica evidenciado que a prática avaliativa, em Educação Física, apresenta-se como um desafio, uma vez que os professores têm a liberdade para agir com a formalidade e a informalidade na maneira e no momento de avaliar, estabelecendo critérios (formais) que foram construídos em diferentes etapas de sua história de vida, de acordo com as suas apropriações aos seus saberes, e analisando-os por meio da observação (informal). Nesse sentido, os critérios utilizados muitas vezes merecem ser refletidos e questionados. Alguns privilegiam o desempenho técnico nas habilidades motoras dos alunos, medindo e classificando; outros se preocupam com a participação de todos nas atividades; há aqueles que ainda estabelecem a avaliação a partir da relação social/afetiva entre ele e cada aluno; enquanto outros preferem a realização de provas teóricas e/ou práticas sobre os conteúdos.

Os critérios mostrados pelo estudo foram selecionados e baseados em como cada professor estruturou sua construção, elencando em cada fase as prioridades necessárias para avaliar a evolução dos alunos e ao mesmo tempo analisar os conteúdos e metodologias de ensino utilizadas, buscando mediar o ensino e a aprendizagem e continuamente referenciá-los nos interesses individuais e coletivos, no projeto pedagógico da escola e no seu projeto histórico, interferindo, dessa forma, com autonomia na sua realidade.

Dessa forma, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1996, 1998) tentam ajudar nas reflexões e indicam três focos principais de avaliação na Educação Física:

- realização das práticas – É preciso observar primeiro se o estudante respeita o companheiro, como lida com as próprias limitações (e as dos colegas) e como participa dentro do grupo. Em segundo lugar vem o saber

fazer, o desempenho propriamente dito do aluno, tanto nas atividades como na organização das mesmas. O professor deve estar atento para a realização correta de uma atividade e também como um aluno e o grupo formam equipes, montam um projeto e agem cooperativamente durante a aula.

- valorização da cultura corporal de movimento – É importante avaliar não só se o educando valoriza e participa de jogos esportivos. Relevante também é seu interesse e participação em danças, brincadeiras, excursões e outras formas de atividade física que compõem a nossa cultura, dentro e fora da escola.
- relação da Educação Física com a saúde e a qualidade de vida – É necessário verificar como crianças e jovens relacionam elementos da cultura corporal aprendidos em atividades físicas com um conceito mais amplo, de qualidade de vida.

Na fala de um dos professores entrevistados é evidenciada a utilização dos seus focos e direcionamentos para realizar a avaliação, em que ele utiliza uma posição clara frente aos alunos desde o início do trabalho pedagógico, mostrando a eles os critérios avaliativos, refletindo e construindo em conjunto este processo.

O propósito do estudo foi analisar de que forma aconteceram as construções avaliativas nas suas organizações dentro da realidade dos professores entrevistados, detectando os critérios, instrumentos, registros utilizados, momentos de avaliar e o retorno avaliativo. Nesse sentido, a seguir apresentaremos a edificação da cultura avaliativa dos professores entrevistados.

Critérios avaliativos

Sobre os critérios avaliativos, constatamos que as construções dos mesmos foram elencadas pelos próprios professores entrevistados, na forma de analisar o que iriam avaliar, priorizando na estruturação o desenvolvimento para a formação do aluno. Ficou evidenciado também que cada um construiu da sua maneira, de acordo com a realidade que vivencia.

As entrevistas demonstraram que os critérios mais utilizados, durante as três fases do estudo, baseavam-se na participação com responsabilidade, afetividade e interesse, mas nos chamou a atenção quando um dos docentes reafirmou como primeiro critério a participação sem a prioridade de buscar rendimento, e sim de entregar as atividades buscando aprender.

Portanto, por meio das falas, confirmamos a justaposição de correntes avaliativas que predomina nas escolas investigadas, as quais conservam dois processos de avaliação: um formal (provas, testes) e outro informal (atividades diversificadas,

observações diárias). Podemos inferir que a informalidade tira a rigidez do avaliar na Educação Física, visto que provas e testes sustentam a tradição e a rigidez da educação, porém não deixam dúvidas sobre a nota. No entanto, as informais são mediadas pelo professor, sendo contínuas e dinamizam o processo de ensino-aprendizagem, acolhendo e incluindo os envolvidos nesse processo.

Logo, a informalidade está presente nas práticas avaliativas investigadas, e mais, foram construídas de formais para informais. Expondo, por meio de narrações, que a prática avaliativa dos professores é muito maior do que medir ou classificar, ela é uma mediação entre o professor e o aluno, entre o ensino e a aprendizagem, entre o professor e a escola, entre o professor e a comunidade escolar, ou seja, refletir a respeito da produção do conhecimento do aluno para encaminhá-lo à superação, ao enriquecimento do saber, significa desenvolver uma ação avaliativa mediadora (HOFFMAN, 1999).

