

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**PRÁTICAS AVALIATIVAS DE UM PROFESSOR DE  
EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA ESCOLA PARTICULAR DE  
BELO HORIZONTE: um estudo de caso**

**WESLLEM FARIAS BACELAR**

Belo Horizonte  
2010

Wesllem Farias Bacelar

**PRÁTICAS AVALIATIVAS DE UM PROFESSOR DE  
EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA ESCOLA PARTICULAR DE  
BELO HORIZONTE: um estudo de caso**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, para obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra<sup>a</sup> Anna Maria Salgueiro Caldeira

Belo Horizonte  
2010

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborado pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

B117p Bacelar, Wesllem Farias  
Práticas avaliativas de um professor de educação física em uma escola particular de Belo Horizonte: um estudo de caso / Wesllem Farias Bacelar. Belo Horizonte, 2010.  
99f. : Il.

Orientadora: Anna Maria Salgueiro Caldeira  
Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação

1. Práticas pedagógicas. 2. Escolas particulares – Belo Horizonte (MG). 3. Avaliação educacional. 4. Educação física. I. Caldeira, Anna Maria Salgueiro. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 371.13

**WESLLEM FARIAS BACELAR**

**PRÁTICAS AVALIATIVAS DE UM PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA  
ESCOLA PARTICULAR DE BELO HORIZONTE: um estudo de caso**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

---

Profa. Dra. Anna Maria Salgueiro Caldeira (PUC Minas)  
Orientadora

---

Prof. Dr. Tarcísio Mauro Vago (UFMG)

---

Profa. Dra. Maria do Carmo Xavier (PUC Minas)

Belo Horizonte, 16 de dezembro de 2010.

*Dedico este trabalho a minha amada esposa Mariana, que esteve ao meu lado incondicionalmente, compreendendo e respeitando, criticando e elogiando, advertindo e afagando, mas sempre...sempre me apoiando. Sem você, nem eu e nem esta dissertação teríamos chegado até aqui. Obrigado, meu amor.*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus, por ter me dado saúde, força, coragem, e amigos verdadeiros.

A meus pais e irmão, pelo amor e formação que me permitiram chegar até aqui.

À minha esposa Mariana, pelas horas de dedicação e amor incondicional.

À minha orientadora, Anna Maria, por ter acreditado em mim desde o início dessa caminhada, pelo afeto, respeito e sabedoria.

Aos Professores Tarcísio e Carminha, pelo convite aceito.

Ao corpo docente do programa de Mestrado em Educação da PUC Minas, pelas contribuições na minha caminhada como pesquisador.

Ao Professor Paulo, pela total disponibilidade e atenção.

À Escola pesquisada, por abrir espaço para a realização da pesquisa.

Às funcionárias da secretaria do Mestrado, em especial a Valéria, pelo incentivo, paciência, disponibilidade e apoio durante todo o processo.

Ao Colégio Santo Agostinho, por ter compreendido a importância deste momento em minha vida.

Aos amigos do departamento de Educação Física do Colégio Santo Agostinho, em especial ao Robinho, pelo afeto, incentivo e paciência.

Finalmente, agradeço a todos aqueles que, de alguma maneira, contribuíram para a concretização desta pesquisa.

## RESUMO

Nesta dissertação, são analisadas as práticas avaliativas de um professor de Educação Física de uma escola da rede particular de ensino de Belo Horizonte. Este objeto de pesquisa foi construído a partir dos estudos sobre as práticas pedagógicas e sobre a avaliação. A opção metodológica foi pelo estudo de caso. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram: a observação de aulas do referido professor de Educação Física, entrevista semi-estruturada com o referido professor, e a análise de documentos da escola (Projeto Político-Pedagógico, programa de Educação Física). A coleta de dados foi feita entre os meses de março e setembro de 2009. Para desenvolver a análise das informações, recorreu-se às contribuições teóricas de Vazquez (1977). Por meio da Filosofia da Práxis, buscou-se a identificação do nível de práxis do professor no trato com as práticas avaliativas, através da relação teoria-prática-práxis. As informações foram organizadas em três eixos: o primeiro diz respeito ao contexto da realização da prática pedagógica, o segundo, a visão de mundo que orienta o professor, e por último, as práticas avaliativas. Os resultados indicam que: as práticas avaliativas do professor pesquisado não se resumem à aplicação dos instrumentos de avaliação estabelecidos pela escola; as práticas avaliativas estavam diretamente ligadas aos saberes do professor; os saberes do professor eram constantemente confrontados com o contexto onde a prática se dava; as práticas avaliativas do professor pesquisado apresentam indícios de uma prática consciente, mas não se consolidam em práxis.

Palavras-chave: Prática pedagógica. Prática de avaliação. Educação Física. Práxis Pedagógica.

## **ABSTRACT**

In this paper, I will analyze the assessment process of a Physical Education teacher at a private school in Belo Horizonte, Brazil. I constructed the object of study based on studies of educational practices and assessments. In terms of methodology, I opted for case study. The instruments of data collection used were: observation of Physical Education classes, a semi-structured interview with the teacher and the analysis of school documents (Political-Pedagogical Project and Physical Education curriculum). The collection of data was carried out between March and September of 2009. The analysis of the information collected was oriented by the theoretical contributions of Vasquez (1977). Based on the philosophy of Praxis, I attempted to identify the level of praxis of the teacher in his assessments by comparing theory, practice and praxis. The data was organized on three axes: the first is concerned with the context of the educational practice, the second with the worldview orienting the teacher, and the last with the assessments themselves. The results indicate the following: the assessments of the teacher I observed were not restricted to the application of assessments determined by the school; the assessments were directly related to the knowledge the teacher possessed; the knowledge of the teacher was constantly colored by the context in which it was used; the assessments of the teacher studied showed indications of a conscious practice, but were not consolidated in praxis.

Key-words: Pedagogical practice. Evaluation practice. Evaluation. Physical education. Pedagogical Praxis.



## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1: Conteúdos e Ênfases - 1<sup>a</sup> a 5<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental .....</b>	<b>45</b>
<b>Quadro 2: Conteúdos e Ênfases - 6<sup>a</sup> a 9<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental .....</b>	<b>46</b>
<b>Quadro 3: Conteúdos e Ênfases - Ensino Médio.....</b>	<b>46</b>
<b>Quadro 4: Calendário de Eventos e Atividades promovidos pela Educação Física .....</b>	<b>47</b>

## LISTA DE FIGURAS

**Figura 1: Apresentação da produção final sobre o circo. .... 62**

**Figura 2: Organização dos grupos na aula de handebol. .... 65**

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>2 CONSTRUÇÃO TEÓRICA DO OBJETO DE ESTUDO .....</b>	<b>15</b>
2.1 As práticas pedagógicas .....	15
2.2 Conhecendo o ato de avaliar .....	18
2.2.1 Os teóricos da avaliação .....	18
2.2.2 Avaliação no Brasil .....	23
2.2.3 A Avaliação na Educação Física Escolar .....	27
<b>3 METODOLOGIA.....</b>	<b>35</b>
3.1 A escolha do método.....	35
3.2 A escolha do professor e da escola .....	36
3.3 Instrumentos de pesquisa.....	38
<b>4 O CAMPO E OS SUJEITOS DA PESQUISA .....</b>	<b>41</b>
4.1 A escola .....	41
4.2 A educação Física no Colégio Visão .....	43
4.3 O professor .....	50
4.3.1 A apresentação .....	50
4.3.2 A formação básica .....	51
4.3.3 A escolha do curso superior.....	51
4.3.4 Cursando Educação Física .....	51
4.3.5 Passagem pela Medicina.....	52
4.3.6 A experiência profissional.....	53
4.3.7 O início no Colégio Visão.....	54
<b>5 A OBSERVAÇÃO.....</b>	<b>55</b>
5.1 O primeiro contato.....	55
5.2 À beira da quadra.....	56
5.2.1 As aulas de circo .....	57
5.2.2 As aulas de handebol .....	63
5.3 Finalizando a observação de campo .....	69
<b>6 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR.....</b>	<b>70</b>
6.1 O contexto da realização da prática pedagógica.....	71
6.2 A visão de mundo que orienta o professor.....	75
6.3 As práticas avaliativas.....	77
6.3.1 A interpretação da proposta pedagógica de Educação Física do Colégio Visão pelo professor pesquisado .....	78
6.3.2 A forma de planejar as aulas.....	80
6.3.3 A forma de realizar as aulas.....	80
6.3.4 A forma de avaliar.....	84
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>87</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>90</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>94</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Em 1993, preparava-me para ingressar na trajetória acadêmica, com o vestibular. Considero esta data um início por entender que a escolha da profissão é um processo de busca e construção de algo novo, inusitado. No meu caso, acredito que a escolha do curso foi determinada pelo meu apreço pelos esportes, pois fui atleta de voleibol.

Em 1994, iniciei, então, minha graduação no curso de Licenciatura em Educação Física na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que conclui em 1997. No princípio, meu sonho era tornar-me um técnico de voleibol reconhecido. Esta motivação direcionou os primeiros momentos da minha formação acadêmica para o meio esportivo, quando o interesse pela educação física escolar ainda não havia sido despertado. Tempos depois, iniciei minha relação com a Faculdade de Educação da UFMG<sup>1</sup>. Foi lá que tive meu primeiro contato com as disciplinas teóricas sobre Educação. Dentre elas, encantei-me com a Prática de Ensino, pois ela me possibilitou uma conexão entre os conhecimentos construídos na Faculdade de Educação Física e na Faculdade de Educação. Foi nesse período que se deu minha inserção no universo do cotidiano escolar, pois pude vivenciar a escola não mais como aluno, nem como um futuro técnico de voleibol, mas como um futuro professor. A partir dessa nova perspectiva, apurei meu olhar sobre a relação entre a Educação e a Educação Física, tornando-me mais atento às questões pedagógicas que envolviam minha formação.

O contexto da época não poderia ser mais fértil para o interesse que se definia em mim, pois, naquela ocasião, a Educação no Brasil passou por uma transformação muito significativa, com a entrada em vigor da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB – Lei no 9.394/96). Com a promulgação da nova LDB, a Educação Física deixou de ser tratada como atividade (como determinava a legislação de 1971 – Decreto nº 69.450/71) e passou a ser componente curricular obrigatório na Educação básica. Essa mudança de paradigma marcou significativamente a trajetória da Educação Física escolar e por consequência minha história como

---

<sup>1</sup> Os cursos de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Minas Gerais possuem uma carga horária específica de formação que é ministrada em sua própria faculdade e uma carga horária específica na área de Educação que é ministrada na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

docente, pois a nova legislação conferia à Educação Física um status de área de conhecimento responsável pelo estudo da cultura corporal de movimento, cabendo às escolas assegurar aos alunos, de forma sistematizada, o acesso a esse conhecimento.

Após concluir meus estudos iniciei minha carreira docente lecionando em várias escolas da rede pública e particular de ensino. Nessas escolas, ano após ano, se perpetuava uma prática de revisão da matriz de ensino das áreas de conhecimento, e por conseqüência da Educação Física. Essa revisão era iniciada ao final do ano letivo e retomada no princípio do ano vindouro. Na vivência desse processo percebi que cada escola seguia praticamente o mesmo ritual. Primeiro uma reunião coletiva onde os supervisores pedagógicos apontavam as diretrizes a serem seguidas para na elaboração e revisão das propostas curriculares. Após esse momento coletivo, os professores eram separados por áreas do conhecimento, e cada disciplina se reunia com seus pares. Reunidos, os professores debatiam sobre os conteúdos de ensino, sobre as metodologias e sobre a avaliação. Esses debates eram acompanhados pela supervisora pedagógica que se revezava entre os espaços onde se encontravam os professores de uma determinada disciplina.

Ao final de cada dia de trabalho, todos os professores se reuniam e socializavam os encaminhamentos feitos nos espaços reservados. Em todo esse processo um detalhe sempre me chamou a atenção: o tratamento diferenciado que era dado às áreas de conhecimento no momento de socialização das propostas e nos momentos de orientação com a supervisão pedagógica. O tratamento variava de escola para escola, principalmente no que diz respeito à Educação Física. Presenciei momentos de solidão e de solidariedade. Nos momentos de solidariedade minhas angústias, sucessos e insucessos foram amplamente acolhidos por todos os meus pares, tanto nos momentos de discussão coletiva quanto nos momentos de construção das propostas. Nos momentos de solidão, vi-me completamente isolado do processo, sem contar com o apoio da supervisão, nos momentos de orientação, como também dos meus pares nos momentos de socialização das propostas. O isolamento era ainda maior quando se tratava da discussão sobre a avaliação. Completamente perdido, percebia que a avaliação era uma categoria pouco debatida teoricamente pela escola, e, quando abordada, limitava-se à definição e construção de instrumentos a serem empregados para futura classificação e seleção dos alunos; o foco era a nota! E a Educação Física?

Como discutir a avaliação de uma disciplina considerada legalmente componente curricular obrigatório, ou seja, com o mesmo “valor” das demais áreas de conhecimento, se, culturalmente, essa valoração não havia sido incorporada pelas instituições e pelos sujeitos que compunham as escolas?

Nascia aí uma inquietação, e foi a partir dela que, ao longo dos últimos anos, tenho trilhado um caminho de busca de superação das abordagens tradicionais<sup>2</sup> de Educação Física escolar, tentando construir uma prática pedagógica que ressignifique essa disciplina na escola. Tal ressignificação abarca desde a diversificação dos conteúdos (incluindo a dança, as lutas, a ginástica e os jogos e brincadeiras, além dos esportes) até a reflexão histórica, fisiológica, política, técnica, cultural e social desse conteúdo, compreendendo a Educação Física como uma área de conhecimento escolar ou componente curricular no sentido de:

[...] um elemento da organização curricular da escola que, em sua especificidade de conteúdos, traz uma seleção de conhecimentos que, organizados e sistematizados, devem proporcionar ao aluno uma reflexão acerca de uma dimensão da cultura e que, aliado a outros elementos dessa organização curricular, visa a contribuir com a formação cultural do aluno. (SOUZA JÚNIOR, 2001, p. 83).

Como descrito anteriormente, essa caminhada iniciou-se pela reflexão sobre os problemas vividos na minha experiência cotidiana e, desde então, tenho mantido um constante diálogo entre minhas práticas e a produção acadêmica da área, em especial as relacionadas às práticas pedagógicas dos professores de Educação Física.

A investigação sobre as possibilidades da prática pedagógica é uma das maiores demandas da Educação Física, uma vez que a produção do conhecimento nessa área tem se limitado a apontar os problemas de uma prática pedagógica conservadora sem, entretanto, refletir sobre ou dar visibilidade a novas possibilidades. (BRACHT et al., 2001).

---

<sup>2</sup> Neste estudo, serão chamadas de tradicionais as abordagens que compreendem a Educação Física como atividade (seja ela recreativa ou orientada para o treinamento/melhora da aptidão física) e não como uma área de conhecimento escolar. Atividade pensada como algo que produz efeitos físicos, motores ou psicológicos sobre o aluno, mas cujo objetivo central não é provocar a reflexão sobre um aspecto da cultura humana. Tais abordagens, geralmente, também se restringem a abordar quatro esportes coletivos (futebol, vôlei, basquete, handebol), deixando de incluir no currículo as danças, as lutas, os jogos e as ginásticas, além de outros esportes. (SILVEIRA, 2004, p.16).

Segundo Vago (1999), as práticas escolares são um ponto de partida para pensar o conhecimento e a intervenção em Educação Física, pois elas constituem a base que permite a consolidação de linhas de pesquisa que investiguem a constituição de programas de ensino de Educação Física.

Construir pela pesquisa a possibilidade de refletir sobre a Educação Física nas escolas, coerente com uma proposta de educação para a transformação social, é fundamental para legitimar esta área de conhecimento na escola, uma vez que leis e decretos obrigando a sua inserção nos currículos apenas a torna legalmente necessária.

Analisando as práticas pedagógicas presentes no cotidiano das aulas de Educação Física e as temáticas abordadas nos estudos referentes à Educação Física, percebi que os estudos sobre os processos avaliativos estavam sendo pouco prestigiados nos congressos e nas publicações sobre a Educação Física, fato esse comprovado por Santos e Ferreira Neto (2002) e por Alves e Soares Júnior (2007).

Santos e Ferreira (2002) realizaram um estado da arte, pesquisando os estudos alusivos à avaliação veiculados nos periódicos da Educação Física brasileira. Tendo como fonte principal o Catálogo de Periódicos de Educação Física e Esporte (1930-2000), o levantamento identificou 36 periódicos, nos quais foram selecionados 57 artigos. Após a leitura desses artigos, o *corpus* documental ficou definido em 33 artigos distribuídos em 11 periódicos. No que diz respeito ao período analisado, verificou-se que o primeiro artigo encontrado é datado do ano de 1976, embora o levantamento bibliográfico tenha compreendido o período de 1930 a 2000.

Partindo do pressuposto de que os trabalhos apresentados no Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte<sup>3</sup> constituem parte importante da produção teórica da área da Educação Física no Brasil, Alves e Soares Júnior (2007) analisaram os trabalhos relativos ao tema avaliação presentes no Grupo de Trabalho Temático Escola (GTT Escola) do referido congresso. O período pesquisado inclui as cinco últimas edições do congresso, o que representou as edições de 1997, 1999, 2001, 2003 e 2005. Os trabalhos apresentados oralmente ou sob a forma de pôster foram descritos e analisados separadamente e em conjunto, em um primeiro momento, no intuito de obter uma perspectiva panorâmica de seus conteúdos, sendo que em

---

<sup>3</sup> O Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, também denominado CONBRACE, organizado pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, é o mais conceituado evento científico da área de Educação Física realizado no Brasil.

seguida procedeu-se a elaboração de uma síntese do que foi observado. O número total de trabalhos apresentados sobre a avaliação nessas 5 edições foi baixo, perfazendo um total de 7 trabalhos dentre os 237 apresentados no GTT Escola.

Apoiado neste contexto de baixa produtividade dos estudos que relacionam a Educação Física com a avaliação, e nas minhas vivências, alguns questionamentos se fizeram presentes até a realização deste estudo. Os professores têm avaliado seus alunos nas aulas de Educação Física? Como? Quais teorias têm embasado essas práticas? Elas estão de acordo com as diretrizes curriculares propostas pelos governos e pelas escolas? Como o professor de Educação Física mobiliza esses saberes na organização de seu trabalho?

Sustentada nestas indagações, essa dissertação tem por objetivo compreender e analisar os processos de avaliação utilizados pelo professor de Educação Física no cotidiano de sua prática pedagógica. Para isso, adotei como objeto de análise a prática pedagógica de um professor de uma escola particular que trata a Educação Física como área de conhecimento devidamente articulada ao projeto pedagógico da escola.

Esta dissertação foi organizada em sete capítulos. No primeiro, contextualizo a problemática deste estudo, bem como explicito os objetivos. No segundo capítulo, abordo o referencial teórico que oferece suporte para a análise das informações coletadas no campo. No terceiro capítulo, de forma coerente com o objeto de estudo e com os objetivos da pesquisa, justifico a opção metodológica que orienta minha aproximação do campo para a coleta e a análise dos dados. No quarto capítulo, apresento o campo de pesquisa e os sujeitos que o compõem. No quinto, apresento as cenas observadas na coleta dos dados empíricos. No sexto capítulo, analiso os dados obtidos no campo a partir do referencial teórico apresentado no segundo capítulo, na tentativa de desvelar as práticas avaliativas do professor pesquisado.

Por fim, no sétimo capítulo, apresento minhas considerações sobre a avaliação na Educação Física escolar, não com o objetivo de esgotar este tema, mas de apontar possíveis contribuições para se repensar o significado da avaliação nessa disciplina.



## 2 CONSTRUÇÃO TEÓRICA DO OBJETO DE ESTUDO

### 2.1 As práticas pedagógicas

As práticas pedagógicas englobam ações, conhecimentos e valores de um processo intencional e sistematizado, com finalidades educativas e formativas. No entanto, diferentes sentidos e significados podem ser atribuídos a elas conforme a perspectiva teórico-metodológica adotada pelo docente.

Dentre as perspectivas existentes, adoto neste trabalho a denominada histórico-crítica ou dialética, que concebe a realidade como totalidade concreta, como um todo que possui sua própria estrutura, que se desenvolve, que vai se criando. (CALDEIRA; Z Aidán, 2010). Segundo as autoras, nessa perspectiva, todos os fenômenos e acontecimentos da realidade que o ser humano percebe fazem parte de uma totalidade, ainda que este não a perceba explicitamente. Assim, o conhecimento de fatos ou conjunto de fatos da realidade é o conhecimento do lugar que estes fatos ocupam na totalidade da própria realidade. E como a realidade não é transparente, para compreendê-la é necessário captá-la por dentro, em seus processos, em suas múltiplas relações. Ou seja, o pensamento histórico-dialético resgata os princípios de especificidade histórica e de totalidade da realidade e, do ponto de vista metodológico, busca apreender e analisar os acontecimentos, as relações e cada momento como etapa de um processo, como parte de um todo (KOSIK apud CALDEIRA; Z Aidán, 2010). Nessa direção, a prática pedagógica é entendida como uma prática social e como tal:

[...] é determinada por um jogo de forças (interesses, motivações, intencionalidades); pelo grau de consciência de seus atores; pela visão de mundo que os orienta; pelo contexto onde esta prática se dá; pelas necessidades e possibilidades próprias a seus atores e própria à realidade em que se situam. (CARVALHO; NETTO apud CALDEIRA; Z Aidán, 2010).