Tomando as ideias de Hoffman (1999), a avaliação mediadora é uma atividade de aprendizagem: interpretativa, expressiva e dialógica (práxis) na construção do conhecimento enriquecido. Apresenta como objetivos:

- analisar as várias manifestações dos alunos em situação de aprendizagem, para acompanhar as hipóteses que vêm formulando;
- criar clima de cooperação e cumplicidade (professor/aluno), compartilhando objetivos, de forma a exercer uma ação educativa que lhes ajude na reflexão e descoberta de melhores soluções ou na reformulação de hipóteses preliminarmente formuladas. Acompanhamento esse que favoreça aos alunos demonstrarem seus reais saberes, visando ao seu acesso gradativo a um saber competente na escola e, portanto, sua promoção a outras séries e graus de ensino (HOFFMAN, 1999).

A partir das construções expressadas com base nas falas dos professores entrevistados, ficam evidenciados os sentimentos na forma de avaliar: medo, dúvida, incertezas, visto que a avaliação foi alterando-se, de formal para informal, e sendo utilizada com o que o professor percebia que apresentava resultados mais positivos, ou seja, avaliar: para acolher todos os alunos; por meio da intuição e da sensibilidade de entender que o aluno não precisa somente ser testado, medido, classificado para observar a sua melhora; com a preocupação de propor uma formação desses alunos em que o respeito às diferenças e limitações é fundamental; tomando decisões para mediar o ensino-aprendizagem; para que os alunos percebam suas possibilidades, oportunidades e evoluções.

Nesse sentido, a avaliação, na fase em que os professores entrevistados estavam vivendo, tornou-se muito mais subjetiva, não sendo “palpável”, não direcionando uma certeza, ou uma “receita” (como os professores entrevistados falaram), afirmando que eles estavam no caminho certo. Fruto disso são as dúvidas, que permanecem ancoradas em toda sua história de vida, reforçando essa prática pedagógica realizada na base da insegurança e que, com base em estudos na área, sabemos o quanto a avaliação é acolhedora, reguladora, formativa e fundamental.

Esse sentimento de incertezas das escolhas avaliativas, percebido nas entrevistas, é claramente pressentido quando refletimos a respeito das diferenças entre a avaliação formal e a informal, principalmente quando vinculada à utilização da nota. Os testes e provas não deixam incertezas, como já foi dito, mas não demonstram a imensidão de elementos que observamos e sentimos quando os alunos estão praticando, brincando e aprendendo.

Então, a partir das falas, na avaliação informal o professor consegue considerar, além dos elementos observados durante as aulas, os fatores que também são importantes para a formação integral dos alunos, como saber quem é esse aluno que participa do processo, qual é a sua história pessoal, familiar e social, visto que, ao ingressar na escola, o aluno traz na sua história de vida seus conhecimentos, sua cultura e significados.

Detectamos que os professores construíram suas práticas avaliativas observando os conhecimentos, as habilidades, as capacidades e limitações dos alunos, atendendo às suas necessidades e prioridades, propiciando sua formação, promovendo, pela vivência, novos conhecimentos, conceitos, melhorando o seu desenvolvimento motor e humano, procurando respeitar e entender suas condições e seu tempo de aprendizagem. Podendo, a partir disso, utilizar a análise desse conjunto de elementos para avaliar seus alunos durante todo o processo, decidindo, por meio de suas análises, o que fazer para orientar o aluno na sua evolução. Até mesmo, e principalmente, diversificando seu ensino para contemplar a todos, estimulando-os a pensar, a participar e, inclusive, dar ideias. Enfim, avaliando durante todo o processo, refletindo sobre todo o ensino-aprendizagem, e não se detendo apenas a provas e testes meramente pontuais, como ponto de chegada.

[...] que a avaliação não seja vista como ponto de chegada, mas como ponto de partida para a construção de novas relações e rede de significados. Essa concepção pressupõe um processo dinâmico de aprendizagem sempre em construção, o que nega a fragmentação, seja do ato de aprender, seja da avaliação (LUIS, 2000, p. 36).

O que fica evidenciado é que a avaliação precisa considerar todo o processo, ou seja, durante toda a prática da Educação Física, que é fundamental, pois é uma

rica fonte de observação e aprendizagem, porque na medida em que o aluno participa, ou seja, pensa e age, ele apresenta suas representações motoras, cognitivas e afetivas, que são dados a serem coletados pelos professores para avaliar e analisar.

Essa situação é evidenciada na prática, relatada pelos professores, que ressaltam também que a abordagem avaliativa precisa negar a prática comum de cópia, treino para a mecanização, sem significado e sentido, somente reproduzindo tarefas. Os professores ainda apresentavam propostas: seriam necessárias aulas com significado, para que os alunos se tornassem capazes de compreender de forma crítica e autônoma, expressando ludicamente sua articulação de ideias, sentindo-se ativos no mundo, conscientes de sua formação e de sua própria evolução.

As entrevistas confirmaram que o ato de avaliar, antes de tudo, implica na disposição em olhar e observar. Acreditamos, então, que avaliar um educando, portanto, significa acolhê-lo no seu ser e no seu modo, estilo, exatamente como ele é para, a partir daí, decidir o que fazer. A disposição para esse olhar é o “ponto de partida” para a prática avaliativa e que ela seja contínua, para o professor não perder nada da vida desse aluno, o que é essencial no processo de ensino.

A disposição em olhar, observar e registrar, expressa nas entrevistas, refere-se aos instrumentos avaliativos, de acordo com Pereira (2009, p. 97):

Os instrumentos de avaliação compreendem as ferramentas pedagógicas empregadas pelo professor para coletar os dados em avaliações diagnósticas, somativas ou formativas. Diz respeito aos meios formais regulares usados pelos professores durante os processos avaliativos. Instrumentos esses muitas vezes adaptados e criados pelos próprios docentes, ou que seguiam tradições pedagógicas das instituições, como no caso de avaliação com o uso de observações dos alunos durante as aulas e posterior atribuição de notas.

Segundo Luckesi (2000), a avaliação diferencia-se da verificação, pois nesta há apenas uma coleta da informação; já na avaliação, além da coleta de dados, existe uma tomada de decisão, para direcionar o objeto da avaliação. O professor avalia, primeiramente colhendo dados por meio dos seus instrumentos, depois analisa o material coletado e age, por intermédio das suas decisões.

Os professores entrevistados apresentaram a construção de seus instrumentos utilizados na coleta de dados e seus registros.

Instrumentos avaliativos

Ficou evidente que a observação é o instrumento mais elencado, os dados concordam com Rombaldi (1996) em que, no caso específico da Educação Física, a observação é a técnica mais utilizada para realizar a avaliação e segundo a qual, pela

técnica da observação, é possível coletar dados em todos os aspectos, especialmente no afetivo e no psicomotor.

Momento de avaliar

Pelas falas dos entrevistados, os professores manifestaram o quanto acreditam na avaliação, visto que construíram seus saberes avaliativos alicerçados na continuidade das análises. Porém, chamamos a atenção para a forma das anotações nesses momentos avaliativos, para que nós, professores, tenhamos os registros a fim de que, quando necessário, possamos observar as análises realizadas anteriormente.

Retorno avaliativo

Nas falas dos entrevistados constatamos, por meio das edificações apresentadas do retorno da avaliação, que os mesmos sentiram a importância do regresso da avaliação, da análise, da decisão tomada. De posse das análises e informações dadas pelos professores, os alunos conseguem realizar suas mudanças/aprendizagens e evoluir no processo de ensino-aprendizagem. Detectamos que analisando diariamente, ou quando necessário, o professor faz o diagnóstico do que o aluno precisa melhorar, consegue regular o seu processo de ensino e realizar uma formação contínua, até mesmo para os alunos entenderem suas evoluções que foram mensuradas em notas.

Ficou evidenciado também que, desde o início, os docentes apresentavam uma preocupação em retornar para os alunos as suas melhoras e evoluções, ou seus erros e possibilidades, por meio do *feedback*, informações, conversas contínuas, dialogando e orientando, mediando o processo de ensino-aprendizagem. Porém, sinalizaram a precariedade de não apresentar aos seus alunos a sua forma de avaliar.

É importante ressaltar que evidenciamos, a partir das falas, que as escolhas dos momentos de coletar os dados, ou seja, na observação, o processo de aprendizagem fica registrado na memória de cada professor, na maneira como ele determina o seu foco, a sua atenção em todas as aulas e em cada aluno, percebendo o quanto os discentes evoluem com as vivências proporcionadas, para que em seguida, como comprovado, o professor faça o retorno das suas análises para o aluno avaliado.

É claro que essa evolução depende de como o professor planeja suas aulas, de como é a sua proposta pedagógica e seu envolvimento com a prática, da pauta dos conteúdos escolhidos e dos objetivos de aprendizagem. A partir da avaliação, o professor consegue regular sua prática para conseguir que os alunos evoluam. Por meio das aulas, eles aprendem e descobrem suas potencialidades sabendo usá-las nas aulas e fora delas.