Essa prática pedagógica, entendida como uma prática social complexa, acontece em diferentes espaço/tempos da escola, no cotidiano de professores e alunos nela envolvidos e, de modo especial, na sala de aula, mediada pela interação professor-aluno-conhecimento. Nela estão imbricados, simultaneamente, elementos particulares e gerais. Os aspectos particulares dizem respeito: ao docente - sua

experiência, sua corporeidade, sua formação, condições de trabalho e escolhas profissionais; aos demais profissionais da escola – suas experiências e formação e, também, suas ações segundo o posto profissional que ocupam; ao discente - sua idade, corporeidade e sua condição sociocultural; ao currículo; ao projeto político-pedagógico da escola; ao espaço escolar – suas condições materiais e organização; à comunidade em que a escola se insere e às condições locais (CALDEIRA; ZAIDÁN, 2010).

Presentes também estão na prática pedagógica elementos gerais de sua constituição histórica, políticas públicas e o momento sócio-econômico-político em que se situam. Tais fatores podem interferir de modo direto ou indireto nas práticas pedagógicas, segundo políticas públicas estabelecidas (reformas gerais, implantação de novos currículos, submissão a processos de avaliação institucional, etc.) e também segundo o momento histórico em que se vive (eleições de cargos públicos, paralisações de aulas e lutas das categorias docente e discente por seus direitos, etc.).

Mas a prática pedagógica se constrói no cotidiano da ação docente e nela estão presentes, simultaneamente, ações práticas mecânicas e repetitivas, necessárias ao desenvolvimento do trabalho do professor e à sua sobrevivência nesse espaço, assim como, ações práticas criativas, inventadas no enfrentamento dos desafios de seu trabalho cotidiano. As ações práticas criativas abrem caminho para o sujeito-professor refletir, no plano teórico, sobre a dimensão criativa de sua atividade, ou seja, sobre a práxis (HELLER apud CALDEIRA; ZAIDÁN, 2010).

Nessa perspectiva, a prática pedagógica é práxis, pois nela estão presentes a concepção e a ação que buscam transformar a realidade, ou seja, há unidade entre teoria e prática. Nesse sentido, a prática e a reflexão sobre a prática se colocam como parte da própria prática, num movimento contínuo de construção, como parte da experiência vivida pelos sujeitos e como elemento essencial de transformação da realidade. Assim, a prática pedagógica não só expressa o saber docente como também é fonte de desenvolvimento da teoria pedagógica, pois ao exercer a docência, de acordo com suas experiências e aprendizagens, o docente enfrenta desafios cotidianos - pequenos e grandes - que o mobilizam a construir e reconstruir novos saberes num processo contínuo de fazer e refazer. Mas o fato desta prática ocorrer em um determinado contexto, impõe a ela limites e possibilidades. Nesse sentido, a prática pedagógica se apresenta em constante estado de tensão.

Nessa perspectiva, o conceito de prática pedagógica é ampliado, entendido em sua unicidade com a teoria, numa relação de dependência e autonomia relativas (VAZQUEZ, 1997).

Nesse sentido, a relação teoria e prática é um elemento fundamental na determinação do nível de práxis do professor. Em geral a prática e a teoria são concebidas numa dicotomia onde a prática se identifica com o prático-utilitário de caráter imediato e a teoria é vista como um corpo de conhecimento estruturado cientificamente, concebido abstratamente e, portanto, distante da prática. É comum separar o que não pode ser separado. (CALDEIRA, 2007).

O professor, na heterogeneidade de seu trabalho, está sempre diante de situações complexas para as quais deve encontrar respostas, muitas vezes imediatas, e estas, repetitivas ou criativas, dependem de sua capacidade e habilidade de leitura da realidade e, também, do contexto, pois este pode facilitar e/ou dificultar a sua prática. (CALDEIRA, 2007).

As respostas do professor traduzem-se na sua forma de intervenção sobre a realidade em que atua: a sala de aula. Tais respostas constituem o gérmen de seu saber. O saber docente (elaborado a partir do conhecimento e/ou saber que o professor possui e na relação estabelecida entre esses e sua vivência) identifica-se com a relação teoria-prática da ação docente, portanto, identifica-se com a práxis.

Assim, é possível afirmar que a ação docente é práxis porque a intervenção do professor é feita, tendo em vista objetivos que traduzem um resultado ideal. Segundo Vazquez:

O resultado ideal, que se pretende obter, existe primeiro idealmente, como mero produto da consciência, e os diversos atos do processo se articulam ou estruturam de acordo com o resultado que se dá primeiro no tempo, isto é, o resultado ideal (VAZQUEZ, 1977, p.187).

Constitui-se como práxis, porque esta, como atividade humana, pressupõe a idealização consciente por parte do sujeito que se propõe a interferir, a transformar a realidade. Para isso necessita conhecer esta realidade e negá-la. Negar significa transformá-la em outra realidade.

A idealização do resultado, condição para que a ação seja práxis, é de natureza teórica. Sendo teórica, não transforma a realidade; característica central da

práxis. Para que a realidade seja transformada, a prática se faz necessária. Prática no sentido de

[...] ação material, objetiva, transformadora, que corresponde a interesses sociais e que considerada do ponto-de-vista histórico-social não é apenas produção de uma realidade material, mas sim criação e desenvolvimento incessantes da realidade humana". (VAZQUEZ, 1977, p.213).

Tal prática, enquanto idéia e ação transformadora dessa realidade, se concretiza através do trabalho cotidiano do docente, num processo dinâmico de inter-relação entre seus principais elementos constitutivos (professor, aluno, saber escolar e saber pedagógico). Essa unidade de idéia e de ação transformadora expressa o saber docente que idealiza uma prática e nela se constrói, pois, segundo Vazquez:

A prática em seu mais amplo sentido e, particularmente, a produção, evidencia seu caráter de fundamento da teoria na medida em que esta se encontra vinculada às necessidades práticas do homem social (VAZQUEZ, 1977, p.222)

Assim, ao desvelar “que práticas avaliativas são utilizadas pelo professor de Educação Física no cotidiano da sala de aula”, este estudo pretende levar em consideração o fato de que a prática docente, expressão do saber docente, constituiu-se em uma fonte de desenvolvimento da teoria pedagógica. Sendo assim, as necessidades práticas que emergem do cotidiano da sala de aula demandam uma teoria.

## **2.2 Conhecendo o ato de avaliar**

### **2.2.1 Os teóricos da avaliação**

Os exames escolares tiveram início nos séculos XVI e XVII por meio das atividades pedagógicas desenvolvidas no mundo pelos padres jesuítas, em suas missões, e pelo bispo protestante John Amós Comênio. Tanto o método jesuíta

como o de Comênio associavam a avaliação ao medo, ao poder e à manutenção no poder da classe dominante (LUCKESI, 1996).

Com a ascensão da burguesia ao poder no final do século XVIII, a escola precisou se adequar às necessidades e anseios desse novo estrato social. O modelo de educação burguês, denominado por Luckesi (1996) de liberal conservador, buscava a manutenção do poder, do modo de vida social e dos valores burgueses, modelo este que se perpetua até os dias atuais (LUCKESI, 1996).

No século XIX, surgem nos Estados Unidos, os primeiros testes de avaliação escolar desenvolvidos por Horace Mann. Mann propôs um sistema de testes e, a partir dos resultados dessa experiência, sugeriu medidas que poderiam melhorar a qualidade de ensino. Dentre elas, destacavam-se: a substituição dos exames orais pelos escritos; a troca do pequeno número de questões gerais por maior número de específicas; e a reavaliação dos objetivos educacionais (SOUZA, 1995).

No século XX, mais especificamente na década de 1940, os norte-americanos Ralph Tyler e Smith apresentaram, em *“Estudo dos Oito Anos”*, um novo modelo de avaliação. Nele, os pesquisadores acrescentaram aos testes já existentes novos procedimentos avaliativos, como, por exemplo, ficha de registro de comportamentos e escala de atitudes (VIANNA, 1989). Um dos objetivos desse estudo era a coleta de dados sobre o rendimento dos alunos ao longo de um determinado período de tempo, tendo como base para essa avaliação os objetivos curriculares. Segundo Depresbiteris (1989), os pesquisadores americanos, dividiam a concepção de avaliação em dois momentos. No primeiro, a avaliação era usada para julgar comportamentos, já que um dos objetivos da educação, para Tyler e Smith, era o de modificá-los. No segundo, consideravam que a avaliação não deveria ser realizada num único momento, para que não houvesse um único julgamento, mas sim, em vários para que fosse possível acompanhar os avanços dos alunos ao longo de um período.

De acordo com Depresbiteris (1989), o modelo de Tyler e Smith assemelha-se muito ao processo de produção industrial, pois presume um total controle do planejamento curricular, no qual os objetivos baseiam-se nos conteúdos e não nos alunos, o que levava a um modelo educacional reprodutivista (DEPRESBITERIS, 1989).

O *“Estudo dos Oito Anos”* foi uma proposta inovadora para a época, já que dedicava grande importância aos objetivos na avaliação e dava um retorno para que

melhorias pudessem ser feitas. Porém, também apresentava limitações, pois considerava a avaliação como uma atividade final, como uma referência para se alcançar um determinado objetivo, não a considerando como um processo sistemático e contínuo, que também continha juízos de valor (DEPRESBITERIS, 1989).

Posteriormente a Tyler e Smith, sugeriram outros estudiosos da avaliação pelo mundo, sendo que, segundo Vianna (1989), merecem destaque Mager, Cronbach, Scriven, Stake, Popham e Bloom.

A principal contribuição de Mager foi a diferenciação entre o ato de avaliar e o ato de medir. Para ele, medir é um processo para determinar a extensão de uma característica pertencente a um objeto ou uma pessoa, enquanto avaliar foi definido por ele como um ato comparativo entre uma medida e um padrão, pelo qual se pode emitir um julgamento a respeito (DEPRESBITERIS, 1989). Outro vocábulo atribuído à avaliação foi o termo “teste”. Mager também definiu teste como um processo utilizado para medir determinada característica, com itens de verificação e diagnóstico. Pode-se definir como item de verificação aquele que determina se um padrão foi ou não alcançado, enquanto um item de diagnóstico é aquele que esclarece para o aplicador o motivo pelo qual um padrão não foi alcançado (DEPRESBITERIS, 1989).

De acordo com Vianna (1999), Cronbach foi um dos primeiros estudiosos da avaliação a vincular a avaliação com o processo de tomada de decisão. Segundo ele, em 1963, Cronbach escreveu um artigo afirmando que a verificação da aprendizagem deveria ser apropriada à decisão a ser tomada, e, para isso, seria necessário uma definição clara dos objetivos a serem avaliados. O processo de avaliação não era visto pelo autor como um fato isolado, realizado pelo aluno, mas como um modo de aperfeiçoar o currículo e julgar a eficiência do sistema de ensino. Cronbach também considerou muito importante a transferência da aprendizagem, ou seja, o “aprender a aprender”. (VIANNA, 1989).

Influenciado pelos estudos de Cronbach, na década de 60, Stake desenvolve uma obra de caráter multiforme, abordando diferentes problemas ligados à avaliação. De acordo com Vianna (1999, p.33), essa obra.

Estendeu-se, por exemplo, à análise da chamada avaliação responsiva, que procura responder a alguns problemas específicos colocados pelas partes interessadas na avaliação de um programa educacional: a instituição

(diretoria, equipes técnicas, corpo docente) e o avaliador. Ampliou também as discussões sobre as diferenças epistemológicas entre pesquisa e avaliação quantitativa e definiu as características do estudo de caso como forma de pesquisa, sua grande contribuição à avaliação educacional. (VIANNA, 1999, p.33).

Contemporâneo de Stake, e também influenciado pela obra de Conbrach, Scriven desenvolveu uma série de idéias fundamentais para a teoria da avaliação educacional. Seus estudos tinham como marco a afirmação de que a avaliação desempenha muitos papéis, mas possui um único objetivo: determinar o valor ou o mérito do que está sendo avaliado (VIANNA, 1999). De acordo com Vianna ele: "Diferenciou os papéis formativo e somativo da avaliação, apresentando conceitos que influenciaram, em definitivo, a prática e o futuro da avaliação". (VIANNA, 1999, p.33).

A proposta de Mager, apresentada na década de 60, exacerbou a tecnologia da avaliação através da operacionalização dos objetivos educacionais. Segundo Saul (1995), seus estudos geraram uma terminologia especial a ser utilizada no estabelecimento de objetivos operacionais, essa lista determinava os verbos que deveriam ou não ser utilizados. Essa lista é até hoje encontrada na literatura e no vocabulário dos professores brasileiros.

Bloom, nos anos 70, adotou uma linha denominada aprendizagem para o domínio. Segundo essa ótica o domínio da aprendizagem é teoricamente disponível para todos e é tarefa da instrução encontrar os meios para que a maioria dos estudantes aprenda, isto é, meios que os capacitem para tal (VIANNA, 1999). Bloom, a partir do conceito de aprendizagem para o domínio, fez uma distinção entre os processos de ensino e de aprendizagem (que tem como objetivo preparar o estudante) e o processo de avaliação (que visa verificar se o estudante desenvolveu-se do modo esperado) (DEPRESBITERIS, 1989).

Nessa perspectiva, a avaliação é conceituada como a "sistemática de dados por meio da qual se determinam as mudanças de comportamento do aluno e em que medida estas mudanças ocorrem" (Bloom et al., 1975, p.23). Visa, portanto, comprovar o rendimento do aluno, ou seja, o alcance dos objetivos (comportamentos) pré-definidos. Segundo Caldeira (1997),

esta concepção reduz a avaliação à medida e separa o processo de ensino de seu resultado. Conseqüentemente, enfatiza os instrumentos de medida que, com pretensões de objetividade, pretendem quantificar a aprendizagem dos estudantes, através

dos testes padronizados, das provas ditas "objetivas", das escalas de atitude, entre outros instrumentos.

Podemos constatar, dessa forma, uma grande similitude entre os trabalhos publicados nessa área (Scriven (1967), Popham (1977), Bloom (1975), Mager (1975), Gronlund (1976), entre outros, nas últimas décadas, pois as diferenças entre eles não refletem concepções distintas de sociedade, de educação e de ensino e aprendizagem. São mais uma atualização do discurso avaliativo, subsistindo, nesta produção, o paradigma epistemológico positivista (CALDEIRA, 1997).

Ainda nessa perspectiva, uma distinção de grande importância para os avaliadores educacionais é aquela que se pode fazer entre os enfoques mais tradicionais, ou seja, da "medida com referência a normas" e os mais atuais, ou seja, da "medida com referência a critério".

Para caracterizar estes dois enfoques, Caldeira (1997) recorre a Popham (1977): "Os instrumentos de medida com referência a normas são planejados para estimar o status de um indivíduo em relação a outros indivíduos medidos pelo mesmo instrumento" (p.41). Nessa perspectiva, busca-se localizar cada indivíduo no grupo, mediante a comparação do resultado que obteve com os resultados dos demais membros do grupo. Um exemplo de aplicação desse parâmetro é encontrada nos testes do vestibular, cujo objetivo é classificar o desempenho de cada candidato em relação com o desempenho de um grupo normativo para selecionar aqueles que alcançaram os resultados mais altos.

Já os instrumentos de medida com referência a critério, ainda de acordo com Popham, "são planejados para estimar o status de um indivíduo em relação a algum critério, isto é, algum padrão de desempenho" (1977, p. 41-42). Este enfoque da medida está vinculado à pedagogia tecnicista quando esta propõe estratégias de aprendizagem a partir da definição de objetivos comportamentais que traduzem os critérios a serem alcançados pelos estudantes. Assim, a aprendizagem dos estudantes ocorre quando eles atingem os objetivos previamente definidos, ou seja, nessa concepção cada estudante é comparado com os critérios previamente estabelecidos para cada situação de aprendizagem. Um exemplo dado por Popham para ilustrar esse enfoque é o "teste de seleção de salva-vidas". Nessa seleção não se está interessado em conhecer o melhor salva-vidas, por motivos óbvios, mas está-se interessado em verificar se as habilidades de cada um dos nadadores salva-vidas atingem um nível específico de competência (critério, padrão de desempenho),



sem levar em consideração que outros tenham atingido o mesmo nível de proficiência. Para definir este padrão de desempenho devemos considerar o "mínimo indispensável" para reconhecer o comportamento como adequado (CALDEIRA, 1997).

Nesse sentido, os testes com referência a normas são usados sempre que for necessário selecionar apenas alguns indivíduos para determinada oportunidade vocacional ou educacional. Nesse caso será importante saber como as pessoas se comparam entre si. Sempre que precisamos saber quem é o candidato mais forte e mais qualificado, as medidas com referência a normas serão necessárias. No entanto, segundo Popham, "para a maior parte dos objetivos da avaliação escolar, as medidas com referência a normas são inadequadas" (1977, p.42). O trabalho e/ou prova de cada estudante deve ser comparado com os resultados pretendidos (critério), uma vez que o objetivo do processo de ensino é que todos os estudantes aprendam e não a comparação entre eles.

Esse breve histórico nos aponta os principais estudos e fatos históricos referentes à avaliação educacional, considerados como determinantes das práticas atuais de avaliação escolar praticados em nosso país, uma vez que, nossos processos avaliativos foram fortemente influenciados pelos pesquisadores anteriormente mencionados.

### ***2.2.2 Avaliação no Brasil***

A relevância que se atribui hoje, no Brasil, à avaliação da aprendizagem iniciou-se nos Estados Unidos, através do movimento de testes educacionais desenvolvidos por Robert Thorndike, no início do século XX. Este movimento, basicamente, segundo Saul (1995), buscava resgatar o valor de mensurar as mudanças comportamentais e teve grande avanço nos primeiros vinte anos deste século, trazendo como conseqüência os testes padronizados. Influenciada pelo pensamento norte-americano, predominantemente o de Ralph Tyler, a teoria acerca da avaliação da aprendizagem toma impulso e começam a surgir os primeiros trabalhos, no início da década de 70, com a publicação das obras de Medeiros (1971) no Brasil, Bloom (1971) nos Estados Unidos, dentre outros. É importante

destacar que essas obras não alteram a concepção filosófica positivista expressa no modelo de Tyler. De acordo com Saul (1995), esta concepção filosófica impregnou o ambiente acadêmico brasileiro, principalmente porque os autores citados difundiram seus trabalhos nos cursos de formação de educadores. Outro destaque importante é que esta influência foi utilizada como subsídio para a elaboração de uma legislação sobre avaliação tanto no nível federal como no estadual, configurando-se em leis, decretos e pareceres que orientaram as práticas de avaliação em escolas de ensino fundamental e médio.

A partir da década de 80, os estudos buscavam não mais traçar um caráter essencialmente prescritivo da avaliação, mas, sobretudo, suas implicações sociais, políticas e ideológicas, deixando de dar ênfase somente ao enfoque técnico, baseado em objetivos comportamentais.

Dentre as linhas avaliativas que encontramos no Brasil, merecem destaque especial as conhecidas como quantitativa, qualitativa e como críticas.

A abordagem quantitativa fruto da pedagogia tecnicista, ou clássica de avaliação produziu vasto material didático e de medidas, buscando maior objetividade e o fornecimento de dados mais seguros sobre a eficiência e eficácia da aprendizagem. Essa abordagem tinha como objetivo a mudança de comportamentos observáveis e mensuráveis. Sua base filosófica está nos modelos positivistas de ciência experimental, fato esse, que marcava um caráter tecnicista à avaliação e, conseqüentemente, à educação (SOUZA, 1995).

A corrente, denominada qualitativa, iniciou sua caminhada com o objetivo de questionar e mostrar a limitação dos testes quantitativos, que não ofereciam todos os dados necessários para estabelecer relações entre o que o professor ensina e aquilo que o aluno aprende. Essa corrente considerava a mensuração de comportamentos como estática e contraditória em relação à dinâmica psicológica e social do indivíduo. Segundo Saul (1995, p.47),

A avaliação qualitativa incorpora o conjunto de técnicas, orientações e pressupostos da metodologia etnográfica, da investigação de campo. Os problemas definem os métodos, e a tendência ao monismo é substituída pela pluralidade e flexibilidade metodológicas. (SAUL, 1995, p.47)

Demo (1999) faz uma análise a respeito das linhas qualitativas e quantitativas de avaliação e afirma que ambas podem caminhar lado a lado, desde que os dados sirvam para uma síntese qualitativa do processo de avaliação. Ele não acredita que

seja necessário dicotomizá-las, mas aproximá-las. Para Depresbiteris (1989), não devem prevalecer na avaliação somente os aspectos qualitativos ou quantitativos, ela deve ocorrer de forma contextualizada.

A avaliação no seio da atividade de aprendizagem é uma necessidade, tanto para o professor como para o aluno. A avaliação permite ao professor adquirir elementos de conhecimentos que o tornem capaz de situar, do modo mais correto e eficaz possível, a ação do estímulo, de guia ao aluno. (DEPRESBITERIS, 1989, p.45).

Quanto ao aluno, a avaliação irá favorecê-lo na conscientização do que deverá ser mudado e dos aspectos nos quais deverão ocorrer as mudanças no seu processo de aprendizagem.