Evidenciando que a avaliação constitui-se como uma totalidade que tem uma finalidade, um sentido, um conteúdo e uma forma:

O *sentido* que se busca é a concretização de um projeto político-pedagógico articulado com um projeto histórico de interesse da classe trabalhadora. Projeto político-pedagógico que tem como eixo curricular a apreensão e interferência crítica e autônoma na realidade. As *finalidades* são a organização, identificação, compreensão e explicação da realidade mediatizada pelo conhecimento cientificamente elaborado e pela lógica dialética materialista de pensamento. O *conteúdo* advém da cultura corporal e é selecionado em função de sua relevância para o projeto pedagógico e histórico e em função de sua contemporaneidade. A *forma* é a dialógica, comunicativa, produtivo-criativa, reiterativa, participativa. Então, evidencia-se a aproximação do ensino-aprendizagem ao eixo curricular privilegiado (a reflexão crítica da realidade), o que implica em organizar, compreender e explicar essa realidade (SOARES, 1993, p. 112).

Luckesi (2000) também constata que essa avaliação da aprendizagem é um recurso pedagógico útil e necessário ao educador e ao aluno na construção de si mesmo. A avaliação é a ação de diagnosticar pela qual, por meio de disposição acolhedora, amorosa, inclusiva, dialógica, dinâmica e construtiva, qualifica-se alguma coisa para tomar-se uma decisão sobre ela.

Os professores entrevistados expressavam até algumas decisões a partir das avaliações: se os alunos conseguirem evoluir e apresentarem atitudes que comprovem as coletas de dados durante as aulas, ou seja, se o aluno evoluiu, progrediu em todos os domínios (motor, cognitivo, afetivo, perceptivo) de acordo com sua faixa etária ou se está além dela, deverá ter a nota máxima. O aluno inicia com dez e ele mantém ou diminui. A evolução do aluno é mensurada pela nota.

Podemos inferir por meio das falas que, se o aluno apresentar alguma dificuldade de evolução, se resistir a participar nas aulas e a aprender ou apresentar qualquer dificuldade, o professor deve analisar o porquê. Nesse momento é que entra o conhecimento prático (KRUG, 2009) de cada professor, o seu *habitus* (BOURDIEU, 1996), visto que, ao utilizar-se de todos seus esquemas de percepções e estratégias construídas, é revelado o próprio *habitus* docente, que tudo analisa, se a dificuldade é do aluno ou é do professor que não está conseguindo, com sua didática, atingir esse aluno. Portanto, isso tudo somente acontece se o professor refletir sobre e na sua prática pedagógica constantemente.

Pereira (2009) apresenta como áreas específicas de avaliação em Educação Física: biométrica, condição física, habilidade motora, relações socioafetivas e conhecimentos teóricos. Ele cita três etapas operacionais da avaliação: a) seleção e aplicação da prova; b) recolha e tratamento dos dados; c) conclusões e tomadas de decisões.

Evidenciamos que essas etapas operacionais da avaliação é que se encaixam nas fases da avaliação, ou seja, diagnóstica, formativa e somativa (BRASIL, 1996), sinalizadas

pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Em cada evolução dos alunos, ou em cada dificuldade, ou até mesmo no momento de mensurar a atuação deles no trimestre, entra a intervenção, que os autores chamam de tomada de decisão e conclusão.

Assim, torna-se importante refletirmos sobre as fases da avaliação, que nos indicam os caminhos a serem percorridos nesse processo, na forma de olhar para intervir, tomando cada decisão. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1996, 1998):

1. a avaliação diagnóstica ou inicial – fornecerá os dados para a elaboração de um projeto de desenvolvimento dos conteúdos, a partir da consideração dos conhecimentos prévios do aluno. Um projeto que realize, efetivamente, uma imprescindível conexão entre os objetivos, conteúdos e metodologias de ensino, bem como estabeleça as atividades e tarefas a serem realizadas;
2. a avaliação formativa ou concomitante – ocorre junto ao processo de ensino e aprendizagem, fornecendo dados importantes para o ajustamento das ações educativas, possibilitando a tomada de decisões quanto à continuidade do programado ou da necessidade de alterações. Poderá tornar-se em si um objeto de ensino, pois dela derivam as reflexões sobre os valores e conceitos envolvidos e sobre a validade do próprio instrumento;
3. a avaliação final ou somativa – avalia o final de um processo de aquisição de um conteúdo, para sistematizar o conhecimento do progresso. Formalização do processo a fim de validar as atividades realizadas, conhecer e expressar a situação de cada aluno e poder tomar as medidas educativas pertinentes, dentro dos objetivos de aprendizagem propostos.

Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1996, 1998) atentam para as evoluções da avaliação em Educação Física que, tradicionalmente, se resumiam a alguns testes de força, resistência e flexibilidade, medindo apenas a aptidão física do aluno, porém o campo de conhecimento vai além dos aspectos biofisiológicos. Não se trata mais de uma avaliação padronizada, que espera o mesmo resultado de todos. Isso significa dizer que, por exemplo, um dos objetivos é que o aluno conheça alguns dos seus limites e possibilidades, de forma que possa compreender sua função imediata, o contexto a que ela se refere e, de posse dessa informação, traçar metas e melhorar seu desempenho.