Depresbiteris (1989) afirma ainda que o real valor da avaliação não está diretamente ligado aos valores atribuídos e à precisão de resultados, mas ao fato de que esta avaliação possa contribuir para conscientizar os envolvidos. Já para Luckesi (1996), o ato de avaliar tornou-se tão importante que o processo pedagógico passou a girar em torno dos resultados esperados. Para o autor, a avaliação deve, assim, ser usada como instrumento fornecedor de informações significativas para a aprendizagem do aluno, auxiliando-o no seu crescimento e desenvolvimento; portanto, deve ser um ato amoroso.

Na opinião de Hoffmann (2000), há contradições entre o discurso e a prática avaliativa, propiciando uma dicotomia entre o ensino e a avaliação. Estes dois fatos não podem ser vistos como distintos, separados; na realidade, eles caminham juntos, com um único propósito: o de investigar e refletir sobre a ação pedagógica.

Dentre as linhas críticas destacam-se duas propostas: a libertadora e a crítico-social. A primeira surge em oposição às tendências pedagógicas e, conseqüentemente de avaliação até então utilizadas, tendo como marco teórico os estudos de Paulo Freire<sup>4</sup>. A linha chamada de Libertadora foi concebida para que o aluno pudesse se auto-gerir, ou seja, havia a preocupação com a sistematização e análise de conteúdos de maneira diferente do modelo tradicional de educação, buscando questões que possuíssem significado para o aprendiz. Nessa linha, a

---

<sup>4</sup> Paulo Freire (1921-1997) foi o mais célebre educador brasileiro, com atuação e reconhecimento internacionais. Conhecido principalmente pelo método de alfabetização de adultos que leva seu nome, ele desenvolveu um pensamento pedagógico assumidamente político. Para Freire, o objetivo maior da educação é conscientizar o aluno. Isso significa, em relação às parcelas desfavorecidas da sociedade, levá-las a entender sua situação de oprimidas e agir em favor da própria libertação.

preocupação era com a democratização do ensino e da cultura e a valorização do homem. Com isso, o processo de avaliação era a auto-avaliação (LIBÂNEO, 1989).

A proposta de avaliação crítico-social, que surgiu no final dos anos de 1980 e início dos anos de 1990, teve como base teórica a proposta pedagógica denominada por Saviani de Pedagogia Histórico-Crítica, que segundo o autor busca *compreender a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico objetivo* (SAVIANI, 2000, p.91).

Para os seguidores dessa linha de pensamento, os conteúdos ensinados na escola não podem se dissociar da realidade social. Por isso a escola tem de preparar o aluno para participar do processo de democratização da sociedade. Para tornar isso possível, a escola deve fazer o aluno confrontar o que ele já sabe com o novo conhecimento, mediante a intervenção do professor e fazer a crítica ao que já existe (LIBÂNEO, 1989).

Essa tendência pedagógica propunha uma análise crítica do sistema capitalista, atribuindo à escola o papel mediador desse processo, através da transmissão crítica dos conteúdos e conhecimentos culturalmente determinados. Para os seguidores dessa linha de pensamento, o professor e o aluno caminham lado a lado no processo de ensino-aprendizagem, sendo o professor o mediador entre o aluno e o conhecimento. Como formas de avaliação são utilizadas, além da auto-avaliação, trabalhos em grupos, seminários, debates e testes (elaborados de acordo com a necessidade e realidade do grupo, mas sem o caráter quantitativo) (SOUZA, 1995).

A avaliação da aprendizagem escolar tem conduzido educadores de todas as áreas do conhecimento à reflexão, ao estudo e ao aprofundamento, visando buscar novas formas de entendimento e compreensão, acerca de seus significados no contexto escolar.

Considerando a história dos enfoques da avaliação educacional ao longo do tempo, estou de acordo com Lima (1994) quando diz que, apesar de as inúmeras correntes serem bem delimitadas teoricamente, não construíram, para a escola brasileira, uma linha teórica a ser seguida. Como diz Lima:

[...] esta evolução histórica, com seus diferentes enfoques instrumentais (até mesmo filosóficos e epistemológicos), não constrói, numa sucessão crítica, qualquer tipo de seleção, transformação de comportamentos, mas, ao contrário, constrói uma agregação anárquica, sem qualquer suporte filosófico, científico ou mesmo instrumental. (LIMA, 1994, p.72).

O que ocorre na nossa realidade hoje é uma justaposição de todos os tipos de correntes. Atualmente é a justaposição que predomina nas escolas, que possuem dois processos de avaliação: um formal (provas, testes); e outro informal (atividades diversificadas, observações diárias). Mas esses processos são considerados “[...] estranhos entre si, dicotomizando o processo de ensino em medidas quantitativas e qualitativas que, se integradas, possibilitam uma visão mais global do desempenho do aluno.” (SOUZA, 1995, p. 54).

Como pode observar, a avaliação educacional vem sendo amplamente discutida por teóricos, buscando sempre uma solução para torná-la viável na escola. Além disso, ela influenciou todas as áreas do conhecimento escolar e, como não poderia deixar de ser, marcou também a Educação Física escolar ao longo dos tempos. Para compreender o processo da avaliação em Educação Física é preciso rever seu processo histórico, já que a área também passou por diversas mudanças conceituais ao longo dos tempos, com alterações em relação aos métodos e conteúdos de ensino.

### **2.2.3 A avaliação na Educação Física Escolar**

A Educação Física no currículo das escolas brasileiras teve sua origem no período do Império brasileiro, mais especificamente em meados do século XIX. Na forma de ginástica, a Educação Física trouxe influências dos métodos ginásticos de raízes européias (SOARES, 1994). Um deles foi o chamado Método Francês, que substituiu o Método Alemão, tornando-se oficial para todas as armas em 1921.

A avaliação, no Método Francês, se configurava como verificação periódica da instrução, sendo realizada pelo médico e pelo professor, focalizando os exames fisiológicos e práticos. Em geral, a avaliação na Educação Física voltava-se para a verificação do desenvolvimento dos elementos biofisiológicos da aptidão física, compreendendo diversos grupos de exercícios diante dos quais deveriam ser realizados exames práticos e/ou exames médicos, a depender do grau ou ciclo dos alunos. Os exames médicos eram geralmente feitos no início e no final do ano letivo, voltados aos aspectos fisiológicos, na intenção de selecionar os alunos considerados anormais, separando-os por deficiências ou defeitos. Já o exame

prático considerava os aspectos relacionados à aptidão física, tais como a flexibilidade, a velocidade, a coordenação neuromuscular, etc. (SILVA *apud* SOUZA JÚNIOR, 2004, p.205)

Segundo Silva, citado por Souza Júnior (2004, p.205), no início do ano de 1940, também aparecia como critério de avaliação do rendimento escolar a apuração da assiduidade, especificamente para efeito de promoção dos alunos aos graus ou ciclos posteriores de ensino, condicionando a freqüência às aulas de Educação Física ao direito de prestarem exames finais nas disciplinas.

Essas características, advindas da influência dos métodos ginásticos, perduraram, em meio a várias reformas educacionais, até a promulgação da LDB 4.024/61, quando, então, a necessidade de exames médicos e práticos com aquelas características começou a fundir-se com aspectos dos esportes. A avaliação era utilizada inclusive como meio de classificar os alunos, segundo o tipo de aulas que eles deveriam freqüentar: as aulas de treinamento ou as de ginástica.

É possível identificarmos que, a partir do estabelecimento do Estado Novo, a Educação Física passou, então, a zelar pela preparação física, só que agora ajudando na formação para o mercado de trabalho, compreendendo o corpo em caráter instrumental (CASTELLANI FILHO, 1988)

Nesse momento, a educação escolar começa a assumir uma visão positivista do ensino, procurando superar o tradicionalismo. De uma concepção mais humanista, centrada no aluno, passava-se para uma concepção mais tecnicista do ensino, acreditando poder maximizar o rendimento educacional a partir do estabelecimento de um maior controle deste, usando procedimentos operacionais que procuravam estruturar previamente todo o percurso da aprendizagem do aluno.

A concepção tecnicista de ensino foi, em meio a lutas travadas por posições fundadas numa concepção mais humanista da educação, conquistando maiores espaços. Durante a ditadura militar tal concepção ganhou ainda mais força e passou a ter um aparato legal, deixando de lado, sem revogá-la, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/61) e recebendo um aval agora quase que exclusivamente tecnocrático.

Foi nesse contexto educacional e político que, em agosto de 1971, publicou-se outra LDB, a Lei nº 5.692/71. Como critérios de avaliação do rendimento escolar, foram prescritas a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade, ficando a cargo dos estabelecimentos de ensino sua estruturação.

Na avaliação do aproveitamento, deveriam constar procedimentos qualitativos e quantitativos, com predominância dos primeiros, os quais poderiam ser expressos em notas ou menções. Tal avaliação deveria processar-se por meio de instrumentos próprios, buscando detectar o grau de progresso do aluno em cada conteúdo e o levantamento de suas dificuldades, visando à recuperação das aprendizagens não realizadas.

Na apuração da assiduidade, estabelecia-se promoção ou retenção do aluno, sendo considerado aprovado o aluno que obtivesse frequência igual ou superior a 75%, ou ainda aquele que tivesse frequência inferior a 75%, mas com aproveitamento superior a 80% da escala de notas ou menções.

Nesse sentido, Castellani Filho (1988) afirma que a então nova LDB (Lei nº 5.692/71) trouxe, para a Educação Física, um reforço a seu entendimento instrumental e o Decreto nº 69.450/71 estabeleceu para este componente curricular o caráter de atividade, tendo a aptidão física como referência fundamental. Segundo o autor, esse caráter, definido no Parecer nº 853/71, do Conselho Federal de Educação (CFE), e na Resolução nº 08, de 01/12/71, do CFF, confere à Educação Física a conotação de um fazer prático, portanto caracterizada como "o fazer pelo fazer", ou seja, transformando-a em uma mera experiência limitada em si mesma e não um conhecimento sistematizado com um objeto próprio e específico. As aulas de Educação Física deveriam ser compostas de, no máximo 50 alunos, do mesmo sexo e com o mesmo nível de aptidão física.

Nesse período, a avaliação em Educação Física selecionava os alunos a partir de testes de aptidão física, estabelecidos e divulgados pelo MEC e, também, de exames médicos. Tal avaliação encaminhava os alunos considerados aptos a comporem as diferentes turmas. Geralmente, a maioria deles ia para as turmas que realizavam os exercícios ginásticos e outros poucos para as turmas que praticavam atividades esportivas. Já os inaptos eram encaminhados para um exame médico mais apurado, para um possível tratamento ou prescrição específica com o aval de um médico especializado no problema diagnosticado, ou até mesmo dispensados das aulas de Educação Física.

Ao longo dos anos, os testes de aptidão física foram esquecidos, ficando a avaliação em Educação Física restrita aos exames médicos. Estes últimos, também, com o passar do tempo, foram abandonados, principalmente devido à extinção da obrigatoriedade do médico nos estabelecimentos de ensino. A assiduidade e o nível

de envolvimento com a aula passaram a ser os critérios preponderantes, ou quase exclusivos, para a avaliação em Educação Física.

Com o passar do tempo, o esporte se tornou o elemento preponderante nas aulas de Educação Física. O caráter técnico do esporte foi um elemento central para que ele passasse a adotar um conteúdo quase exclusivo nas aulas. Vindo de uma existência secundarizada, quando a ginástica era o elemento considerado mais apropriado para a formação corporal dos alunos, e atravessando um processo de maior aceitabilidade por gerar menos resistências às aulas, o esporte passou a viver seu apogeu como conteúdo nas aulas de Educação Física. Mesmo sendo um fenômeno de grande expressividade social, a "esportivização" das aulas de Educação Física no currículo escolar não alterou o caráter pejorativo de atividade e não a redimiu do desprestígio curricular. (SOUZA JÚNIOR, 2004)

A secundarização da Educação Física como um componente curricular na organização escolar não é aleatória, mas fruto de uma questão histórica estabelecida na relação escola e sociedade. Nessa relação, a organização da escola, de uma forma geral, deixou em segundo plano aqueles componentes entendidos como atividade. Pelo fato de a Educação Física lidar com os aspectos que dizem respeito à dimensão corporal, seu desprestígio foi ainda maior, pois o espaço da aula convencional, da escola tradicional, era, e ainda é, o espaço da matrícula da mente humana, do intelecto, como se tais atribuições eximissem a Educação Física de oferecer aos alunos uma reflexão acerca de um corpo de conhecimentos, como se a cognição fosse a única dimensão a compor o ser humano de uma forma geral, como se o intelecto fosse apenas informação, como se a mente humana não fosse corpo. Não tendo um conteúdo próprio, a Educação Física passou a ser considerada como uma disciplina de segunda categoria. E, como consequência, sem necessidade de ser avaliada. Do ponto de vista da avaliação, sem essa dimensão convencional do conteúdo, o professor necessariamente não poderia avaliar. (SOUZA JÚNIOR, 2004)

Por volta de 1980, iniciou-se na Educação Física um momento de grande ebulição devido às críticas a essas características acumuladas e construídas na área ao longo do tempo, principalmente ao paradigma da aptidão física, como também à esportivização. A avaliação em Educação Física não ficou de fora das críticas. Souza Júnior (2004) nos mostra que algumas iniciativas procuraram superar tais críticas, estabelecendo para a avaliação a necessidade de romper o caráter



terminal, seletivo, biofisiológico e esportivista da avaliação. Surgia assim uma avaliação formativa, com ênfase nos aspectos afetivos e sociais.

De acordo Silva (citado por Souza Júnior, 2004, p.209), essa avaliação priorizava uma multiplicidade de aspectos: psicomotor, afetivo, social, cognitivo, fisiológico, psicológico, de criatividade e de conteúdo programático. Nessa perspectiva, a avaliação em Educação Física centrava-se na observação assistemática feita sem formas de registro ou controle: o resultado dependia da memória do professor, contemplando diferentes aspectos, tais como: a presença do aluno; a participação em aula; o relacionamento do aluno com os colegas, seu grau de responsabilidade; ou seja, o objeto de avaliação em Educação Física se relacionava à afetividade, à participação e à sociabilidade.

Mesmo variando os procedimentos, os critérios e os objetos de avaliação na Educação Física, a concepção e a função desta, permanecem, até hoje, fundamentadas no paradigma clássico, recaindo no uso de métodos, técnicas e requisitos com fins meritórios, classificatórios, seletivos e pautados na verificação do nível de desenvolvimento da aptidão física. (FARIA JÚNIOR apud SOARES et al., 1992, p. 98).

Segundo Soares et al. (1992), é preciso reconhecer que a avaliação na Educação Física deve ir além da aplicação de testes, do levantamento de medidas, da seleção e classificação. Faz-se necessário considerar que a avaliação está diretamente relacionada ao projeto político-pedagógico da escola e condicionada pela organização do trabalho pedagógico, o qual assume características do modo de produção da vida na sociedade capitalista.

Com base em Soares et al. (1992), vê-se que a avaliação deve estar relacionada com os objetivos do plano escolar, com a sociedade na qual estamos inseridos e com o projeto histórico de uma sociedade mais justa e com qualidade social para a maioria da população. Assim, ela deve envolver conhecimentos, habilidades e atitudes, precisa levar em conta as condutas sociais, na perspectiva de buscar constantemente a identificação de conflitos, superando-os através do esforço crítico, criativo e coletivo dos alunos. Assim, a função da avaliação deve ser a de informar e orientar a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem.

A questão da avaliação se vincula à própria concepção da área de conhecimento a que se refere, no caso, ao que se entende por Educação Física. De nada adianta procurar uma alquimia para a avaliação das aprendizagens

significativas, se ainda entende-se a área e seu objeto de estudo convencionalmente. Assim, a própria reformulação da concepção e da prática da avaliação diz respeito também à modificação do que compreendemos como educação física. (SOUZA JÚNIOR, 2004).

De acordo com Soares et al. (1992), na elaboração de uma proposta avaliativa que atenda aos preceitos de uma pedagogia crítico-superadora, devem ser considerados e reconsiderados o projeto histórico de sociedade, as condutas humanas, as práticas avaliativas, as decisões em conjunto, o tempo pedagogicamente necessário para a aprendizagem, a compreensão crítica da realidade, o privilégio da ludicidade e da criatividade, as intencionalidades e intenções, a nota enquanto síntese qualitativa, e a reinterpretação e redefinição de valores e normas. Ainda segundo o mesmo autor, essas considerações e reconsiderações refletem implicações metodológicas no fazer coletivo, nos conteúdos e nas metodologias, nas normas e critérios, nos níveis de desenvolvimento dos alunos, no rendimento do processo de ensino, na emissão de conceitos, nas fontes de dados quantitativos e qualitativos, na utilização de instrumentos, na interpretação do insucesso e do erro, e nos eventos avaliativos.

A avaliação em Educação Física deve ir além da possibilidade de medir o produto que o professor traz como referência central, referência única: deve confrontar as referências trazidas tanto pelo professor, como pelo aluno, possibilitando evidenciar os avanços alcançados e o que se produziu de novo, do ponto de vista dos conteúdos propostos e das competências estabelecidas.

Em suma, o sentido da avaliação do processo de ensino-aprendizagem em Educação Física é o de fazer com que ela sirva de referência para a análise da aproximação ou distanciamento do eixo curricular que norteia o projeto pedagógico. (SOARES et al., 1992, p. 103).

Recentemente, a Educação Física passou por uma transformação na esfera educacional, mais precisamente naquela referente à avaliação: a sua inclusão no Exame Nacional do Ensino Médio, o ENEM<sup>5</sup>. Nele, a Educação Física, está inserida na área de *linguagens, códigos e suas tecnologias*. Esse campo é responsável por avaliar nove áreas de conhecimento, sendo que a relacionada à Educação Física solicita aos alunos a capacidade de “*compreender e usar a linguagem corporal como*

---

<sup>5</sup> ENEM é um exame individual realizado em todo o Brasil com o objetivo de avaliar os conhecimentos dos alunos que estão concluindo, ou que já concluíram o ensino médio. Este exame é organizado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira).

*relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade”* (BRASIL, 2009). Compõem essa matriz de referência os seguintes descritores:

H9 – Reconhecer as manifestações corporais de movimento como originárias de necessidades cotidianas de um grupo social.

H10 – Reconhecer a necessidade de transformação de hábitos corporais em função das necessidades cinestésicas.

H11 – Reconhecer a linguagem corporal como meio de interação social, considerando os limites de desempenho e as alternativas de adaptação para diferentes indivíduos. (BRASIL, 2009).

Como objeto de conhecimento da Educação Física, associado à matriz de referência da área de *linguagens, códigos e suas tecnologias*, encontra-se o estudo das práticas corporais, que são assim discriminadas:

[...] a linguagem corporal como integradora social e formadora de identidade - *performance* corporal e identidades juvenis; possibilidades de vivência crítica e emancipada do lazer; mitos e verdades sobre os corpos masculino e feminino na sociedade atual; exercício físico e saúde; o corpo e a expressão artística e cultural; o corpo no mundo dos símbolos e como produção da cultura; práticas corporais e autonomia; condicionamentos e esforços físicos; o esporte, a dança, as lutas, os jogos e as brincadeiras. (BRASIL, 2009).

A inclusão da Educação Física no ENEM configura uma nova oportunidade de reflexão coletiva sobre o tema e suas interfaces com a escola. A ausência da Educação Física, e de outras áreas de conhecimento como a arte, nos processos seletivos para o ingresso no Ensino superior, sempre foi um dos argumentos utilizados para a marginalização dessas áreas de conhecimento dentro do espaço escolar. Entretanto, é preciso refletir sobre a forma como essa cobrança legal presente no exame afetará a legitimação da Educação Física como área de conhecimento. Corre-se o risco de o ENEM virar paradigma para a (re) construção dos programas de ensino das escolas. Será essa a melhor alternativa de a Educação Física legitimar seu espaço, a partir da avaliação?

Creio que esse momento de mudança deve ser observado com cautela, pois no processo de construção de uma proposta educacional, a escolha dos critérios avaliativos é precedida pela definição da concepção de ensino, de princípios orientadores, da abordagem metodológica, dentre outros. Sendo assim, no processo de legitimação da Educação Física como área de conhecimento, é preciso estar atento para que o ENEM não se torne referência para a construção de propostas de

ensino. Caso isso ocorra, corre-se o risco de padecimento do mesmo problema das áreas de conhecimento “não-marginalizadas”: o aprisionamento ao vestibular.

### 3 METODOLOGIA

#### 3.1 A escolha do método

Reverendo o processo de construção desta pesquisa, observo sua não linearidade. No início, mencionei conceitos que, ao longo do percurso, foram ora reformulados, ora excluídos e ou mantidos e aprofundados. De várias maneiras, fui compreendendo o que Goldenberg quer dizer quando afirma que

[...] nenhuma pesquisa é totalmente controlável, com início, meio e fim previsíveis. A pesquisa é um processo em que é impossível prever todas as etapas. O pesquisador está sempre em estado de tensão porque sabe que seu conhecimento é parcial e limitado. (GOLDENBERG, 2003, p. 13).

Superadas as tensões iniciais, procurei delinear uma opção metodológica que me orientasse no trabalho de campo. Nesse sentido, a escolha pela pesquisa qualitativa mediante um estudo de caso me possibilitou levar em conta a natureza do problema e das questões propostas.

De acordo com Leucas (2009), o estudo de caso, como outras metodologias, apresenta vantagens e desvantagens que devem ser analisadas, considerando: o tipo de problema de pesquisa, as questões que devem ser respondidas e o controle do investigador sobre o objeto de estudo.