As fases apresentadas não são mencionadas pelos professores entrevistados, talvez por desconhecimento ou mesmo certo distanciamento teórico.

Durante a investigação dos saberes sobre as práticas avaliativas, os professores foram questionados a respeito de suas bases para avaliar. Nesse aspecto, eles

elencaram: na própria prática, na prática dos sentimentos, no grupo de professores da instituição em que atuam, na relação com os alunos, e no potencial dos mesmos.

Sobre esse sentimento de aprender com a prática, sentir na prática, evidenciado nas entrevistas, Krug (2009, p. 11) apresenta que:

Sabemos que a prática do professor de Educação Física escolar abarca ações que nem sempre podem ser descritas em livros e que tampouco podem ser descritas em manuais, pois em face dos inúmeros problemas que enfrenta no seu dia a dia de trabalho, diante de tantas decisões que precisa tomar e para as quais o caráter de ineditismo impede que se prescreva uma receita a ser aplicada, tem-se a evidência de que existe um conhecimento que se constrói no fazer.

Krug (2009) dimensionou o conhecimento prático dentro da área da Educação Física, sinalizando que este é um tipo de “saber fazer” produzido no interior da profissão, e que pode ser denominado ainda por conhecimento de trabalho ou conhecimento operacional.

Confirmando os saberes dos professores, que embasam seu ensino e constituem o seu desenvolvimento profissional, são, em um só tempo, existenciais, sociais e pragmáticos (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 235).

São existenciais, no sentido de que um professor “não pensa somente com a cabeça”, mas “com a vida”, com o que foi, com o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de experiência de vida, em termo de lastros de certezas. [...] São sociais na medida em que, os saberes profissionais são plurais, oriundos de fontes diversas (família, escola, universidade etc.) e adquiridos em tempos sociais: tempo de infância, da escola, da formação profissional, do ingresso na profissão, da carreira. E finalmente são pragmáticos, pois os saberes que servem de base ao ensino são intimamente ligados, tanto ao trabalho quanto à pessoa do trabalhador. Trata-se de saberes ligados ao labor, de saberes sobre o trabalho, ligados às funções dos professores. E é através dessas funções que eles são mobilizados, modelados, adquiridos, como tão bem os demonstram as rotinas, em especial, e a importância que os professores dão à experiência. Trata-se, portanto, de saberes práticos ou operativos e normativos, o que significa dizer que a sua utilização depende da sua adequação às funções, aos problemas e às situações do trabalho, assim como aos objetivos educacionais que possuem um valor social.

O professor constrói sua trajetória profissional embasado em tudo que ele viveu e vive, sendo ligada essencialmente à sua história de vida, uma pessoa completa, emergindo sua identidade pessoal juntamente com a profissional, criando, refletindo, errando, acertando, inovando, lhe proporcionando um lastro de certezas que vai construindo com o seu tempo vivido.

Verificamos, nas diversas instituições escolares investigadas, múltiplos professores, múltiplas identidades construindo seus saberes existenciais, sociais e pragmáticos, ao longo de suas trajetórias inseridas em diferentes tempos, espaços e vivências.

A visão dos saberes existenciais é alicerçada na percepção de que o desenvolvimento profissional é favorecido quando os professores têm a oportunidade de refletir, pesquisar de forma crítica com seus pares sobre as práticas educativas (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004), e isso depende, é claro, da sua construção de professor.

Krug (2009, p. 11) afirma que:

As interações da aula ocorrem sempre num contexto permeado por uma multiplicidade de significados, que por sua vez fazem parte de um universo sociocultural. Assim, podem ser diversos os aspectos que influenciam no processo de construção do conhecimento prático do professor; entretanto, estes estão sempre relacionados aos condicionantes macro e macrosociais.

Desta forma, a multiplicidade de influências proporciona uma conjunção particular, em que acontecem as aulas e também onde se constroem os conhecimentos práticos. Assim, é notório que os conhecimentos práticos dos professores desenvolvem-se de forma diferente entre si, já que os problemas que enfrentam na rotina de trabalho são também diferentes (KRUG, 2009).

Nesse sentido, Bourdieu (1996) contribui sinalizando que o professor, sendo agente de seu espaço social e atuante de uma prática, de seu *habitus*, torna-se diferenciado, por isso mesmo os conflitos e as dificuldades podem ser parecidas, mas nunca iguais, e cada professor age do seu modo, por ter seu próprio capital cultural e econômico, diferindo, sendo significativo com suas diferenças simbólicas, percebendo e intervindo de acordo com suas intuições. O *habitus* docente é gerado, construído, visto que tem como princípio ser gerador e unificador de práticas distintas e distintivas, intrínsecas e relacionais, construindo um estilo unívoco de seus bens culturais e econômicos, constituindo uma verdadeira linguagem (BOURDIEU, 1996).

O *habitus* (BOURDIEU, 1996) é que diferencia os múltiplos professores, pois é o esquema de percepções de cada docente, dependendo de como ele construiu e constrói suas práticas, seus bens culturais e econômicos, que cada professor consegue perceber para atuar e intervir, com seu estilo e sua própria linguagem, quando necessário. Pois seu *habitus* é edificado em sua bagagem sociocultural, em suas convicções e crenças, apropriando-se, a cada etapa vivida, dos saberes, formando um lastro de certeza que conduz suas práticas em cada momento de recomeçar, em suas criações e recriações.

Esse formar-se, refletir, mudar, perceber, a partir do conhecimento prático, é construir, é produzir e edificar cada vez mais o seu próprio *habitus* docente, que deixa marcas e vestígios para nós mesmos e para todos que seguem a mesma profissão.

Em relação às trocas de conhecimento entre professores, que foram evidenciadas nas entrevistas como bases para a construção dos saberes, Sacristán (1999, p. 70) diz que:

Embora a ação humana sempre incorpore criatividade, singularidade e originalidade e seja, por isso, imprevisível, de certa forma, deixa pegadas e assegura “roteiros”, esquemas para ações posteriores, cada ação do sujeito incorpora a experiência passada e gera a base para as seguintes, que já não podem partir do nada. A experiência não é inútil, não pode ser apagada; é o capital que acumulamos para as ações subsequentes. [...] que não há experiência sem consequência para o agente que as realiza e para quem recebe os seus efeitos [...] Então a ação, deve-se também a si mesma, àquilo que ocorreu no passado do indivíduo [...] A ação prolonga-se, pois, em outras ações e configura estilos de agir, podendo gerar padrões individuais no decorrer das biografias pessoais. O professor faz isso realizando as ações próprias das funções que realiza. A primeira fonte de sabedoria sobre as ações é a experiência do fato.

E diante dessa fonte de sabedoria, da experiência vivida e construída, é que se apresenta o *habitus* de cada professor, repleto de esquemas e estilos de agir, gerando base para as próximas experiências. Por ele, o professor deixará marcas para si e para os outros como herança de um patrimônio vivido e experimentado em toda sua carreira docente, evidenciando que a construção de cada professor é a própria essência do saber.

Quando questionamos sobre sentimentos no momento de avaliar, dois professores entrevistados fizeram uma analogia, relacionando o seu conhecimento a uma sementinha e a um jardim. A analogia apresentada pelos professores, no início, parece sem significado. Porém, quando ouvimos e analisamos as falas, compartilhamos todo aquele sentimento e nos remetemos ao plantar e cuidar de um jardim à semelhança da trajetória docente, visto que, no momento da escrita, nossa reflexão foi tocada emocional e profundamente pela relação apresentada, evidenciado que a trajetória do nosso conhecimento, dos nossos saberes, das nossas práticas avaliativas, do nosso ser docente é uma sementinha que vai brotando e se espalhando, configurando-se, enredando-se com todos os nossos saberes, construindo um belo jardim, um espaço que se constrói, que é cuidado e mantido a cada dia e que, até alguém arrancar com tristezas, violências e agressões, é o lugar onde todo docente guarda e planta o seu orgulho e satisfação de ser professor.

Depois de analisar as entrevistas, relacionamos os saberes apresentados às competências do professor de Educação Física (FEITOSA; NASCIMENTO, 2006). Quando falamos em avaliação, resgatamos a necessidade de atentar para o termo habilidade, como citaram Feitosa e Nascimento (2006), avaliação como uma habilidade, ou seja, os professores precisam avaliar, compreendendo o seu significado, visto que eles têm de saber o que, como, por que e para que avaliar, fazendo-o com todas as suas capacidades, com muita sabedoria, percepção, afetividade, velocidade, agilidade, proporcionando uma avaliação coerente com a prática pedagógica utilizada.

Por meio das falas dos entrevistados, comprovamos que os professores são conhecedores da importância da avaliação na contribuição na formação integral dos alunos e se sentem habilidosos no seu ato de avaliar. Porém, com o tempo intenso de trabalho, as práticas necessitam ser refletidas, sem perderem o sentido, para estar sempre em sintonia com o seu significado e função, para que a prática pedagógica não fique prejudicada.

Usamos o termo “prejudicada”, visto que a nossa prática, quando perde o sentido e o significado, torna-se deficiente e afetará, por consequência, a aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, Luckesi (2000, p. 5) fundamenta que “a avaliação tem essa finalidade: diagnosticar em que o educando está manifestando carências, descobrir e tomar a decisão de como ajudá-lo a superar suas fragilidades”. Quando não utilizada com esses objetivos, ela se perde, não tendo o mesmo sentido e nem mesmo o seu significado, não mais avaliando e sim examinando.