Goldenberg considera a escolha dessa metodologia positiva, pois possibilita

[...] uma análise holística, a mais completa possível, que considera a unidade social estudada como um todo, seja um indivíduo, uma família, uma instituição ou uma comunidade, com o objetivo de compreendê-los em seus próprios termos. O estudo de caso reúne o maior número de informações detalhadas, por meio de diferentes técnicas de pesquisa, com o objetivo de apreender a totalidade de uma situação e descrever a complexidade de um caso concreto. Através de um mergulho profundo e exaustivo em um objeto delimitado, o estudo de caso possibilita a penetração na realidade social, não conseguida pela análise estatística. (GOLDENBERG, 2003, p. 44-45).

Já Roese (1998) destaca que o método possui limitações tais como a frágil e quase imperceptível fronteira entre a explicação e a descrição, considerando-as de difícil discernimento para o pesquisador. Porém, o mesmo autor acrescenta que as limitações do estudo de caso são perfeitamente contornáveis se tivermos plena consciência delas e o cuidado de não tirar conclusões que extrapolem a capacidade

de inferência autorizada por esta técnica. Sendo assim, a opção pelo estudo de caso se justifica quando as questões a serem pesquisadas se tornam mais refinadas, complexas e detalhadas e quando, especialmente, a observação da realidade concreta, em pleno funcionamento, permite a construção de respostas para as questões propostas.

De acordo com André (1984), o conhecimento derivado do estudo de caso se diferencia dos conhecimentos gerados por outros métodos por ser mais concreto mais contextual e mais sujeito à interpretação do leitor do que o conhecimento gerado em outros tipos de pesquisa. A autora justifica tal afirmação a partir de duas premissas. A primeira diz que o estudo de caso representa uma instância em ação e o faz através de uma linguagem simples, coloquial, com exemplos, ilustrações e descrições. A segunda recai sobre a ênfase da contextualização das informações e situações retratadas, apoiando-se no pressuposto de que a realidade é complexa e os fenômenos são historicamente determinados. Desta forma, esse método focaliza o particular tomando-o como um todo, atendo-se aos seus componentes principais, aos detalhes e à sua interação. (ANDRÉ, 1984).

Atento aos benefícios e restrições que a aplicação deste ou de qualquer outro método de pesquisa pode proporcionar, apoiei-me nas teorias que fundamentam este estudo, obtendo informações singulares e detalhadas do campo de pesquisa em questão: a escola e seus sujeitos. Essas informações permitiram que o objeto de pesquisa fosse amplamente problematizado, ajudando a desvelar os processos de avaliação utilizados pelo professor de Educação Física pesquisado no cotidiano de sua prática pedagógica.

### **3.2 A escolha do professor e da escola**

O primeiro passo para viabilizar esta a pesquisa foi encontrar um professor com o qual pudesse atingir o objetivo pretendido. Optei por procurar um professor que apresentasse indícios de uma abordagem não-tradicional, ou seja, que tentasse compreender a Educação Física como área de conhecimento responsável pelo estudo da cultura corporal de movimento e não apenas como atividade escolar, o

que poderia enriquecer a pesquisa e dar visibilidade a novas possibilidades para essa disciplina na escola.

Num segundo momento, procurei aliar a escolha do professor à escolha da escola. Como requisito a escola a ser escolhida deveria apresentar uma proposta de ensino bem estruturada, reconhecendo em seu Projeto Político Pedagógico a Educação Física como área de conhecimento responsável pelo ensino e estudo da Cultura Corporal de Movimento.

Atento aos critérios estabelecidos para a escolha, optei por buscar, num primeiro momento, o professor, pois julgava que um professor que atendesse aos requisitos estabelecidos, provavelmente, exerceria a docência em uma escola que atendesse aos interesses da pesquisa. Após várias conversas informais, me deparei com o professor que, posteriormente, foi o escolhido. A pessoa em questão foi bastante recomendada por colegas de profissão por trabalhar com práticas pedagógicas vinculadas a uma proposta crítica de ensino de Educação Física, sintonizadas, portanto, com o meu objeto de estudo. E, também, por se mostrar um apaixonado pelas possibilidades de transformação advindas do ato de educar.

Em seguida, minhas suposições se confirmaram: a escola na qual o professor indicado lecionava apresentava em sua proposta de ensino da Educação Física um referencial teórico bem definido, com indicativos de sistematização dos conteúdos de ensino e das práticas avaliativas.

Em fevereiro de 2009, procurei o referido professor e lhe apresentei minha proposta de pesquisa. Depois de uma breve conversa, estava firmado ali o aceite do professor para ser sujeito da pesquisa, faltava agora o aceite da escola. No mesmo período, apresentei meu projeto para o coordenador de Educação Física da escola. Após algumas indagações, o mesmo mostrou-se interessado e me encaminhou para a Gestão Pedagógica para que pudéssemos oficializar a permissão. Assim, de posse dos aceites do professor e da escola, iniciei minha pesquisa em março de 2009.

### 3.3 Instrumentos de pesquisa

Durante essa pesquisa, utilizei a observação participante, a análise documental e a entrevista semi-estruturada com o intuito de obter as informações necessárias à construção de meu objeto de estudo.

A observação foi o principal método utilizado para a coleta de dados empíricos. O ato de observar é um dos meios mais utilizados pelo ser humano para conhecer e compreender as pessoas, as coisas, os acontecimentos e as situações. Foi a observação das aulas do professor de Educação Física que possibilitou a descrição e compreensão dos significados e das ações que se desenrolavam ao longo das mesmas.

A imersão na escola durante duas etapas letivas permitiu um contato aprofundado com os sujeitos envolvidos no estudo. A escolha por esse período de trabalho de campo esteve amparada em uma característica importante do estudo de caso defendida por André (1984): para se conhecer a realidade da escola e da sala de aula e aprofundar a compreensão da prática pedagógica do professor, é fundamental um contato longo e intenso com o campo e, também, uma imersão nas informações coletadas.

Ao longo do trabalho de campo, entre os meses de março e agosto de 2009, observei um total de 40 aulas de 100 minutos de duas turmas de 8º ano do ensino fundamental, aulas estas que foram devidamente registradas em gravações e em um caderno de notas. As observações aconteciam às terças e quartas, no período da tarde, sendo que às terças eu observava uma turma e às quartas, outra. Tal alternância se fez necessária em função de as aulas de Educação Física da escola observada funcionarem no sistema conhecido como geminado, ou seja, duas aulas de 50 minutos em seqüência.

Além das aulas, havia planejado para este estudo observar reuniões nas quais o professor pesquisado estivesse presente. Entretanto, durante a minha permanência na escola, não ocorreu nenhum encontro pedagógico no qual o professor em questão estivesse inserido. Em razão disto, todos os encontros que precederam a minha chegada na escola, tais como reuniões de planejamento de aulas e eventos, reuniões pedagógicas para a revisão da matriz curricular, palestras,



cursos e oficinas, me foram relatados pelo professor de Educação Física pesquisado.

Para consolidar minhas observações, utilizei outro método de coleta de dados, a análise documental. Antes de iniciar as observações, solicitei à escola o Projeto Político-Pedagógico e a proposta de Educação Física adotada. Além destes documentos, também tive acesso aos conteúdos programáticos selecionados para a série analisada, assim como aos planejamentos executados pelo professor.

No decorrer das observações, as práticas pedagógicas do professor evidenciaram um traço marcante de sua atuação: a crença na transformação social através do conhecimento. Para entender a origem desta crença, e das demais ações, foi necessário investigar a história de vida do professor, uma vez que, conforme afirma Maurice Tardif (2002, p.19), “o saber dos professores [...] é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional”, e é esse saber histórico e contextual que vai, em grande medida, influenciar o projeto seletivo de cultura que dá a direção inicial às práticas pedagógicas. A fim de relacionar as práticas pedagógicas e a história de vida do pesquisado, lancei mão de um terceiro instrumento de coleta de dados: a entrevista semi-estruturada.

A entrevista, para Lüdke e André (1986), proporciona uma interação entre o pesquisador e o pesquisado, por isso, mais do que outros instrumentos, é uma das principais técnicas de trabalho da pesquisa qualitativa. Ela permite “a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

Em seu livro a “Introdução à pesquisa em ciências sociais”, Trivinos (1987) enaltece as possibilidades dessa alternativa de coleta de dados. Segundo ele, a entrevista semi-estruturada parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que recebem as respostas do informante.

A escolha da entrevista possibilitou a interação entre o sujeito investigado e o objeto de pesquisa, viabilizando uma maior compreensão das questões de caráter social. A opção por trabalhar com a entrevista semi-estruturada foi preponderante devido à sua flexibilidade, pois a partir dela tornou-se possível realizar desvios na conversa e percorrer, com atenção, as trilhas da história de vida do entrevistado.

Para entrevistar o professor, utilizei um roteiro (Apêndice A) composto por sete tópicos: dados gerais de identificação, percurso profissional, espaços e tempos de formação na graduação, formação continuada, experiência profissional, a escola e suas relações, e processo de ensino-aprendizagem. Por meio deles, pude conduzir minha intervenção de modo flexível. A entrevista foi registrada em um gravador de voz digital e posteriormente transcrita para análise.

Concluídas a exposição da metodologia, dos métodos de coleta de dados e a justificativa da escolha da escola e do professor, apresento nos capítulos seguintes a análise das informações obtidas na pesquisa de campo.

## **4 O CAMPO E OS SUJEITOS DA PESQUISA**

### **4.1 A escola**

A escola onde foi realizada esta pesquisa, a partir daqui, será chamada de Colégio Visão. Escolhi esse nome devido ao fato do mesmo ter sido um dos primeiros colégios particulares de Belo Horizonte a trabalhar com uma proposta não-tradicional de Educação Física; uma atitude visionária .

O Colégio Visão é uma instituição particular de ensino ligada a uma mantenedora de cunho religioso. Fundado em 1950, está situado em uma das regiões mais nobres de Belo Horizonte ocupando uma área de 13 mil metros. Esta área é distribuída entre dois prédios localizados na mesma rua e distantes em aproximadamente 100 metros. O prédio I atende do 6º a 9º anos do Ensino Fundamental e 1ª a 3ª ano do Ensino Médio, e o prédio II acolhe os alunos da 1ª a 5ª série do Ensino Fundamental.

Atualmente a escola conta com aproximadamente 3500 alunos, distribuídos em 3 turnos. Os turnos matutinos e vespertinos são responsáveis por atender os alunos do 1º ao 9º anos do ensino fundamental e os do ensino médio. No turno da noite a escola desenvolve um projeto de educação de jovens e adultos. Para atender aos seus alunos, o colégio conta com uma equipe de 138 professores e coordenadores, além de 139 profissionais colaboradores.

Paralelamente às atividades curriculares o colégio oferece diversas opções extracurriculares nas áreas de artes e esportes, sendo elas: ballet, jazz, judô, música, coral, dança folclórica, teatro, xadrez, futsal, basquete, vôlei, judô e ginástica olímpica.

Segundo seu Projeto Político Pedagógico, a proposta da escola está pautada na “formação humana baseada nos princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum; nos princípios políticos dos direitos e deveres de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; nos princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais; nos princípios humanos e cristãos pautados pela paz e pela solidariedade.” Ainda, segundo o

Projeto, as práticas pedagógicas da escola são fundamentadas nos seguintes enfoques metodológicos: educação contextualizada, integração das áreas de conhecimento, currículo integrado e no aprender a aprender.

O Colégio Visão tem como ideal formar um ser humano pleno, capaz de reflexão permanente, dotado de sensibilidade para as diferenças e para as injustiças; capaz de exercer sua profissão com ética e fazer de sua ação um meio de crescimento e consolidação dos valores humanos.

De acordo com o documento analisado, a escola elabora seu currículo de acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação Básica definidas pelo Conselho Nacional de Educação, agregando a ele características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e do público que atinge. Compõem a estrutura curricular as seguintes áreas de conhecimento: arte, biologia, ciências, educação física, ensino religioso, filosofia, física, geografia, história, línguas estrangeiras modernas, língua portuguesa e literatura, matemática, química e sociologia.

A proposta de avaliação do trabalho escolar realizado pelas áreas de conhecimento do Colégio Visão tem como objetivos acompanhar o desempenho dos alunos, o levantamento de suas dificuldades, visando a sua recuperação e a melhoria da aprendizagem.

Para avaliar o desempenho acadêmico, a escola propõe a utilização de vários recursos, tais como observação, provas, exames, trabalhos individuais e em grupo, pesquisas, tarefas e arguições. Esses instrumentos avaliativos, segundo a proposta, são utilizados para mensurar a compreensão dos fatos, a percepção de relações, a aplicação de conhecimentos e as habilidades adquiridas, não se limitando apenas a aferição de dados memorizados.

Na avaliação do desempenho do aluno, é adotado o sistema de pontuação cumulativa, num total de cem pontos em cada disciplina, distribuídos ao longo do ano letivo em três etapas, com valores de 30, 35 e 35 pontos. Para conseguir sua aprovação o aluno precisa apresentar um aproveitamento igual ou superior a 60 pontos em todas as disciplinas, além de uma assiduidade igual ou superior a setenta e cinco por cento do total global das horas letivas previstas. Para os alunos com dificuldade em alcançar essa meta, a escola oferece dois sistemas de recuperação. O primeiro, denominado avaliação suplementar de recuperação, ocorre ao final das duas primeiras etapas letivas e possibilita ao aluno recuperar até setenta por cento do valor distribuído durante esta etapa, limitando-se a 4 o número de disciplinas a

serem recuperadas. O segundo sistema, denominado recuperação final, ocorre ao final da terceira etapa letiva. Nesta recuperação são redistribuídos cem pontos, possibilitando ao aluno que obteve aproveitamento superior a quarenta pontos e inferior a sessenta, em no máximo três matérias, a chance de novamente alcançar a média mínima para a aprovação.

Segundo dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) referentes ao ENEM, o Colégio Visão pode ser considerado uma instituição de qualidade de ensino diferenciada, uma vez que esteve classificado entre as quinze melhores do país nos últimos quatro anos.

#### **4.2 A educação Física no Colégio Visão**

Em sintonia com os ordenamentos legais (Lei de diretrizes e Bases nº 9394/96 e Diretrizes e Parâmetros Curriculares) a disciplina Educação Física é tratada na escola como uma área de conhecimento e como tal, componente curricular obrigatório em todos os níveis de ensino. Orientando-se nos preceitos estabelecidos pela escola, e expostos acima, desde 1998, a intervenção pedagógica na Educação Física adota como objeto de ensino e reflexão a cultura corporal. Cultura corporal entendida como as

[...] formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas. (SOARES et al., 1992, p. 38).

Nesse sentido as aulas se tornam tempo e espaço de conhecer, experimentar, organizar e reconstruir as diferentes dimensões das práticas corporais da nossa sociedade e de outras culturas.

A Educação Física no Colégio Visão tem como objetivo principal proporcionar aos alunos o conhecimento das diversas dimensões (legal, histórica, política, técnica, tática, social, econômica) das práticas corporais (jogos e brincadeiras, lutas, danças, esportes, ginásticas) procurando formar cidadãos capazes de compreendê-las criticamente e transformá-las. São também objetivos: conhecer as dimensões

históricas, técnicas, sociais, táticas, culturais, políticas, fisiológicas das práticas da cultura corporal; saber organizar práticas corporais de lazer, de forma autônoma, crítica e criativa, contextualizando-as; saber participar de diferentes práticas corporais de lazer, de forma solidária, incluyente, lúdica e criativa.

Quanto à metodologia e aos procedimentos de ensino, a escola aponta para um alinhamento com as propostas que se amparam no trabalho por projetos e no planejamento participativo como alternativas norteadoras das práticas pedagógicas.

Apoiada em Vago (1997), a proposta considera duas possibilidades na construção de conhecimento e na produção de nossa cultura corporal escolar. A primeira busca conhecer e problematizar, junto com os alunos, as práticas esportivas que os seres humanos produziram ao longo de sua história cultural: vivenciar, conhecer, criticar e transformar as práticas corporais já produzidas. Já a segunda explora a possibilidade de criação de práticas esportivas ainda não inventadas; um novo jogo, um novo esporte, uma nova dança, uma nova forma de ginástica ou de luta, enfim, uma prática produzida na própria escola, com sentido próprio e valores coerentes para os nossos alunos.

Ainda apoiada em Vago (1997), a proposta da escola defende que as aulas não devem ser tratadas como espaço de mera transmissão de práticas da cultura corporal de movimento já produzidas como se elas fossem intocáveis. Trata-se exatamente de transformar essa cultura. Assim sendo, é com esta cultura transformada e produzida na escola que a Educação Física poderá intervir na cultura corporal da sociedade.

Considerando que a escola é um espaço privilegiado e, às vezes, o único espaço para o conhecimento de algumas práticas corporais, a proposta de Educação Física para o ano de 2009, aponta a diversidade dos conteúdos como um princípio fundamental na organização do plano anual da disciplina. Apoiando-se no princípio da diversidade, para este mesmo ano, foram selecionados as seguintes práticas corporais presentes em nossa cultura: as danças, as lutas e artes marciais, os jogos e brincadeiras, os esportes e as ginásticas.

Nesta mesma proposta, esses conteúdos de ensino foram sistematizados e distribuídos ao longo dos ensinamentos fundamental e médio, como apresentado nos Quadros 1, 2 e 3. As séries foram agrupadas em blocos (1ª a 5ª; 6ª a 9ª; ensino médio) e a cada bloco foram atribuídas abordagens que expressam algumas dimensões de prática e reflexão sobre o mundo da cultura corporal. Na aplicação

dessas abordagens, o professor tem a autonomia para selecionar uma ou duas ênfases centrais, bem como para trabalhar outras ênfases que por ventura surgirem na demanda do trabalho com os alunos.

Abordagem dos Conteúdos: Ênfases de 1ª a 5ª					
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Diversidade e identidade cultural nas práticas corporais</li> <li>▪ Organização, adaptação e criação de práticas corporais</li> <li>▪ Diferenças nas práticas (gênero, aptidão física, deficiência, etnia, habilidade, etc)</li> </ul>					
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª
Fev/ Mar	Brincadeiras Resgate	Jogos Coletivos	Atletismo	Vôlei/ Handebol	Basquete/ Futsal
Mar/Abril	Exploração de materiais variados	Brincadeiras de Roda/Dança	Brincadeiras de Ritmo	Diversas Formas de expressão corporal.	Jogos e Brincadeiras derivados dos Esportes.
Mai/Junho	Festa Junina Casamento na roça.	Festa Junina	Festa Junina	Festa Junina	Festa Junina
Julho/Agosto	Festival de Jogos.	Preparação para Festival de Jogos Brincadeiras de Luta.	Preparação para Festival de Jogos. Circo	Preparação para Festival de Jogos Sumo, Judô, Esgrima, Karatê.	Preparação para Festival de Jogos Capoeira
Set/ Out	Brincadeiras Exploração de materiais	Ginástica Olímpica/Solo	Jogos e Brincadeiras de Rua.	Jogos e Brincadeiras de Sucata e Tabuleiro.	Dança de Salão. Festa de encerramento. (problematizar)
Out/ Nov	Brincadeiras Exploração de materiais	Ginástica Olímpica/Solo	Ginástica Rítmica.	Ginástica Olímpica/Salto	Ginástica Geral/Rítmica.

**Quadro 1: Conteúdos e Ênfases - 1ª a 5ª séries do Ensino Fundamental**

**Fonte: Proposta pedagógica de Educação Física do Colégio Visão.**

Abordagem dos Conteúdos: Ênfases de 6 <sup>a</sup> a 9 <sup>a</sup>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ História das práticas corporais</li> <li>▪ Elementos técnicos/táticos das práticas corporais</li> <li>▪ Organização, adaptação e criação de práticas corporais</li> <li>▪ Diferenças nas práticas (gênero, aptidão física, deficiência, etnia, habilidade, etc)</li> <li>▪ Sentido das regras e normas das práticas corporais</li> </ul>			
6 <sup>a</sup>	7 <sup>a</sup>	8 <sup>a</sup>	9 <sup>a</sup>
Ginástica Olímpica	Dança Folclórica	Circo	Ginástica de Academia
Karatê e Judô	Atletismo	Capoeira	Futebol
Basquete	Vôlei	Handebol	Quadrilha
Festival de Jogos	Festival de Jogos	Festival de Jogos	Festival de Jogos
Danças: hiphop, reggae, jazz, ballet, poprock, moderno (produção de um vídeo)	Taekwondô e Krav Magá	Jogos internacionais (não usuais)	Esportes da Natureza
Brinquedos de Sucata	Jogos e Brincadeiras de Peteca e Raquete.	Dança de Salão	Jogos e Brincadeiras de Rua

**Quadro 2: Conteúdos e Ênfases - 6<sup>a</sup> a 9<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental**  
**Fonte: Proposta pedagógica de Educação Física do Colégio Visão.**

Abordagem dos Conteúdos: Ênfases no Ensino Médio		
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Práticas corporais como Fenômeno Sociocultural</li> <li>▪ Práticas corporais e Mídia</li> <li>▪ Práticas corporais no Lazer</li> <li>▪ Práticas corporais e Saúde/Qualidade De Vida</li> </ul>		
1 <sup>o</sup> ano	2 <sup>o</sup> ano	3 <sup>o</sup> ano
Dança Folclórica	Futsal / Handebol	Ginástica de Academia
Atletismo	Capoeira	Esportes para Deficientes.
Vôlei / Basquete	Ginástica Geral/Circo.	Quadrilha
Festival de Jogos	Festival de Jogos	Festival de Jogos
Jogos de Peteca/ Bastão/ Raquete	Esporte da Natureza	Profissões no Esporte
Lutas	Dança de Salão	Construção de brinquedos (transformação social e creche - setembro)

**Quadro 3: Conteúdos e Ênfases - Ensino Médio**  
**Fonte: Proposta pedagógica de Educação Física do Colégio Visão**



Além dos conteúdos e ênfases apresentados nos quadros 1, 2 e 3, o departamento de Educação Física realiza anualmente alguns eventos que atendem aos diferentes segmentos de ensino da escola. A distribuição destas atividades estão dispostas no Quadro 4. Alinhados à proposta pedagógica, esses eventos são devidamente contextualizados e trabalhados nas aulas de Educação Física.