Aprofundando o desenvolvimento profissional, conhecemos a trajetória dos professores envolvidos no estudo, “mergulhando em suas construções”, apresentamos seus saberes e sentimentos, revelando suas competências na habilidade de avaliar, visto que eles identificaram erros e dificuldades dos alunos, forneceram informações adequadas à correção dos erros, analisaram os programas e os ajustaram às situações particulares, cada um à sua maneira e estilo, intervindo, através das suas criações e percepções na resolução de problemas. Enfim, apresentaram a competência habilidade em avaliar as aprendizagens dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletirmos sobre a construção das práticas avaliativas na trajetória dos professores entrevistados, percebemos que a construção é a própria cultura avaliativa de cada um, visto que eles a utilizam com autonomia, articulando à prática o seu estilo, seus conhecimentos, habilidades e atitudes.

Nesse sentido, constatamos que seus saberes são construídos a cada dia; podemos assim dizer que cada fala, traduzida nos caminhos que eles percorreram, sinaliza suas marcas e situações realizadas – o passado. Confirmando que a relação do saber do professor está “enraizada” e estruturada na identidade pessoal e profissional, revelando práticas repletas de significados para ele mesmo e para os alunos em sua intervenção.

Ficou evidente que, com relação a critérios e instrumentos avaliativos e no momento de avaliar, não foi apresentada uma diferença relevante entre as fases de formação inicial (estágio) e entrada no campo de trabalho, pelo fato de realmente os saberes precisarem de tempo e espaço para serem construídos como saberes existenciais, sociais e pragmáticos. Dessa forma, constatamos que as mudanças e

transformações ocorreram, com mais significado, no período entre a entrada no campo de trabalho até a fase atual.

Nesse sentido, os professores entrevistados apresentaram alterações em suas concepções durante sua formação docente, ao longo do seu desenvolvimento profissional em cada estágio vivido, baseados em seus sentimentos, percepções, crenças. Comprovando que o professor tem autonomia para mudar, construir, reconstruir suas práticas avaliativas e que elas vão se construindo por meio das evoluções de seus saberes, edificando-se com o seu conhecimento prático.

Vale ressaltar que os professores já com certo tempo de atuação profissional demonstraram que, além de refletir sobre a sua prática, trilham caminhos para amenizar suas dificuldades e angústias, utilizando-se do seu tempo de carreira para ajustar e construir suas práticas avaliativas a partir de suas vivências, sua bagagem histórico-cultural, sua concepção de mundo, valores e conceitos, enfim, os seus saberes e “coisas sagradas”, ou seja, seu *habitus* docente.

Concluímos que os professores foram, ao longo do percurso profissional, construindo gradualmente a sua ação pedagógica, pela mobilização dos seus saberes. A utilização do termo “mobilização” é perfeita pelo fato de evidenciarmos, a partir das falas e das teorias existentes no estudo, que é por meio dos fenômenos tempo e espaço que os saberes dos professores vão sendo, a partir das suas ancoragens em cada etapa da vida, alterados, mobilizados e transformados em saberes cada vez mais originais, oriundos de seus sentimentos, de suas crenças, convicções de experiências anteriores à formação inicial, de sua formação inicial e da sua formação em serviço, no seu conhecimento prático, e que perduram por toda a existência, caracterizando o seu *habitus* docente, visto que são seus princípios geradores de práticas distintas com um estilo único, seus próprios esquemas de percepção. E ousamos dizer que são heranças, pois podem ser transmitidos e compartilhados com os pares atuais e com os próximos que virão.

Constatamos também que as estratégias de formação continuada, utilizadas pelos professores, aliadas às vivências da formação inicial, às experiências anteriores a esta formação, juntamente com o que construíram até a fase atual, possibilitaram aos professores as competências necessárias para o desenvolvimento de sua prática avaliativa.

Foi possível detectar ainda que os professores apresentaram dúvidas e inseguranças na forma de avaliar durante sua carreira docente, visto que as suas avaliações ancoraram-se em sentimentos e emoções, alterando a sua avaliação de formal para informal, deixando-a mais suscetível a incertezas, porque não havia uma “receita” que mostrasse que eles estavam certos; então, foram permeados em toda a sua prática pelo medo de não estarem avaliando como deveriam. Percebemos que os docentes

estavam percorrendo o caminho certo, visto que, a partir de suas preocupações em mudar, transformar maneiras de melhorar a sua forma de avaliar, entregando-se aos seus sentimentos e saberes, é que geram as suas construções, revelando que suas avaliações possuem uma finalidade, um sentido e uma forma.