Mês	Evento	Série
Fevereiro	Brincando em Família (28/02)	1ª e 2ª séries – Ens. Fundamental
Março	Oficinas de Educação Física (28/03)	6ª a 9ª Ens. Fund; 1º a 3º Ens. médio
Junho	Quadrilha/Danças na Festa Junina (06/06)	1ª a 5ª; 9ª Ens. Fund; 3º Ens. médio
Setembro	Festival de jogos (01/09 a 16/09)	1ª a 5ª; 6ª a 9ª Ens. Fund; 1º a 3º Ens. Médio

**Quadro 4: Calendário de Eventos e Atividades promovidos pela Educação Física**

**Fonte: Proposta pedagógica de Educação Física do Colégio Visão.**

Com o intuito de mensurar o processo de construção do conhecimento proposto no objetivo geral da Educação Física, o Colégio Visão avalia seus alunos a partir de dois critérios, que por eles são denominados categorias: a participação e a produção.

A participação corresponde aos procedimentos de avaliação que acompanham a aprendizagem do aluno durante as aulas de Educação Física, seja em direção aos conhecimentos das dimensões da cultura corporal, seja em direção à aprendizagem da organização ou da participação nas práticas corporais durante as aulas.

Para a categoria participação, são distribuídos 60% dos pontos de cada trimestre, sendo utilizados três instrumentos de avaliação para tanto: avaliação da aula pelos alunos, avaliação da participação dos alunos pelo professor e a avaliação do processo de trabalho da turma ou dos pequenos grupos.

Para atender ao critério denominado “avaliação da aula pelos alunos”, a cada aula, o professor deve selecionar alguns alunos para comentar a aula sobre três aspectos (Apêndice B). O primeiro diz respeito à participação dos mesmos, ou seja, uma auto-avaliação sobre seu envolvimento com a aula. No segundo os alunos devem comentar sobre as atividades da aula e sobre as intervenções do professor. O terceiro aspecto aborda o nível de apreensão do conhecimento, devendo os alunos relatar o que o aprenderam durante a aula. Segundo o documento, esta

avaliação não deve ser transformada em pontos, pois os alunos devem ter liberdade de expressar o seu ponto de vista sem constrangimentos.

Analisando esse instrumento, fica evidente que a intenção da Educação Física é realizar uma análise diagnóstica dos principais sujeitos presentes no processo de ensino aprendizagem. Através dele, torna-se possível avaliar a percepção do aluno sobre sua participação e apropriação de conhecimentos durante a aula, bem como mapear o grau de adequação da metodologia escolhida pelo professor para abordar determinado conteúdo. A ausência de valoração desta avaliação reforça esta tese, confirmando assim seu caráter não somativo.

A avaliação da participação dos alunos na aula pelo professor é o segundo aspecto apontado na proposta para avaliar os alunos no critério participação. Nele, o professor deverá registrar a cada aula como foi a participação do aluno nas atividades corporais e nas atividades de reflexão/criação, utilizando uma simbologia pré-determinada: F= falta; A=dispensado das atividades corporais; U=sem uniforme; DD=aluno ausente em função de atividade da escola; + = participação significativa nas atividades corporais e de reflexão/criação; -- = participação pouco significativa nas atividades corporais e de reflexão/criação;  $\pm$  = participação significativa apenas nas atividades corporais ou apenas nas atividades de reflexão/criação.

Pode-se perceber neste critério a presença de uma avaliação processual, em que o professor, a partir de um julgamento pessoal da participação individual dos alunos nas atividades práticas e reflexivas propostas para cada aula, atribui-lhe um valor. Penso que a presença deste instrumento se justifica pelo caráter prático e coletivo das aulas de Educação Física, onde o nível de envolvimento dos alunos pode estar relacionado diretamente à qualidade das atividades propostas.

A avaliação do processo de trabalho da turma ou dos pequenos grupos se apresenta como o terceiro critério de avaliação adotado na categoria participação. Nela, cabe ao professor avaliar os alunos a cada aula do processo de desenvolvimento de um dado conteúdo. A produção dos alunos na execução das atividades propostas pelo professor ou na produção de trabalhos e apresentações deve ser registrada dia a dia em uma ficha (Apêndice C), levando em consideração as atitudes dos mesmos em relação a sete itens: autonomia, cooperação/solidariedade, ludicidade, pesquisa, coerência com o objetivo, cuidado com o material e encadeamento lógico de atividades.

Assim como ao critério anterior, este instrumento apresenta característica de uma avaliação processual. Entretanto, eles diferenciam-se a partir de seu caráter coletivo.

Apresentados os instrumentos avaliativos da categoria denominada participação, com suas respectivas funções de mensuração (diagnóstica e processual), abordarei a seguir, a segunda categoria da proposta de Educação Física do Colégio Visão, a produção.

A produção, segunda categoria de avaliação da proposta de Educação Física do Colégio Visão, tem como foco o registro do encerramento de um conteúdo. A ela são atribuídos quarenta por cento dos pontos da etapa. O produto final, ou encerramento, está diretamente relacionado à opção metodológica adotada pelo professor no desenvolvimento de um determinado tema, podendo se manifestar de diferentes formas (registros, relatórios, cartazes, apresentações, visitas, criações, oficinas, etc.).

A avaliação do produto final deverá ser registrada em uma ficha (Apêndice D) considerando-se os seguintes critérios: Criatividade, elementos técnicos, recursos utilizados, expressão, criticidade e envolvimento da turma durante a apresentação.

De acordo com o documento analisado, a avaliação e a nota em Educação Física não devem apresentar caráter classificatório, nem mesmo serem utilizados como instrumento de pressão sobre o aluno. Sua função se resume a apreciar a aprendizagem dos alunos e a intervenção pedagógica do professor, constituindo-se em um instrumento de referência para possíveis mudanças na organização dessa disciplina.

Nota-se aqui, a tentativa de rompimento com o critério de medida baseado em norma, onde apenas o produto final, no caso a nota final, interessa aos alunos e aos professores. Sendo assim, essa forma de avaliar os alunos indica uma tentativa de re-significar as práticas avaliativas, superando o seu caráter de mensuração classificatória (critério baseado em norma), na busca de uma avaliação formativa, que acompanha o processo de ensino-aprendizagem em seus diferentes momentos (avaliação baseada em critério).

### 4.3 O professor

#### 4.3.1 A apresentação

O professor, sujeito desta pesquisa, será aqui batizado como Paulo. A escolha do nome está relacionada à admiração dele pelo educador Paulo Freire.

Formado em Educação Física pela UFMG, Paulo é mineiro de Pitangui, tem entre 40 e 45 anos de idade, é casado e pai de 3 filhos. Filho de uma professora e de um balconista é o sexto filho de uma família composta por oito irmãos. A família de Paulo foi determinante na formação do “homem” e por consequência do “professor”. Seus pais, na busca de uma formação mais qualificada para os filhos, abdicaram do convívio diário.

Meu pai morava em Belo Horizonte, minha mãe morava em Pitangui. O que acontecia? Quando a gente fazia 14 anos meus irmãos vinham para cá. Então, eu nunca morei com todos os meus irmãos na mesma casa. A gente tinha essa questão. Meu pai morava na casa da minha tia porque não tinha condições de ter um apartamento. Então, quando eu vim morar em Belo Horizonte, meu irmão mais velho, que já tinha formado em Medicina, comprou um apartamento. Foi a vez que uniu. Eu vim morar com meu pai e mais quatro irmãos. Então, nunca teve um momento de eu morar com minha família inteira. (Paulo).<sup>6</sup>

Essa separação forçada foi determinante na forma de ele e de seus irmãos enxergarem o mundo. A partir da situação de vida, Paulo percebeu que a educação seria a melhor forma de reconstruir a sua história para, posteriormente, contribuir para a reconstrução da história da sociedade. Nascia então, o futuro educador.

Então, devido a essa dificuldade, a nossa visão de mundo é muito da questão do trabalho, do pensar o que eu vou fazer para melhorar a situação do país. Por exemplo, eu sempre tive a Educação como única forma da pessoa mudar a condição de vida dela. E quem não tem acesso à educação? Quem não teve acesso a esse tipo de Educação que eu tive. Quem não tem acesso a esse tipo de formação? Como que eu vou fazer para interferir e mudar isso? .... Eu sinto que toda a minha família tem essa visão de mundo, da questão de preocupar não só com o que você está passando, mas com o que você está propiciando de legal, de retorno para a sociedade em que você usufrui. Por exemplo, eu senti que nós usufruímos... ' Usufruímos o quê? A escola pública, o espaço público, os professores. Nós não pagamos por isso, mas e o retorno? Qual retorno nós damos para

---

<sup>6</sup> As falas usadas foram registradas em entrevista com o professor Paulo realizada dia 30/06/2010

a sociedade em relação a isso? É isso que a gente busca. E o legal é que eu sinto isso nos meus irmãos também. (Paulo).

#### **4.3.2 A formação básica**

Paulo estudou em uma escola estadual em Pitangui até os 14 anos. Ao completar a oitava série do ensino fundamental, migrou para Belo Horizonte como já havia acontecido com seus irmãos. Coursou o ensino médio no Colégio Técnico da Universidade Federal de Minas Gerais, mais conhecido como COLTEC, formando-se em Patologia Clínica.

#### **4.3.3 A escolha do curso superior**

Assim se deu a escolha de Paulo:

Na verdade, até metade do terceiro ano do ensino médio, no COLTEC, eu ia fazer Medicina. Eu resolvi fazer Educação Física no mês de agosto, no terceiro ano. A inscrição para o vestibular era mais para o final. Não tem uma motivação assim, que me levou a fazer Educação Física. Eu nunca fui ligado, praticava esporte a minha vida inteira, mas não era competitivo, não era treinamento. Entendeu? Sempre foi irregular, apesar das pessoas chamarem para eu treinar. No COLTEC me chamaram para treinar e eu nunca quis. O que me levou a fazer Educação Física foi porque, na verdade, na época eu tinha desistido da Medicina e estava procurando um novo curso. E a Educação Física apareceu muito mais como uma oportunidade de eu trabalhar em escola. De dar aula em escola. Porque eu sempre gostei de escola. Na época eu tinha 16 anos, eu acho que é muito cedo. Aqui no Brasil essas decisões são tomadas muito cedo. Então, não tem um fator que me levou a falar assim “nó, realmente eu tenho que fazer Educação Física porque eu vou mudar o mundo, eu vou fazer isso”...Mas eu escolhi a Educação Física pela afinidade que eu tinha, talvez, com a disciplina de Educação Física. (Paulo).

#### **4.3.4 Cursando Educação Física**

Quando indagado sobre sua formação universitária, Paulo se descreveu como um aluno disciplinado e pouco questionador. Logo no segundo período do curso começou a trabalhar como monitor da faculdade para complementar o custeio das

despesas relativas ao seu estudo. Simultaneamente à monitoria, sempre procurou participar de atividades remuneradas como estágios e eventos. Devido a sua participação em atividades extracurriculares, Paulo não tinha tempo para “pensar o curso”, como ele mesmo descreve. No sexto período do curso já havia decidido que não iria continuar atuando na área, foi quando começou a trabalhar em uma escola e adiou a decisão para o ano seguinte à sua formação. Paulo justificou assim sua decisão:

A verdade é a seguinte, quando eu entrei para o curso de Educação Física, eu entrei pra lá com 16 para 17 anos, se não me engano. Então eu não tinha noção do que estava fazendo e porque eu estava fazendo. Durante o curso eu não envolvi nem um pouquinho com essas questões. Eu era um aluno que escutava o que o professor falava e tentava assimilar aquilo de alguma forma. Não conseguia fazer uma ponte, uma contextualização nem nada. Ficava simplesmente... não falo que foi um total desperdício não porque eu adquiri muito conhecimento lá. Mas, um conhecimento de nível técnico. (Paulo).

#### **4.3.5 Passagem pela Medicina**

Quando se formou em Educação Física, Paulo tinha um ideal: “mudar as coisas”.

Mudar a realidade social do grupo em que eu vivo, do grupo em que eu convivo, das pessoas ao meu redor, das pessoas da minha cidade e de um modo geral do país. Mudar no aspecto das pessoas serem um pouquinho mais conscientes do seu papel, do seu dever, e de quais são seus direitos. Acabar um pouquinho com essa desigualdade que tem em relação às questões sociais em no nosso país. (Paulo).

Porém, ele não encontrou as condições necessárias para tal mudança na escola em que trabalhava. Sentido-se frustrado, Paulo optou por estudar Medicina tentando encontrar nela as oportunidades de mudança até então não alcançadas por meio da Educação Física.

Em 1992, aproximadamente um ano após a conclusão do curso de Educação Física, Paulo ingressou no curso de Medicina. Essa mudança de rumo não durou muito tempo; após uma breve passagem pela faculdade de Medicina, o bom filho a casa retorna.

Eu fazia Medicina e duas tardes eu dava aula em uma escola. Eu consegui dispensa de uma disciplina que era Anatomia Básica, que era terça e

quinta, eram os dias que eu dava aula. Eu estava meio desiludido com a Educação Física, mas, não com Educação Física, que depois eu descobri. Eu estava desiludido com a escola que eu estava. Porque, na verdade a escola não tinha espaço e não tinha nem vontade que a Educação Física fosse uma área de conhecimento como as outras. A Educação Física era mais uma ocupação de tempo dos meninos. Tinha que compensar os momentos de prazer para os meninos. Apesar de que os meninos acreditavam no que eu falava e como eu falava na época. Aí eu resolvi largar a Educação Física de vez. Aí, passei para Medicina no segundo semestre de 92. Em 93, quando recomeçaram as aulas, eu voltei sem dar aula de Educação Física. Fiquei três a quatro meses sem dar nenhuma aula de Educação Física. Aí que eu vi que o que eu realmente gostava era de dar aula. Apesar da dificuldade que eu tenho de falar em público, de fazer as palestras, fazer qualquer outra coisa, da minha timidez, eu adoro dar aulas de Educação Física, da conversa que eu tenho com os alunos e do convívio diário que eu tenho. (Paulo).

#### **4.3.6 A experiência profissional**

Após sua escolha definitiva pela Educação Física, Paulo começou a trabalhar em uma escola particular de Belo Horizonte. Lá, durante dezesseis anos, ele desenvolveu seu ofício buscando superar as abordagens não-tradicionais de Educação Física. Juntamente com outros professores, elaborou projetos que tinham como foco inserir os alunos no universo da Cultura Corporal de Movimento, possibilitando-lhes ressignificar as práticas corporais estudadas, atribuindo a elas novos sentidos e significados.

Entretanto, a experiência profissional que mais o marcou foi sua passagem como professor e como sócio de uma escola de esportes. Nesta escola ele se deparou com um grupo de pessoas que tinham muita afinidade com a sua maneira de pensar a Educação física e em especial o esporte. Eles não restringiam a prática do esporte a uma mera reprodução do esporte de alto-rendimento, cujo foco está na competição. Naquele espaço, o esporte era visto como um ponto de partida para a transformação do aluno em um cidadão consciente, uma experiência que lhe possibilitaria construir conhecimento para uma atuação crítica em todas as esferas sociais.

A escola em questão também foi essencial na formação continuada do professor Paulo. Durante os anos em que ela funcionou, todas as sextas-feiras, o grupo de professores se reunia para debater sobre os livros e artigos publicados naquela época, meados da década de 90. Os professores debatiam um livro novo a

cada mês, relacionando-o com as práticas pedagógicas da escola e de cada professor. Segundo Paulo foi neste contexto que ele teve oportunidade de conhecer autores que demonstravam íntima ligação com sua forma de pensar o mundo e a Educação Física.

#### **4.3.7 O início no Colégio Visão**

A inserção de Paulo no Colégio Visão se deu a partir de 1996, como técnico de voleibol. Convidado por alguns professores que trabalhavam no Colégio Visão e eram seus sócios na escola de esportes, ele percebeu na proposta a oportunidade de transformar a realidade do esporte escolar, até então totalmente ligado aos padrões do alto-rendimento.

Um dos motivos para eu ter ido pro Colégio Visão foi justamente porque eu defendia a idéia do esporte ser mais do que simplesmente uma seleção ou um recrutamento dos melhores jogadores. Quando eu aceitei ir pro voleibol do Colégio Visão para ser técnico, entre aspas, porque eu me considero professor de voleibol, foi muito em função disso: de fazer com o esporte escolar o que a gente conseguia fazer na nossa escola de esportes. Isso foi em 1996, quando a gente tentou mudar a história do esporte escolar. Quando eu cheguei no Colégio Visão a equipe de voleibol juvenil masculino tinha seis jogadores, que eram os seis que jogavam o tempo todo. O infantil masculino tinha 18 jogadores, mas eles já estavam esperando que eu fizesse teste e cortasse a metade. Confesso que no primeiro pro segundo ano ainda teve esse negócio de corte, mas foi uma coisa que me incomodou tanto que no ano seguinte acabou. (Paulo).

Como técnico de voleibol, Paulo teve participação direta na reestruturação da política de esportes do colégio e ainda pôde acompanhar de perto, a construção do novo programa de Educação Física do Colégio Visão, implementado em 1997. Durante três anos, ele esteve envolvido somente com as equipes de esportes, realizando esporadicamente algumas substituições de professores que se ausentavam por motivos diversos. Ao longo dessas substituições Paulo pôde demonstrar toda a sua qualidade como professor e, em 2000, foi convidado a substituir definitivamente um professor que havia se mudado do país. Após sua efetivação, teve a oportunidade de atuar em todas as séries dos ensinamentos fundamental e médio.



Atuando em duas frentes dentro da escola, como técnico e como professor, Paulo teve a oportunidade de participar efetivamente de todas as discussões relacionadas à Educação Física, em especial as relacionadas à (re)construção da programa de ensino. O posicionamento de Paulo perante a proposta e a forma como ele a implementa, constitui o foco do próximo capítulo desta dissertação.

## 5 A OBSERVAÇÃO

*“Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.*

(FREIRE, 2006, p.42)

### 5.1 O primeiro contato

Antes de iniciar o relato das observações feitas durante a pesquisa, penso ser imprescindível descrever meu primeiro contato com as aulas de Educação Física ministradas pelo professor Paulo. Já na chegada dos alunos para a aula, senti-me incomodado, mas não conseguia perceber o porquê.

Após ser apresentado aos alunos, acomodei-me em um dos cantos do pátio. Comecei a observar a aula mas, depois de algum tempo, fui notando que na realidade eu estava comparando a realidade ali encontrada com a realidade por mim vivida na escola em que leciono. Eram muitas as diferenças. Desde o uso do uniforme, o tempo de duração da aula, o número de alunos por turma, a postura dos alunos, a organização da aula, os barulhos externos e o fato de as mochilas dos alunos ficarem espalhadas pelo chão em torno do local da aula. Foi aí que notei quão impregnadas em mim estavam as práticas pedagógicas vivenciadas no meu cotidiano de trabalho.

Ciente do que estava se passando, tratei de registrar no meu diário de campo as questões que deveriam ser superadas para evitar a contaminação dos dados a serem coletados. Confesso que mesmo consciente do que se passava, ainda fiquei alguns minutos fazendo comparações. Fui salvo por um aluno do professor Paulo, que, curioso, se aproximou de mim e perguntou: *“o que mesmo o senhor está fazendo aqui?”* Escutar essa pergunta me reconduziu ao objetivo, o que mesmo eu estava fazendo ali? Respondi ao aluno: estou pesquisando sobre seu professor, vou

observar a forma como ele ensina e avalia. Parecendo satisfeito, o aluno se afastou de mim e retomou suas atividades.

Provocado, passei a me questionar: o que estou mesmo pesquisando? Será que estou preparado para estar aqui? O que devo observar? Como devo me comportar? Percebi que ainda havia muito a aprender, que a construção do objeto de pesquisa não estava consolidada, que somente as observações do cotidiano poderiam me dar elementos e indicativos do caminho a percorrer.

Depois deste primeiro estranhamento, retomei minhas observações atento aos objetivos que me levaram até ali. Foram meses de pesquisa, e hoje, de posse dos dados coletados, analiso as minhas observações.