Portanto, não podemos deixar de mencionar os conflitos e angústias dos professores durante sua atuação nas escolas, em suas práticas avaliativas. Os mais citados foram: a preocupação com a exigência burocrática da avaliação, “o dar nota” (termo utilizado pelos professores referindo-se à avaliação formal), não conseguir observar todos os alunos ao mesmo tempo e em todas as aulas, e a intensa carga horária de trabalho docente não permitir uma completa efetivação das práticas avaliativas, ou seja, na forma de planejamento e registros pedagógicos.

Por fim, é relevante mencionarmos a importância da realização de novos estudos em outros contextos escolares com o intuito de verificar as perspectivas e dificuldades percebidas em relação à avaliação, à formação inicial, almejando alcançar melhorias indispensáveis nessa etapa elementar da constituição dos conhecimentos científico-pedagógicos e as competências fundamentais para enfrentar adequadamente uma carreira docente.

Logo fomos levados a interpretar cada história narrada, esmiuçando para detectar e compreender como os saberes são construídos. Dessa forma, percebemos que as histórias de cada professor e seus saberes encontrados são a própria essência do saber, aliás, seu *habitus* é a essência do saber, “saber ser” e “saber fazer”. Consideramos nesse contexto “essência” como origem, originalidade, marca, rastro que procuramos quando percebemos indícios de muitos significados na relação entre professor e aluno. Assim, a essência do saber está presente dentro de cada professor, por meio de seu *habitus* docente, o qual deixa marcas e significados que ficam guardados em nossa memória e ninguém consegue apagar.

EVALUATION IN PHYSICAL EDUCATION SCHOOL: MOBILIZATION OF THE CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE EVALUATION PRACTICES, FOR EDUCATIONAL PEDAGOGY

Abstract: The objective of the study was to investigate the building of evaluative practices, from the mobilization of knowledge on the professional way, of Physical Education teachers, finding their own “evaluative cultures”. It is a descriptive case-study research where nine Physical Education teachers, from Pelotas municipal schools were interviewed. A semi-structured interview was used to collect data. For data analysis, categories that discuss

the building of knowledge about evaluative practices on teachers' careers were extracted. It was possible to conclude that teachers built their knowledge through their professional career, building it gradually along with their pedagogical action through the *mobilization* of their knowledge.

Keywords: evaluation; evaluative practice; school physical education.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Rio de Janeiro: Edições 70, 1977.
- BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papirus, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **PCN Educação Física – 1º e 2º ciclos, 3º e 4º ciclos**. Brasília: MEC, 1996, 1998.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 9.394/1996**. Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade – Brasília, 2007**.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- FARIAS, G. O. **O percurso profissional dos professores de educação física: rumo à prática pedagógica**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação Física)–Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2000.
- FEITOSA, W. M. do N.; NASCIMENTO, J. V. do. Educação Física: quais competências? In: SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. (Org.) **Formação profissional em educação física**. Rio Claro: Bibliotética, 2006.
- FREIRE, M. A formação permanente. In: FREIRE, P. (Org.): **Trabalho, comentário, reflexão**. Petrópolis: Vozes, 1991.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- HOFFMAN, J. **Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- HOFFMAN, J. **Avaliação mediadora: uma reflexão dialógica na construção do conhecimento**. São Paulo: FDE, 1999.
- KRUG, H. N. Teorizando o processo de construção do conhecimento prático do professor de Educação Física Escolar. In: KRUG, H. N.; PEREIRA, F. M. e AFONSO, M. R. (Org.). **Educação Física: formação e práticas pedagógicas**. Pelotas: Editora da UFPEL, 2009.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LUIS, S. M. B. **Formação docente e avaliação**: dos processos formativos ao exercício profissional. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2000.

PEREIRA, F. M. Educação Física no ensino médio: processos avaliativos em diferentes redes de ensino do Rio Grande do Sul. In: KRUG, H. N.; PEREIRA, F. M.; AFONSO, M. R. (Org.). **Educação física**: formação e práticas pedagógicas. Pelotas: Editora da UFPEL, 2009.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

ROMBALDI, R. M. **A avaliação e sua importância**. In: CANFIELD, M. de S. (Org.). Isto é Educação Física! Santa Maria: JAC Editor, 1996. p. 33-50.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SOARES, C. Coletivo de Autores: **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1993.

SOUZA, C. P. de. **Avaliação do rendimento escolar**. 4. ed. Campinas: Papyrus, 1995.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários – elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, n. 13, jan./abr. 2000.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, Campinas, dez. 2000.

Contato

Roberta Folha Bermudes
E-mail: rober.bermudes@gmail.com

Tramitação

Recebido em 13 de agosto de 2012
Aceito em 15 de dezembro de 2012