## **5.2 À beira da quadra**

Durante minha permanência na escola, tive a oportunidade de acompanhar o professor Paulo em quarenta aulas. Nesse período, dentre os temas selecionados para a 8ª série ( circo, capoeira, handebol, festival de jogos, dança de salão e jogos internacionais ) presenciei o desenvolvimento das aulas de circo, de handebol, de dança de salão e jogos internacionais. A cronologia de desenvolvimento dos temas durante o ano letivo, não seguiu a mesma seqüência para as duas turmas observadas<sup>7</sup>. Durante a minha permanência na escola, a 8ª D estudou os temas relacionados ao circo, à dança de salão e aos jogos internacionais. A outra turma observada (8ª E) desenvolveu suas atividades dentro dos temas circo, handebol e jogos internacionais.

A diferença entre a ordem cronológica do desenvolvimento dos temas está diretamente relacionada à forma de trabalho do professor. No caso observado, Paulo optou por decidir junto com cada turma a seqüência na qual seriam desenvolvidos os conteúdos. Para facilitar o encaminhamento, ele propôs o primeiro tema (circo) e em seguida realizou uma votação com as turmas para decidir quais seriam estudados a seguir.

---

<sup>7</sup> 8ª D: composta por 45 alunos, sendo 24 meninas e 21 meninos com faixa etária em torno de 13 anos de idade. 8ª E: composta por 47 alunos, sendo 29 meninas e 18 meninos com faixa etária em torno de 13 anos de idade.

Quando optei em observar duas turmas, o fiz com o intuito de comparar as práticas de Paulo em diferentes situações. Apesar das turmas apresentarem características diferentes, no desenrolar da pesquisa pude perceber que as práticas pedagógicas do professor pesquisado eram as mesmas com ambas as turmas. Devido a este fato, durante os relatos que farei a seguir, optei por não distinguir as cenas por turmas e sim pelo seu significado para o problema deste estudo.

Entre os temas trabalhados pelas turmas observadas, selecionei para a descrição e posterior análise dois projetos realizados pelo professor Paulo: o de circo e o de handebol. A escolha destes projetos está relacionada à riqueza de informações que as cenas observadas apresentaram, e sua relação com o objeto deste estudo. A seguir, sintetizarei as cenas observadas e registradas durante a pesquisa de campo.

### **5.2.1 As aulas de circo**

Quando iniciei as observações em campo, o projeto sobre o circo já havia começado. Solicitei a Paulo que me explicasse como o tema seria trabalhado e ele assim me explicou:

Olha, sempre abordo os temas da seguinte forma: planejo uma aula detonadora onde introduzo o tema, onde procuro despertar o interesse dos alunos para com o tema. A seguir, proponho um mini projeto, que geralmente culmina em uma apresentação final.

No caso do circo, iniciei o tema apresentando aos alunos os materiais disponíveis na escola: pernas-de-pau, malabares, girabolô, dentre outros. Como são equipamentos de pouco conhecimento dos alunos, eles ficam muito interessados. Deixei que eles explorassem ao máximo os materiais, e, a seguir, apresentei algumas técnicas de manuseio. Propus a eles desenvolvermos uma apresentação circense baseada em 3 temas: a história do circo, circo e economia e circo e meninos de rua. Cada turma foi dividida em 3 grupos, sendo que esses grupos tiveram liberdade para escolher como apresentariam o tema. Cada apresentação deverá intercalar as técnicas aprendidas ou desenvolvidas por eles mesmos com as abordagens distribuídas para cada grupo. (Diário de pesquisa, 14/03/2009).

Após as explicações, passei a observar a aula que se iniciava. Paulo recebeu os alunos e explicou a proposta da aula para aquele dia: escolha dos critérios de avaliação e preparação para a apresentação final.

Para estabelecer os critérios de avaliação, Paulo lançou a seguinte pergunta: *o que vamos avaliar?* Prontamente uma das alunas respondeu: *vamos avaliar a coerência com o tema e a organização, somente os dois!*

Enquanto essa discussão acontecia, observei que poucos alunos estavam envolvidos na definição dos critérios de avaliação, no máximo 10, enquanto os demais conversavam sobre assuntos diversos.

Uma aluna pergunta: *e o figurino? Por que não avaliamos o figurino?* Neste momento toda a turma se cala. Paulo pergunta: *o que vocês acham?* Os alunos iniciam uma discussão calorosa até que são interrompidos pelo professor: *bem, como não chegamos a um consenso, faremos uma votação. Porém antes de votarmos gostaria de escutar argumentos contra e a favor.* As meninas defendem a avaliação do figurino para que a apresentação fique caracterizada esteticamente, *“para que não fique avacalhada”*. Os meninos rebatem o argumento dizendo que não teriam tempo para providenciar o figurino e que este não era o foco do trabalho, mas sim os conteúdos selecionados pelo professor. Colocado em votação, o critério é descartado. Findada a primeira votação, os alunos voltam a conversar sobre outros assuntos enquanto poucos alunos retomam a discussão sobre os critérios de avaliação. Então, Paulo interrompe a aula para alertar os alunos sobre a importância de se envolver na escolha dos critérios: *vocês não percebem que está ocorrendo uma monopolização da escolha dos critérios? Vocês não podem simplesmente ficar aguardando as votações para escolher o que será menos trabalhoso para vocês!* Apesar do alerta de Paulo, poucos alunos se envolvem na discussão. Durante mais uma votação percebo a seguinte cena:

Aluno 1: o que está sendo votado?

Aluno 2: não sei!

Aluno 1: em qual você vai votar?

Aluno 2: no critério que for mais fácil pra gente tirar nota boa.

Aluno 3: levanta a mão, levanta a mão.....senão nós vamos perder.

Aluno 2: perder o que?

Aluno 3: não importa, confie em mim.

Os alunos 1 e 2 atendem o pedido do colega e votam sem saber em que estavam votando. (Diário de pesquisa, 14/03/2009).

A cena se repetiu durante todas as votações, e, no final, ficaram estabelecidos os seguintes critérios: utilização das técnicas aprendidas, organização do grupo e coerência com o tema.

Após a definição, o professor atendeu à solicitação dos alunos e abriu o espaço da aula para que eles organizassem um “amigo doce”<sup>8</sup>. Fiquei impressionado com a mudança de postura dos alunos. Eles iniciaram uma votação para estabelecer os critérios para a avaliação do trabalho e, concluíram apresentando uma postura oposta à participação na escolha dos critérios de avaliação. Todos os alunos participaram intensamente na apresentação de critérios e nas votações.

Diante da situação, comecei a me questionar: por que isto aconteceu? Será que os alunos possuem maturidade suficiente para determinar seus critérios de avaliação? Será que não identificam nenhum sentido e significado nesta prática? Será que eles elaboram coletivamente seus critérios de avaliação em outras disciplinas? Eles escolhem os critérios pelo grau de facilidade ou pela afinidade com o tema trabalhado?

Para responder a essas perguntas, conversei com os alunos, perguntando-lhes sobre o hábito de escolherem os próprios critérios de avaliação, para o que obtive a seguinte resposta: “na sala, nós já temos uma dinâmica pronta, nós não escolhemos”. Na mesma conversa, disseram que têm consciência do tema do projeto e dos objetivos, percebem que o professor espera que eles façam algo a mais do que a simples prática de técnicas circenses. No que se refere à avaliação, eles reconhecem que no momento de escolher e construir coletivamente seus critérios, optam por aqueles que lhes possibilitem alcançar uma boa nota com menor esforço. Entretanto, alguns alunos discordam dessa postura da turma. Para eles, tal conduta esvazia o projeto, não vai ao encontro dos objetivos estabelecidos.

Terminada a primeira parte da aula, os alunos se organizam em grupos para preparar a apresentação. Ao final desta aula, Paulo reuniu a turma para encerrar as atividades do dia. Antes da chamada, retomou a discussão sobre os critérios de avaliação, reforçando a importância da participação coletiva em todo o processo. Segundo ele, os critérios escolhidos eram superficiais e limitavam a abordagem do tema, porém ele optou em não alterá-los. Ele também lembrou aos alunos que a apresentação final não deveria ficar restrita a simples leitura de um texto e à

---

<sup>8</sup> Prática semelhante ao “amigo oculto/secreto” muito utilizado nas festas de confraternização de final de ano. No caso, o “amigo doce”, tem o intuito de celebrar a Páscoa. A brincadeira consiste basicamente em sortear uma pessoa para presentear e só revelar seu nome no dia da troca de presentes.

execução de técnicas descontextualizadas. As apresentações deveriam estar alinhadas aos temas de abordagem do circo propostos por ele.

Após sua argumentação, Paulo iniciou a chamada, e, ao invés da resposta mais usada para manifestar sua presença na aula, o termo “presente”, alguns alunos respondiam ao chamado do professor dizendo “mais professor” ou “mais ou menos” em alguns casos. Por um momento fiquei sem entender tal prática, porém, antes de liberar os alunos, Paulo fez a seguinte observação sobre o fato:

[...] a avaliação da participação dos alunos na aula é feita a partir da percepção do professor, não é uma auto-avaliação. Não adianta vocês ficarem pedindo para eu colocar mais, ou mais ou menos, eu darei o conceito de acordo com o envolvimento de vocês nas atividades e discussões propostas durante a aula. (Diário de pesquisa, 14/03/2009).

Percebi, a partir da fala do professor, que existia ali uma questão mal resolvida. Por que os alunos adotavam essa prática? Quando ela surgiu? Será que em algum momento da vida escolar desses alunos esse critério de avaliação foi aplicado de tal forma que os alunos o interpretassem como uma auto-avaliação?

Conversei com Paulo sobre o assunto, ele argumentou que os alunos realmente costumam interpretar de forma errônea o critério de avaliação relacionado à participação. Segundo ele, alguns consideram esse momento uma auto-avaliação. Paulo não soube explicar como essa prática surgiu, apenas ressaltou que os alunos já chegam a 8ª série com esse hábito incorporado. Ele explicou que não tem o hábito de inibir essa prática do aluno, que utiliza a percepção do aluno sobre a sua participação na aula como referência no estabelecimento do conceito a ser dado, porém, faz questão de lembrá-los que esse é um momento de avaliação por parte do professor.

A dinâmica das aulas seguintes foi voltada à preparação para as apresentações. Os alunos eram recebidos pelo professor, escutavam as orientações iniciais sobre o cuidado com o material e, em seguida, eram liberados para o trabalho em grupo. Enquanto os grupos preparavam a apresentação, Paulo se deslocava entre eles, reorientando-os sobre como poderiam dar continuidade ao trabalho. Ao final de cada aula, os alunos eram reunidos para a execução da chamada, momento em que Paulo aproveitava para retomar as discussões sobre a importância de se contextualizar as práticas circenses de acordo com tema proposta para cada grupo. Outro foco deste momento era o comprometimento dos

componentes de cada grupo com a proposta de trabalho. Paulo alertava-os sobre as implicações da monopolização de idéias dentro do grupo, lembrando a eles que o trabalho era coletivo e demandava uma participação cooperativa e solidária.

Acompanhando de perto as orientações do professor, pude perceber que ele sempre fazia suas intervenções por meio de perguntas. Os alunos indagavam sobre como eles acrescentariam a “teoria” nas apresentações, a resposta era devolvida em forma de interrogação: *teoria? Será que dá para separar a história do circo das práticas circenses? As práticas não pertencem à história?* A forma de Paulo atuar remeteu-me à máxima atribuída a *Paulo Freire: nunca dê o peixe às pessoas, ensine-as a pescar*. Desta forma ele conduzia os alunos a uma prática reflexiva, evitando que reproduzissem em suas produções a forma de pensar do professor, mas, ao contrário, que buscassem interpretação e apropriação enquanto sujeitos do tema proposto.

Chegado o dia da apresentação das produções relacionadas ao tema circo, os grupos se apresentaram apoiando-se basicamente em duas estratégias. Alguns optaram por ler um texto enquanto outros componentes do grupo executavam técnicas circenses; outros intercalaram falas relacionadas ao tema com a execução de técnicas que faziam menção ao texto recitado anteriormente, estratégia que lembra um teatro. Alguns grupos, ainda, optaram em trabalhar o tema em forma de teatro, elaborando roteiros e cenários inerentes à abordagem dada ao tema.

Ao final de cada apresentação, Paulo fazia suas observações apontando as qualidades e as limitações de cada uma. Segundo o professor, os grupos que optaram pela primeira estratégia de apresentação abordaram o tema de forma limitada, fragmentando-o em uma parte “teórica” (leitura de um texto) e outra prática (execução de técnicas). Para ele, esta forma de tratar o assunto relegou ao segundo plano a inter-relação entre as abordagens, sugerindo uma desconexão entre elas, quando, ao contrário, deveria ser buscada a interligação, a visão de dependência entre as partes (teórica e prática) para o todo da prática circense. Ou seja, a abordagem adotada favorecia uma prática circense esvaziada, sem o respaldo teórico necessário para a realização crítica da atividade, para a práxis.

Os grupos que optaram pela segunda e terceira estratégias conseguiram se aproximar da abordagem desejada por Paulo. Durante as apresentações, figura 1, a inter-relação entre a teoria e a prática ficou evidente, os alunos perceberam que as práticas circenses não se restringem à aplicação de técnicas de execução isoladas,

mas que estão diretamente ligadas a diferentes contextos (social, político, econômico, histórico, etc.), não podendo, assim, serem analisadas de forma fragmentada.



**Figura 1: Apresentação da produção final sobre o circo.**  
Fonte: Arquivo pessoal

Concluído o processo, faltava a avaliação da produção final. Paulo reuniu cada grupo para apresentar o valor alcançado na apresentação. Ao receber o grupo, solicitava aos alunos uma auto-avaliação do trabalho, e, a partir das observações dos alunos, tecia seus comentários. Os alunos foram coerentes ao se auto-avaliar, com raras exceções, eles reconheciam as limitações das apresentações e apresentavam argumentos na tentativa de se justificar. Entretanto, quando chegava a vez de o professor apresentar seus argumentos e por fim a nota<sup>9</sup>, os alunos se transformavam. Ao perceberem que as limitações do trabalho reconhecidas por eles na auto-avaliação, e posteriormente comentadas por Paulo, implicariam em uma redução em sua nota, os alunos assumiam uma postura antagônica à maturidade apresentada ao se auto-avaliarem. Tornavam-se arredios, e começavam a apresentar argumentos na tentativa de reverter a situação. A partir daquele

<sup>9</sup> Este trabalho foi valorizado em 12 pontos, ou seja, 40 por cento dos pontos da primeira etapa como determina a proposta de avaliação do programa de Educação Física da escola.



momento, o conhecimento adquirido ficava relegado ao segundo plano, restando apenas o interesse na nota final.

Incomodado, Paulo reuniu os alunos e lembrou o processo de construção dos critérios de avaliação realizado pela turma, explicando que eles estavam diretamente ligados aos critérios avaliativos estabelecidos no programa de Educação Física. Após essa explicação, ele argumentou que as notas não foram injustas, que elas refletiram a realidade das produções frente aos critérios estabelecidos.

Analisando as apresentações, considero que os objetivos propostos por Paulo foram alcançados. Apesar das limitações apresentadas por alguns grupos, o tema circo foi abordado de forma completa e contextualizada. Mesmo os grupos que não conseguiram correlacionar as técnicas circenses aos contextos que permeiam a prática circense, tiveram a oportunidade de analisar o circo sobre uma perspectiva crítica ao assistirem as apresentações e aos debates sobre o tema.

A avaliação da produção final fez emergir questões que sempre permearam o ato de avaliar: a nota. Percebi que a conotação dada à nota pelo professor foi diferente da dos alunos. Paulo avaliou o processo, valorizando a busca pela construção de conhecimento, enquanto os alunos focaram no produto final.

### **5.2.2 As aulas de handebol**

Escolhi este projeto desenvolvido pelo professor por julgá-lo o mais desafiador entre aqueles observados. Creio que pelo fato de o conteúdo trabalhado ser um esporte, prática corporal considerada fenômeno social, os alunos se sentiram mais à vontade para impor a forma de abordagem que pautaria seu estudo durante as aulas. Como se pode ver na descrição que se segue, foram vários os momentos de tensão observados, mas Paulo mostrou saber conduzir o processo atingindo os objetivos propostos pelo programa de Educação Física do Colégio Visão.

Assim como nas aulas de circo, Paulo iniciou o tema handebol com uma atividade “detonadora”, objetivando despertar o interesse dos alunos pelo conteúdo a ser trabalhado. O professor dividiu a turma em dois grupos e explicou a primeira atividade: um jogo de bola com as mãos. Explicada as regras, iniciou-se o jogo. A

atividade não fluiu bem, o espaço a ela reservado era insuficiente para o número de alunos que participava das aulas. Paulo interrompe o jogo e pergunta aos alunos: *vocês gostaram do jogo?* Após um sonoro *não*, ele faz uma nova pergunta: *por que não? O que deu errado?* Vários são os argumentos apresentados pelos alunos: *tem muita gente no time! Eu não peguei na bola! Toda hora trombavam em mim!* Satisfeito com o rumo do debate, Paulo lança mais uma pergunta: *o que poderíamos fazer para tornar o jogo mais agradável?* Imediatamente um aluno apresenta uma proposta que foi prontamente aceita: *vamos formar mais times, assim diminui o número de jogadores na quadra*. Mostrando-se ainda mais satisfeito com o rumo da atividade, Paulo propõe aos alunos a formação de 3 grupos. Formados os grupos, ele explica o que deverá ser feito:

Agora, vocês devem se organizar nesses 3 espaços, dividir o grupo em dois times, e, a partir das regras explicadas anteriormente, criar novas regras com o intuito de superar os problemas apresentados no jogo anterior. (Diário de pesquisa, 28/04/2009)

Atendendo ao pedido do professor, os alunos se dirigem aos espaços pré-determinados e começam a se organizar, como visto na figura 3. A organização difere-se entre os grupos, um deles fica vários minutos debatendo sem chegar a um acordo. Enquanto alguns apresentam propostas, outros ficam brincando com a bola reservada para jogo. Nesse momento, alguns alunos se escondem do professor, demonstrando assim desinteresse pela atividade proposta. O professor percebe a manobra, reconduz os alunos e interfere no debate.



**Figura 2: Organização dos grupos na aula de handebol.**  
**Fonte: Arquivo pessoal**

Definidas as regras, o jogo recomeça. Pouco a pouco os alunos vão demonstrando desinteresse pelo jogo, em especial as meninas. Percebendo o que ocorria, Paulo finaliza a atividade e inicia uma exposição sobre o propósito da aula. Ele explica que o handebol nasceu a partir de um momento parecido com o que eles vivenciaram na aula. Um grupo de pessoas começou um jogo com as mãos e foi alterando as regras a partir das necessidades do grupo, ou seja, o jogo surgiu a partir de uma construção coletiva de regras. Sendo assim, eles deveriam perceber a importância de se discutir as regras coletivamente, e que o termo “coletivamente”, implicava na participação de todos e não em monopolização de idéias.

Enquanto Paulo concluía sua fala, uma aluna o interrompeu: *professor, nós teremos que elaborar uma apresentação sobre o handebol, assim como no circo?* O professor explica que todos os temas exigem uma produção final. Ele complementa sua fala dizendo que a forma desta produção ainda está em aberto, que futuramente ele apresentará uma proposta. Aproveitando o momento, um aluno propõe: *por que não fazemos a avaliação através de um torneio? O primeiro colocado recebe o total de pontos a serem distribuídos e assim sucessivamente, segundo com 80 por cento, terceiro 50 por cento, o que você acha?* Alguns alunos compram a idéia e começam a pressionar o professor que, a essa altura, demonstrava claramente seu

descontentamento com a proposta totalmente avessa aos princípios da Educação Física escolar. Quando ia iniciar sua argumentação, o sinal soa e os alunos saem correndo para o recreio.

Curioso com o desfecho da história procurei imediatamente por Paulo. Quando o indaguei sobre a situação, sorridente ele me respondeu:

Fiquei muito incomodado com a postura dos alunos, eles pensam o esporte nos mesmos moldes do esporte de alto-rendimento. Entretanto, eles me deram uma ótima oportunidade para abordar as diferenças entre o esporte da escola e o esporte da televisão. (Diário de pesquisa, 28/04/2009).

No encontro seguinte, Paulo comunica aos alunos que aceita a sugestão da turma para realizar um torneio, mas com uma ressalva: o torneio não terá caráter avaliativo nos moldes propostos. Ele continua sua explicação comunicando aos alunos que eles serão responsáveis por formar, preparar e escalar os times.

Liberados para se organizar, os mais experientes na vivência do handebol são eleitos líderes dos times. A eles foi delegada a função de escolher os jogadores, treiná-los e organizá-los durante os jogos. Após alguns minutos de treino, Paulo reuniu os times para uma última conversa antes do início do torneio. Ele explicou que o torneio seria regido pelas regras oficiais do esporte, ou seja, não haveria nenhum tipo de flexibilização ou adaptação das regras.

Iniciado o torneio, percebi que as características da arbitragem impuseram um ritmo truncado aos jogos. Em função do desconhecimento das regras oficiais do handebol por parte dos alunos, fizeram-se necessárias diversas interrupções, fato que gerou queixas da turma, que alegou rigidez nas marcações. O professor, então, retomou a justificativa apresentada quando do início do torneio, de que as regras utilizadas eram as oficiais do jogo de handebol.

Como a escalação dos times foi feita pelos próprios alunos, alguns líderes optaram por não fazer substituições ao longo dos jogos. Dessa forma, houve alunos que não foram inseridos nas partidas. A maioria não se manifestou quanto a esta exclusão. Entretanto, duas garotas, em especial, insistiram em participar dos jogos, e foram então, por um breve período, inseridas na partida. Findo o curto prazo de sua participação, elas saíram receosas de terem o conceito prejudicado no critério de participação do processo avaliativo.

Observei que, durante o torneio, foram inúmeras as situações de tensão intra e inter-times. A disputa para vencer o campeonato ganhou o centro das atenções das equipes. Poucos alunos tiveram a oportunidade de participar das atividades, apenas aqueles considerados hábeis, pelos colegas, na prática do handebol.

Ao final do torneio, Paulo, em diálogo com a turma, explicou que os princípios adotados para aquela atividade haviam sido aqueles utilizados nas competições profissionais. Consequentemente, os critérios adotados levavam à inclusão de uma minoria, capaz de alcançar o alto-rendimento demandado pelas características e regras do jogo oficial, e à exclusão da maioria, incapaz de gerar os resultados esperados.

Paulo ressaltou ainda a semelhança entre os princípios presentes no torneio experimentado pelos alunos e aqueles do esporte de alto rendimento. O objetivo desta contraposição era ressaltar os valores e princípios inerentes ao esporte educacional, que deveria ser vivenciado pelos alunos no Colégio Visão. Os princípios listados pelo professor em relação ao esporte educacional foram: participação de todos, cooperação, solidariedade em contraposição à exclusão, à hipercompetitividade e à seletividade.

No diálogo com o professor, alguns alunos contra-argumentaram, pois, na sua opinião, não teria havido exclusão e sim opção. Sustentaram ainda que aqueles que não foram incluídos nos jogos excluem a si mesmos, *não fazem por onde participar. Quem não sabe jogar, deve procurar uma escolinha.*

A discussão é tensa, calorosa e suscita debates paralelos. Paulo busca retomar os conceitos do esporte educacional, apresentando outras abordagens que sustentam a necessidade da inclusão. Os alunos reafirmam sua opinião, alegando que acham “normal” somente quem quer jogar participar, bem como os melhores jogarem por mais tempo.

Paulo finaliza a aula explicando que a realização do torneio tinha por objetivo suscitar debates como aqueles ocorridos, de modo que pudessem discutir os princípios que devem estar presentes nas aulas dentro de um ambiente de aprendizagem.

Na aula seguinte, o professor, então, retoma a discussão sobre o processo avaliativo relativo ao torneio, ressaltando que os critérios sugeridos inicialmente pelos alunos, por exemplo, a valorização dos primeiros colocados, não se mostravam adequados aos princípios do esporte educacional. Face a isso, Paulo

pergunta aos alunos o que desejam aprender sobre handebol e como querem ser avaliados. Decidem, então, sobre o estudo das técnicas de handebol, por sugestão dos alunos, e pela construção de jogos segundo os princípios escolares, por sugestão do professor. Em relação à avaliação, ficou acordado que, ao final do projeto, os alunos deveriam apresentar um registro contendo um paralelo entre os princípios presentes nos jogos construídos coletivamente dentro das características do esporte educacional e os princípios do esporte de rendimento. Findadas as explicações sobre o processo avaliativo, os alunos iniciaram a prática das técnicas da modalidade estudada.

Nas aulas subseqüentes, a turma fez uma avaliação crítica da prática realizada na aula anterior (torneio), registrando os pontos negativos observados e as sugestões para solução dos problemas levantados. De posse dessas informações, os alunos reconstruíram a dinâmica do jogo, aprimorando os aspectos considerados, anteriormente, ineficientes para a prática do esporte dentro das aulas de Educação Física.

Cada grupo de alunos registrou esse processo em forma de texto concluindo, assim, duas etapas do processo avaliativo proposto pela escola: a produção final e o processo de trabalho da turma, este último um dos critérios avaliativos da categoria participação. O outro critério avaliativo da categoria participação, avaliação da participação dos alunos por parte do professor, mostrou-se, mais uma vez, polêmico, tal qual ocorreu no projeto do circo.

Em uma das aulas, novamente no momento da chamada, o professor pediu aos alunos que avaliassem sua participação. Eles o fizeram, e Paulo intervinha, ora concordando, ora discordando, e registrando sua percepção no diário de classe. Concluída a aula, algumas alunas cercaram o professor, questionando-o sobre a avaliação por ele registrada. Era unânime o desejo de que o conceito dado pelo professor fosse alterado. Paulo contra-argumentou dizendo que aquela não era uma auto-avaliação. O hábito de perguntar aos alunos como se avaliavam era apenas uma forma de confrontar a percepção do professor com a do aluno. A discussão se prolongou por dez minutos no horário do recreio, contrariando o hábito corriqueiro de sair correndo antes mesmo da finalização da chamada. Questionei, particularmente, as três alunas sobre o porquê do incômodo de receber uma nota diferente daquela proposta por elas. A resposta foi que se sentiam incomodadas pelo fato de o

professor pedir-lhes opinião e não acatar. *“Por que ele pergunta senão aceita o conceito que nós propomos?”*.

A recorrência dos debates entre alunos e professor sobre o processo avaliativo, bem como o tempo e o envolvimento dedicados ao tema, evidenciam que a forma como Paulo põem em prática os critérios da avaliação na categoria participação não estão sendo compreendidos pelos alunos, que insistem em pedir que seja considerada a auto-avaliação, uma vez que são chamados a se manifestar. Superados os desafios e tensões, a dinâmica proposta por Paulo para abordar a prática corporal estudada mostrou-se bem sucedida ao final do processo. Observei que, no decorrer do projeto, a turma teve resistências e dificuldades na compreensão das outras possibilidades de abordagem das práticas corporais, além da simples execução de técnicas. Penso que nem todas as dificuldades foram superadas, mas o objetivo do projeto parece ter sido alcançado na medida em que os alunos criticaram os princípios orientadores do torneio e propuseram soluções para os problemas por eles diagnosticados. Sujeitos do processo de construção do conhecimento, os alunos foram capazes de propor novas premissas para a realização daquela prática corporal dentro dos princípios do esporte educacional.

### **5.3 Finalizando a observação de campo**

As observações foram interrompidas parcialmente no começo do mês de julho de 2009, com o início das férias escolares, e retomadas em agosto, com o retorno das aulas. Como exposto anteriormente, observei outros projetos além daqueles descritos neste capítulo. Entretanto, havia me familiarizado de tal maneira com as cenas, os cenários e os atores observados que começava a sentir dificuldade em manter o distanciamento do objeto de pesquisa. O campo estava, mais do que observado, assimilado e, entendi, chegara o momento de afastar-me dele para, posteriormente, em processo reflexivo, aproximar-me novamente a fim de organizar e analisar os dados observados. Era preciso responder ao objetivo proposto para esta pesquisa: compreender e analisar os processos de avaliação utilizados pelo professor de Educação Física no cotidiano de sua prática pedagógica.

## 6 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR

Encerrada a pesquisa de campo, inicio aqui a análise dos dados coletados na busca da compreensão das práticas pedagógicas, em especial, as avaliativas, do professor pesquisado.

Optei em não retomar nesta análise, de forma descritiva, as cenas nas quais me apoiei e que foram amplamente descritas no capítulo anterior. Na análise preferi criar um paralelo entre os dados da observação e da entrevista. Para interpretar as cenas escolhidas e informações empíricas coletadas, foi necessário recorrer a um referencial teórico no qual as práticas analisadas pudessem se apoiar e se respaldar.

Na escolha do referencial, optei por analisar as práticas a partir de uma perspectiva histórico-crítica, também conhecida como dialética. Como descrito anteriormente, o pensamento histórico-dialético resgata os princípios de especificidade histórica e de totalidade da realidade e, do ponto de vista metodológico, busca apreender e analisar os acontecimentos, as relações e cada momento como etapa de um processo, como parte de um todo, tornando-se desta forma uma prática social. (KOSIK apud CALDEIRA; Z Aidán, 2010)

No intuito de abordar a complexidade da prática social em sua totalidade, e levando em consideração os diversos fatores que a determinam, selecionei para este capítulo três eixos de análise. O primeiro diz respeito *ao contexto da realização da prática pedagógica*, o segundo, *a visão de mundo que orienta o professor*, e por último, as práticas avaliativas.



## 6.1 O contexto da realização da prática pedagógica

*O espaço pedagógico é um texto para ser constantemente lido, interpretado, escrito e reescrito.*

(FREIRE, 2006, p. 97)

Para caracterizar as práticas avaliativas do professor pesquisado, faz-se necessário compreender em que contexto elas ocorrem. A proposta pedagógica do Colégio Visão, ambiente de trabalho do professor Paulo, tem como ideal formar um ser humano pleno, capaz de reflexão permanente, dotado de sensibilidade para as diferenças e para as injustiças; capaz de exercer sua profissão com ética e de fazer de sua ação um meio de crescimento e consolidação dos valores humanos. Paradoxalmente, para alcançar o ideal proposto, a referida instituição parece apoiar-se em paradigmas da escola tradicional, tais como, a fragmentação curricular, a abordagem utilitarista quanto a resultados e programas preestabelecidos (foco no vestibular). Nesse modelo, a avaliação visa reconhecer a exatidão da reprodução do conteúdo trabalhado em sala de aula. Tais aspectos são reforçados, inclusive, no “Manual do Aluno 2009” do referido colégio:

Os alunos da escola têm tido grande sucesso nos diversos vestibulares. A aprovação tem aumentado a cada ano e obtivemos os melhores índices de classificação da cidade nas diversas pesquisas já divulgadas. Entretanto, lembramos que as aprovações nos cursos mais concorridos exigem empenho individual e aproveitamento acadêmico bem acima dos 60% exigidos pela escola. Os resultados de nossos alunos estão publicados na nossa página na internet.

No trecho acima, fica evidenciado que o conceito de sucesso do aluno, para o colégio, está relacionado ao resultado obtido nos exames vestibulares, e a comparação com o desempenho de outras instituições e alunos parece ser, inclusive, fomentada pela prática de divulgação adotada. Dessa forma, a seletividade e a competição parecem ser estimuladas pela postura da instituição. Por outro lado, ainda no “Manual do Aluno 2009”, também é perceptível a valorização da formação humana, ética e estética do sujeito, preceitos aliados à formação cristã apoiada pela escola.

[...] Formação humana baseada por princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum; nos princípios políticos dos direitos e deveres de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; nos princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais; nos princípios humanos e cristãos pautados pela paz e pela solidariedade.

Sendo assim, observa-se que valores antagônicos àqueles postos como ideal coexistem dentro da proposta de ensino da referida instituição.

No campo da Educação Física, nota-se que sua proposta curricular traz elementos que se aproximam daqueles listados no projeto político-pedagógico como essenciais à formação humana do cidadão crítico, apto à convivência social justa, participativa e solidária. Tal proximidade é materializada pelas abordagens das práticas corporais propostas pelo programa da referida disciplina: diversidade e identidade cultural nas práticas corporais; organização, adaptação e criação de práticas corporais; diferenças nas práticas (gênero, aptidão física, deficiência, etnia, habilidade, etc); história das práticas corporais; sentido das regras e normas das práticas corporais; práticas corporais como fenômeno sociocultural, práticas corporais e mídia; lazer; saúde e qualidade de vida.

Bem fundamentada, a proposta de Educação Física da escola é reconhecida pelos estudiosos do tema devido ao seu caráter crítico e transformador, negando as práticas tradicionais enraizadas e presentes na Educação Física escolar até hoje.

Em 2001, a referida proposta foi publicada na Revista Brasileira de Ciências do Esporte, como um relato de experiência de dois professores que na época lecionavam na escola e que participaram efetivamente na construção da proposta. Desde então, tem sido utilizada como referência de estudos relacionados ao tema.

Especificamente no que tange à avaliação, a proposta da Educação Física mantém seu caráter inovador: a nota não é utilizada como instrumento de pressão sobre o aluno ou de classificação do mesmo, servindo apenas como procedimento para apreciar tanto suas aprendizagens quanto a intervenção pedagógica do professor, constituindo-se em referência para possíveis mudanças na organização dessa disciplina. Essa forma de avaliar reforça o enfoque na formação humana, uma vez que a ausência de caráter classificatório propicia ambiente menos seletivo, e, conseqüentemente, menos competitivo. Assim sendo, os princípios da solidariedade, do respeito ao bem comum e do exercício da criticidade são mais facilmente acolhidos nas aulas da referida disciplina.

Desde a reconstrução de seu projeto, em 1998, a Educação Física vem cada vez mais conquistando espaço como área de conhecimento dentro do colégio. Esses avanços ficam visíveis nos dizeres do professor Paulo, quando indagado pelo reconhecimento da área pela escola:

A visão que a escola tem em relação à Educação Física escolar é excelente, ainda. Eles concebem a Educação Física como área de conhecimento. E o legal é que até os professores de outras áreas brigam para a Educação Física ser área de conhecimento. Antes, quando tinha provas suplementares, a Educação Física não participava. Então, o coordenador da nona série, que é professor de português e de matemática falava assim: Educação Física não é área de conhecimento? Então tem que inscrever na secretaria. É uma das disciplinas que o aluno tem que fazer, mesmo que seja trabalho. Então, os próprios professores entendem a Educação Física... Se ele perdesse média em Educação Física, ele podia fazer prova por fora, desde esse episódio ele não pode mais. Tem vários episódios que eles entendem a Educação Física como área de conhecimento. Vai participar agora, no ensino médio, da confecção da prova interdisciplinar, muito pela questão do Enem também. Mas, em outros anos já participava, antes do Enem. Então, ela é realmente entendida como área de conhecimento por todos os professores. (Paulo).

Pode-se perceber, no relato do professor, que a equidade no trato da Educação Física em relação às demais áreas de conhecimento no momento da avaliação evidencia o seu reconhecimento dentro da escola. Os espaços ocupados dentro dos cronogramas, como semana de avaliação, recuperação paralela, recuperação final, dentre outros, são exemplos disso. Tais fatos criam ambiente oportuno para que a Educação Física reafirme sua identidade enquanto área de conhecimento. Entretanto, outro episódio narrado pelo professor mostra que esse reconhecimento ainda não está totalmente incorporado à cultura organizacional do colégio, no que tange ao seu lugar no processo avaliativo, conforme se pode constatar no relato do professor Paulo a seguir:

O interessante é que no ano passado teve o simulado do Enem do terceiro ano e esse ano também, mas quem fez as questões de Educação Física não foi a equipe de Educação Física. Um professor, de outra área trouxe algumas questões adaptadas que ele pegou no computador, apresentou para o coordenador da Educação Física. Ano passado eu questionei algumas questões, pois elas não estavam alinhadas à proposta de Educação Física da escola, a resposta apontada como correta não correspondia à nossa visão. Diante disso eu sugeri que a Educação Física elaborasse as questões do simulado. A equipe da primeira série aceitou, mas a terceira série continuou utilizando as questões que o professor conseguiu em outro lugar. Passaram essas questões para o coordenador ler, e, ele me mostrou, mas acabou não mudando nada. Ah, eu sugeri outra vez que a Educação Física fizesse parte do processo. (Paulo).

A narrativa supra citada evidencia que, em algumas práticas, como é o caso do simulado do ENEM, a cultura organizacional não considera a Educação Física como parte do processo. Se assim o fosse, a definição dos critérios avaliativos com a participação dos professores da referida disciplina seria institucionalmente definida para o processo e sistematicamente orientada para esta finalidade. Ao que parece, ao contrário, um ou outro professor da Educação Física é ocasionalmente consultado, após a definição dos critérios de sua disciplina ter sido previamente realizada por um professor de outra área de conhecimento e sua opinião não é considerada na recondução do assunto. Numa proposta dialógico-participativa, coerente com o projeto político pedagógico do colégio, mais do que consultados ou convidados a definir os critérios avaliativos de sua área de conhecimento, os professores de Educação Física deveriam encontrar ambiente para, juntamente com seus pares e professores das demais áreas de conhecimento, compartilhar opiniões que levassem à definição de critérios avaliativos.

Outro aspecto do contexto onde ocorre a prática pedagógica que merece ser ressaltado é aquele referente às condições materiais da sua realização. A média de alunos por turma é de 45 e os espaços destinados às aulas de Educação Física atendem parcialmente às necessidades impostas pela proposta de ensino da referida disciplina.

A turma numerosa dificulta a escolha metodológica do professor: a opção por trabalhar com atividades individualizadas ou em pequenos grupos compromete o acompanhamento em função do tempo necessário a um monitoramento satisfatório de todos os envolvidos; caso opte por trabalhar com grupos maiores, o que facilitaria o equacionamento do tempo, as possibilidades de inclusão e participação efetiva dos alunos são diminuídas.

Já os espaços destinados à realização das aulas de Educação Física não satisfazem plenamente às demandas. Embora seu tamanho seja adequado às atividades práticas, eles criam um ambiente desfavorável aos debates, às produções e às reflexões, pois são concebidos, originalmente, para a prática desportiva, e não para o estudo das práticas corporais. Dentre alguns aspectos que prejudicam a abordagem pedagógica estão: acústica desfavorável, poluição sonora, ausência de ambiente para produções escritas, dentre outros.

Caracterizado o contexto da realização da prática pedagógica, apresento, a seguir, outra categoria de análise na busca de uma abordagem da prática social em questão em sua totalidade.

## 6.2 A visão de mundo que orienta o professor

*Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influencia das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo.*

(FREIRE, 2006, p. 53).

A maneira como as pessoas interpretam o mundo é um dos fatores que implicam diretamente na análise da prática social no pensamento histórico-dialético.

Ao longo da vida, as pessoas acumulam diferentes habilidades, informações, crenças, atitudes, inquietações e interesses, que contribuem direta ou indiretamente sobre a forma como interpretam e agem sobre o mundo. Essas vivências funcionam como um processo de aprendizado que se prolonga durante toda a história de vida, influenciando a forma de pensar e de agir de seus sujeitos.

Hoje, analisando as cenas presenciadas no cotidiano das aulas observadas, percebo como a história de vida do professor Paulo influenciou suas escolhas e, por consequência, a construção de sua identidade docente. Nesse processo de construção identitária, segundo Tardif (2002), o professor mobiliza cinco tipos de saberes: saberes pessoais, saberes provenientes da formação escolar anterior, saberes provenientes da formação profissional para o magistério, saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho, saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola. Esses saberes, apesar de se apresentarem separados em sua descrição, no fazer diário dos professores encontram-se inteiramente imbricados. (TARDIF, 2002).

Sendo assim, o saber do docente constitui-se de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, das ferramentas teóricas; e, por fim, na prática do ofício na escola. (TARDIF, 2002).

Sob essa perspectiva, torna-se possível considerar que os valores sociais presentes na prática do professor Paulo estão diretamente associados aos seus saberes pessoais, cuja fonte de aquisição encontra-se centrada, primordialmente, na família e no ambiente de vida.

Eu acho que um dos conhecimentos mais importantes e significativos que contribuíram para eu ter me tornado um educador foi a minha própria história de vida, as dificuldades que vivi junto à minha família na busca de uma situação de vida melhor, eu acho que foi um conhecimento, e não pode ser negado. Há uns dois anos, eu estava discutindo com meus amigos sobre isso e realmente eu vi que a minha percepção de Educação Física está muito ligada a minha história de vida, de tudo que eu passei. (Paulo).

Influenciado por seus saberes pessoais, adquiridos no seio familiar e no ambiente de vida, Paulo desenvolveu como principal valor social a vontade de “mudar as coisas”

Mudar a realidade social do grupo que vivo, do grupo que eu convivo, das pessoas ao meu redor, das pessoas da minha cidade e de um modo geral do país. Mudar no aspecto das pessoas serem mais conscientes do seu papel, seu dever e qual o direito que ela tem. Acabar um pouquinho com essa desigualdade que tem em relação às questões sociais que tem no nosso país. (Paulo).

Esse desejo de Paulo de promover a transformação social permeou a sua prática durante todo o período observado, evidenciando-se na forma de ensinar, na forma de se relacionar, no seu discurso e na forma de avaliar.

Por outro lado, a visão de mundo de Paulo é confrontada, a todo momento, com a visão de mundo de seus alunos. O professor entende que a neutralidade não é uma característica da proposta de Educação Física do Colégio Visão, tampouco uma característica sua, enquanto sujeito do processo ensino-aprendizagem. Ele dialoga com os alunos, buscando fazer do ambiente escolar um espaço democrático para exposição de diversas opiniões e idéias.

Eu estava conversando com um aluno meu de terceiro ano esses dias, e ele me disse: “eu concordo com muita coisa que vocês falam, mas a minha visão de mundo é diferente. Eu sou um cara de direita total e sou assumido”.

A proposta de Educação Física do Colégio Visão é uma proposta que não é de direita, entendeu? E ele tem essa consciência. E essa consciência foi construída ao longo do processo. E uma coisa que eu falo com meus alunos é o seguinte: a questão do que eu vou debater e discutir com eles, eles não têm que pensar igual eu penso. Eu quero é formar um cidadão crítico, que tenha noção do que ele faz e do papel que ele tem perante a sociedade,

como ele vai exercer esse papel. Então, quando eu vejo um aluno que consegue fazer uma discussão, um debate sobre isso eu fico satisfeito. (Paulo).

A análise contextual do campo de atuação do professor pesquisado e da visão de mundo que orienta sua prática conduz, então, ao desafio proposto por esse estudo: analisar as práticas avaliativas utilizadas pelo professor de Educação Física no cotidiano da sala de aula.

### **6.3 As práticas avaliativas**

Antes de analisar as práticas pedagógicas e, especificamente, as avaliativas do professor pesquisado, é importante explicitar sob qual aspecto serão abordadas: a partir da relação prática-teoria-práxis.

A prática docente, expressão do saber docente, constitui-se numa fonte de desenvolvimento da teoria pedagógica. As necessidades práticas que emergem do cotidiano das salas de aula demandam uma teoria.

Como Marx adverte em sua tese VII sobre Feuerbach, há a prática e a compreensão dessa prática. Sem a sua compreensão, a prática tem a sua racionalidade, mas esta permanece oculta. Ou seja, sua racionalidade não transparece diretamente e sim apenas a quem tem olhos para ela(...) A ciência proporciona a chave para entender e interpretar sua própria prática experimental[...]. a prática econômica- a produção- é um fato de todos os dias, mas sua verdade, sua racionalidade, só se manifesta para quem pode ler com ajuda das categorias econômicas correspondentes [...]. (VAZQUEZ, 1977, p.234-235).

No caso do trabalho docente, o professor precisa apreender a essência da sua atividade no cotidiano do seu trabalho. Entretanto, a compreensão do próprio trabalho não é tarefa simples, uma vez que suas condições de reflexão são afetadas pelo conhecimento de que dispõe o professor naquele momento, pela sua capacidade de utilizar este conhecimento, pela sua participação no processo coletivo de produção do saber. Assim, a compreensão do próprio trabalho demanda, do professor, um conhecimento que contribua para a leitura de sua realidade e, também, que favoreça uma coletivização de sua prática. (CALDEIRA, 2007).

Podemos encontrar indicadores da intencionalidade do professor, por exemplo, nos planos de ensino, na organização das turmas, nos processos de

avaliação, nas reuniões de docentes, entre outras situações. Através da análise desses aspectos é possível compreender como a relação teoria-prática é percebida por ele.

Conforme apontado no referencial teórico desta dissertação, a avaliação deve ser entendida como um meio e não como um fim em si mesma. Deve ter, portanto, caráter *processual* (porque deve ocorrer ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem e não somente na etapa final), *formativo* (porque deve acompanhar todo o processo de aprendizagem, informando alunos e docente sobre o seu desenvolvimento), *continuada* (porque deve acompanhar cada ação realizada) e *dialógica* (porque inclui todos os sujeitos envolvidos no processo).

Segundo Soares et al., toda a fase de decisões sobre a aula deve levar em conta determinados critérios para selecionar conteúdos, procedimentos, métodos, técnicas, materiais, dentre outros. Portanto, “quando referimos à avaliação do processo ensino-aprendizagem na Educação física, a análise desses procedimentos deve ser levada em conta, pois dessas decisões dependerá em grande parte a aprendizagem dos alunos.” (SOARES et al., 1992, p.111).

Face a isso, construo uma análise das práticas avaliativas de Paulo para além da etapa formalmente denominada “avaliação”, como aplicação de testes de conhecimento e/ou classificação por meio de notas. São quatro as categorias analíticas adotadas, a fim de compreender o processo avaliativo de forma ampliada e complexa. São elas: a interpretação do professor da proposta pedagógica de Educação Física do Colégio Visão; sua forma de planejar as aulas; sua forma realizar as aulas e sua forma de avaliar.

### **6.3.1 A interpretação da proposta pedagógica de Educação Física do Colégio Visão pelo professor pesquisado**

A escolha por analisar a interpretação da proposta pedagógica pelo professor tem por objetivo explicitar o meu entendimento de que a avaliação e, por consequência, as práticas avaliativas não se dão de forma autônoma, descontextualizada. Apesar da autonomia do professor para colocar em prática sua proposta de avaliação, ela está subordinada ao programa de Educação Física da



escola, cabendo a ele avaliar seus alunos, a partir das determinações contidas no Projeto Pedagógico do Colégio Visão. Portanto, minha análise inicial busca compreender como o professor Paulo se apropria da proposta de avaliação da escola e, num segundo momento, busca analisar como o professor utiliza os critérios avaliativos da proposta.

Desde o primeiro contato com o professor pesquisado, pude perceber sua afinidade com a proposta de Educação Física do Colégio Visão.

Eu acho que o projeto de Educação Física, quando ele foi criado, ele era tudo... Mas, o que acontece, ele está um pouco estagnado. Então, ele vem sendo modificado suavemente, ano a ano, mas uma modificação ligada muito mais na grade de distribuição de conteúdo. Apesar disso eu acho que o planejamento de Educação Física do Colégio Visão ainda é ótimo. [...] Eu acho que um dos pontos principais dele é a abordagem da Educação Física como área de conhecimento. E, como tal, ela deixa de ser uma área simplesmente técnica, de atividade. Um outro ponto positivo é o fato dela lidar com a questão da contextualização, e ligada a essa questão da contextualização, vem a questão da consciência crítica do aluno, permitindo assim uma possibilidade de mudança.(Paulo).

Entretanto, apesar de apropriada, a proposta ainda causa alguns desconfortos em Paulo, principalmente na aplicação dos instrumentos de avaliação.

Com relação à participação e à produção, eu acho legal porque é um processo contínuo e o aluno começa a entender que a participação, por exemplo, a avaliação da participação da aula, não é simplesmente chegar e fazer atividade. Ele tem que fazer atividades segundo os princípios pré-estabelecidos pela Educação Física. Quais são os princípios? A questão da criticidade, de aprender um conteúdo, de participar das aulas, de permitir que o outro participe da aula, de ser solidário com o colega, eu acho isso legal. A produção, como é um processo que é discutido ao longo do mini-projeto, eu acho importantíssimo, é o momento que eu tenho para visualizar o que eles estão aprendendo, é onde eu tenho um retorno em termos do que foi trabalhado, como foi trabalhado, como foi produzido. Agora, eu tenho uma dificuldade enorme de colocar em prática, e é pessoal, a avaliação do processo de ensino e aprendizagem, onde eu teria que selecionar cinco alunos e discutir todo aquele processo, como foi feita a aula, o que foi abordado, se foi muito parada, se não foi e tudo. Aí, essa é uma dificuldade que eu tenho pela forma que eu conduzo a aula. Normalmente eu deixo os debates e as discussões para o final da minha aula. Então, se eu pegar mais um tempo para fazer mais isso eu acho que ficaria muito tempo parado. Então, acaba que esse eu fico um pouco... fiz algumas vezes, mas acabou que eu larguei. (Paulo).

O projeto pedagógico, constituído a partir de um referencial teórico<sup>10</sup>, é uma das referências que deverão embasar a prática do professor estudado. A

---

<sup>10</sup> A proposta político-pedagógica do Colégio Visão foi desenvolvida tendo como referências a abordagem crítico-superadora (SOARES et al., 1992) e a abordagem crítico-social dos conteúdos (LUCKESI, 1992).

observação em campo evidenciou que Paulo tem conhecimento não apenas do projeto pedagógico, mas também do referencial teórico que o fundamenta.

Basicamente o que começou a mudança que eu vim descobrir depois foi o Coletivo de Autores, que interferiu na minha mudança de referencial teórico pra prática pedagógica. Outro que interferiu e que eu leio, discuto, debato bastante, principalmente nas minhas aulas de Educação Física, foi o Kunz, o *Didática do Esporte*, entre outros. (Paulo).

Ao apropriar-se do referencial teórico da proposta do colégio em que leciona, Paulo demonstrou ser capaz de criticá-la, negá-la, resignificá-la e, até mesmo, reorientá-la em sua prática, o que dá indícios de que se trata de uma atuação consciente, de uma prática suportada pela teoria, ou seja, de uma práxis. No entanto, ao apontar uma limitação na aplicação de um dos instrumentos de avaliação contidos na proposta, ele demonstra que não consegue superar a situação, que não é capaz de reorientá-la em sua prática. Para alcançar a práxis, seria necessário que ele a criticasse e a transformasse em uma nova realidade.

### **6.3.2 A forma de planejar as aulas**

O ato de planejar está diretamente ligado ao ato de avaliar. Ao planejar uma ação, pressupõe-se um conhecimento prévio do perfil e dos interesses dos alunos para os quais as aulas são elaboradas, ou seja, um diagnóstico. Como quem planeja quer obter algum resultado, faz-se também necessário, na fase de elaboração, o estabelecimento de critérios para acompanhar o desenvolvimento do aluno, ou seja, a definição de critérios avaliativos.

Penso que, assim como a apropriação da proposta de Educação Física pelo professor pesquisado se apresenta como um dos elementos essenciais à sua prática consciente, o planejamento das aulas também se configura em mais um momento de concretização de uma prática consciente por parte do professor. É por meio dele que os conteúdos ganham vida, nele as práticas abrem espaço para o professor refletir, no plano teórico, sobre a dimensão criativa de sua atividade, ou seja, sobre a práxis.

O planejamento do professor materializa as concepções teóricas presentes nos programas oficiais de ensino, e no programa de Educação Física do Colégio

Visão. Ambos constituem fontes a serem referenciadas pelo professor para que sua ação seja vista como práxis. O programa do Colégio Visão adota uma determinada concepção de Educação Física, que, por sua vez, também possui um referencial teórico. Sendo assim, não cabe ao professor apenas colocá-lo em prática; ao contrário, cabe a ele apropriar-se das concepções que o constituem.

O conhecimento das características de cada turma, o domínio da concepção de Educação Física adotada pela escola e dos conteúdos relacionados para a 8ª série, bem como as ênfases em que eles devem ser abordados, e os critérios que necessitam ser observados na avaliação, sempre estiveram presentes na prática cotidiana do professor Paulo, como se pode constatar no relato a seguir:

A primeira coisa que eu levo em consideração é o planejamento, a direção que o planejamento dá. Eu busco, por exemplo, vamos supor que seja um planejamento de um tema que eu não tenha total domínio. Vamos pegar assim: ginástica. Aí, o que eu faço? Eu pego orientações com alguns livros que eu tenho aqui relativos à ginástica. Vamos supor que estamos trabalhando com jogos internacionais não usuais. Eu faço um levantamento anterior dos jogos internacionais que a gente chama de não usuais. Eu pego lá, por exemplo, hockey. Algumas características do hockey que são relevantes. O hockey, por exemplo, de gelo não pode ser praticado por mulher. Por quê? O que levou a isso? Então, isso é uma coisa que eu levo para a turma na minha aula detonadora. Normalmente, o que eu faço, na quinta-feira, que é o dia que eu fico em casa, eu planejo. Geralmente, eu planejo primeiro a aula detonadora. Eu fico elaborando, de acordo com a característica daquela turma, eu tento, mais ou menos, cercar alguma coisa que eu sei que vai tocá-los. Então já aconteceu em alguns momentos de eu dar essa aula detonadora de formas diferentes, com o mesmo tema, para turmas diferentes. Entendeu? A partir do momento que eu começo com essa aula detonadora, o planejamento é feito, se você pegar o meu caderno, durante as aulas eu vou levantando pontos de discussões que vou riscando e traçando novos caminhos para aquela turma. Aí, o que eu faço? Sentei, elaborei, pensei nas possibilidades. O nosso planejamento dá uma diretriz de aonde a gente quer chegar com esses alunos. Eu quero, na verdade, formar um aluno que tenha capacidade de fazer uma análise, uma reflexão crítica em relação ao que ele está sendo apresentado. Então, ele tem mais ou menos uma diretriz de onde a gente quer chegar. O caminho que eu faço para chegar a isso... existem vários. (Paulo).

Analisando o trecho transcrito, fica evidenciado que, ao planejar suas aulas, Paulo se apóia não só em suas vivências, sua experiência prática, mas também lança mão de recursos (teorias) que o ajudam a entender e interpretar a própria prática, configurando assim uma unidade entre a teoria e a prática; uma práxis.

É práxis porque a intervenção do professor é feita tendo em vista objetivos que traduzem um resultado ideal. Segundo Vasquez (1977, p. 187), “o resultado ideal, que se pretende obter, existe primeiro idealmente, como mero produto da

consciência, e os diversos atos do processo se articulam ou estruturam de acordo com o resultado que se dá primeiro no tempo”.

Na prática pedagógica cotidiana de Paulo estão presentes ações práticas repetitivas, necessárias ao desenvolvimento do trabalho do professor, mas também ações práticas criativas, inventadas no enfrentamento dos desafios do seu trabalho cotidiano. As ações práticas criativas, segundo Heller (1977), abrem o caminho para o sujeito-professor refletir, no plano teórico, sobre a dimensão criativa de sua atividade, ou seja, sobre a práxis.

Nessa perspectiva, é possível afirmar que a prática pedagógica de Paulo é práxis, pois nela estão presentes a concepção e a ação que buscam transformar a realidade, ou seja, há unidade entre teoria e prática.

### **6.3.3 A forma de realizar as aulas**

Para compreender o processo avaliativo de forma ampliada e complexa, parto agora para a análise das práticas avaliativas do professor Paulo no decorrer de suas aulas, ou seja, na prática. É nesse momento que se encontram e se tornam realidade o projeto político-pedagógico, o programa de Educação Física, o planejamento das aulas, os saberes do professor, o aluno-sujeito e, por consequência, a avaliação dos processos. É durante as aulas que o professor pode ou não estabelecer uma ação consciente, e, assim, através da relação teoria e prática, constituir sua atividade em práxis.

A maneira como Paulo conduz suas aulas diz muito a respeito de suas práticas avaliativas. Por meio delas, o professor busca não apenas medir os resultados do processo de aprendizagem, mas também formar e educar os alunos, que, criticamente, avaliam as ações realizadas, permitindo ao professor rever e reconduzir a prática pedagógica, considerando as opiniões dos sujeitos envolvidos.

Toda aula, eu faço uma elaboração inicial. A partir dessa elaboração inicial que introduzi o tema, ao final é feita uma avaliação sobre os pontos que eu, inicialmente, posso estabelecer. Por exemplo, no caso do filme, eu estabeleci cinco pontos que eles tinham que observar no filme para a gente discutir depois. No caso de uma aula que, por exemplo, que eu começo sem falar o que eu quero, eu pego esses pontos que são ligados às ênfases e discuto depois com eles. Onde apareceu, o que aconteceu e qual a expectativa deles com relação a isso. Se isso é normal na escola ou não é

normal na escola. Como foi essa aula nessa possibilidade? Aconteceu essa possibilidade ou nós simplesmente reproduzimos isso? Então, no início da aula, eu faço o lançamento dessa idéia, no final da aula, eu faço uma avaliação do que foi estabelecido para dar o sentido para a próxima aula. Aí o que acontece? Ou eles apontam necessidades do que fazer na próxima aula, do que discutir, como vai ser a próxima aula. Ou, então, simplesmente eles levantam pontos para que eu na próxima aula já traga alguma coisa para discutir e, a partir dessas discussões, a gente vai elaborando, vai fazendo a aula e elaborando os outros caminhos. (Paulo).

Essa narrativa de Paulo também ilustra uma prática recorrente durante o trabalho de campo. A cada novo tema, os alunos eram consultados sobre as possibilidades de abordagem das ênfases para o trabalho com aquela prática corporal, adequando, assim, interesses dos alunos, do professor e da escola.

Dessa forma, fica evidenciado o caráter formativo da prática pedagógica desenvolvida pelo professor Paulo, uma vez que a abordagem dos conteúdos é amplamente discutida com os alunos em cada aula, antes e após a sua realização, de modo que os alunos, juntamente com o professor, assumem a condição de sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, do qual a avaliação é parte. Tal fato reafirma que a prática do professor pesquisado se fundamenta na teoria crítico-superadora que embasa a construção do projeto de Educação Física do Colégio Visão. A referida teoria sugere a tematização das aulas e sua estruturação, considerando não apenas os conteúdos programáticos, mas também os saberes dos discentes.

A aula, nesse sentido, aproxima o aluno da percepção da totalidade das suas atividades, uma vez que lhes permite articular uma ação (o que faz), com pensamento sobre ela (o que pensa), e com o sentido que dela tem (o que sente). (SOARES et al., 1992, p. 87).

Sendo assim, a práxis se faz presente na realização das aulas do professor pesquisado, na medida em que as teorias que embasam o projeto político-pedagógico, o programa de Educação Física e o planejamento das aulas se materializam em sua prática pedagógica de forma intencional e consciente.

#### 6.3.4 A forma de avaliar

É no momento da avaliação que se encontram todas as práticas avaliativas vivenciadas pelos alunos e pelo professor. Nesse momento ganham vida o projeto histórico e de sociedade presentes no contexto onde as práticas ocorrem, os saberes docentes, bem como os critérios avaliativos explicitados durante as aulas.

Entre as práticas avaliativas observadas, a avaliação traduz o momento em que Paulo demonstrou mais dificuldades em realizar uma prática consciente. Sua dificuldade em se relacionar com os critérios avaliativos estabelecidos pelo colégio ficou restrita à categoria denominada Participação<sup>11</sup>. Essa categoria possui três instrumentos de registro da avaliação: a avaliação da aula pelos alunos, a avaliação da participação dos alunos na aula feita pelo professor, e a avaliação do processo de trabalho da turma ou dos pequenos grupos.

A seguir, retomo um trecho da aula em que o professor, ao analisar o item desta denominado *a interpretação da proposta pedagógica de Educação Física do Colégio Visão*, demonstra sua dificuldade em lidar com esse critério avaliativo, mais especificamente o relacionado à avaliação da aula pelos alunos. (Apêndice B).

[...] eu tenho uma dificuldade enorme de colocar em prática, e é pessoal, a avaliação do processo de ensino e aprendizagem, onde eu teria que selecionar cinco alunos e discutir todo aquele processo, como foi feita a aula, o que foi abordado, se foi muito parada, se não foi e tudo. Aí, essa é uma dificuldade que eu tenho pela forma que eu conduzo a aula. Normalmente eu deixo os debates e as discussões para o final da minha aula. Então, se eu pegar mais um tempo para fazer mais isso eu acho que ficaria muito tempo parado. Então, acaba que esse eu fico um pouco... fiz algumas vezes, mas acabou que eu larguei. (Paulo).

Ao abandonar esse critério estabelecido pelo programa de Educação Física da escola, Paulo se distancia do referencial teórico que deveria embasar sua prática, e, por consequência, distancia-se de uma ação ligada à práxis.

Ao denegar aos alunos o direito de avaliar a aula, ele rompe parcialmente com o caráter formativo da proposta avaliativa da escola, uma vez que esse critério permite ao professor diagnosticar a percepção do aluno sobre seu envolvimento no processo de ensino-aprendizagem, sobre a eficácia de seus métodos de transmissão de conhecimento e sobre o nível de apreensão do aluno acerca do

---

<sup>11</sup> A proposta de Educação Física do colégio visão está explicitada na íntegra no item 4.2 desta dissertação.

conhecimento tratado na aula, distanciando-se assim da avaliação numa perspectiva dialógica, comunicativa e interativa, como preconizado na teoria crítico-superadora. (SOARES et al., 1992).

Segundo Soares et al., os sujeitos envolvidos no processo de avaliação devem participar:

[...] dos rumos da mesma em diferentes instâncias e níveis de possibilidades, significando isto o decidir em conjunto, cada qual assumindo responsabilidades na perspectiva da avaliação participativa. Dentro do marco referencial estabelecido para a aula, o aluno deve ter a possibilidade de expressar seus objetivos de ação e participar da avaliação coletiva dos mesmos. (SOARES et al., 1992, p. 104-105).

Como se pode constatar, nesse momento da avaliação, Paulo deixa de lado os referenciais teóricos que deveriam estar presentes de forma consciente em suas práticas avaliativas, lançando mão de seus saberes experienciais para embasar suas ações.

Também o critério denominado - *a avaliação da participação dos alunos na aula feita pelo professor* - foi outro momento polêmico nas práticas avaliativas observadas. Neste, cabe apenas ao professor avaliar o processo de ensino-aprendizagem, lançando no diário sua percepção sobre o envolvimento do aluno na aula. Porém, como exposto anteriormente, os alunos chegam à oitava série com o hábito de, no momento da chamada, se auto-avaliarem com “mais”, “menos” ou “mais ou menos”, respondendo ao chamado pelo seu nome com o qualificativo de sua participação no lugar de acusar “presente!”.

Essa forma de auto-avaliarem quanto à participação nas aulas, gera nos alunos a expectativa de que esta avaliação seja acatada pelo professor ao fazer o registro no diário de classe. No entanto, Paulo ouve a auto-avaliação de cada aluno, confrontando-a com a sua avaliação para explicitar o que ele chama de nível de maturidade do aluno. No entanto, registra no diário de classe apenas a sua avaliação.

Na ocasião da pesquisa, Paulo ressaltou que explicou aos alunos, em situações anteriores, que a avaliação da participação do aluno cabe ao professor e não ao aluno. Face à insatisfação demonstrada de forma recorrente pelos alunos, em diversas aulas durante essa pesquisa, é possível inferir que há uma expectativa, por parte dos discentes, de um processo avaliativo dialógico. Parece não estar claro, para a turma, que o professor deve considerar, e não acatar, sem crítica, a avaliação

feita individualmente. Por outro lado, à medida que Paulo ouve a avaliação do aluno, mas não esclarece que se trata de um processo dialógico e dialético, em busca de uma síntese avaliativa, abre-se um espaço para tensões e expectativas frustradas entre os estudantes. Tal fato é exemplificado no relato apresentado em uma das cenas transcritas do projeto de handebol, no qual ele consulta, mas não considera a opinião das alunas. Nesse impasse nota-se uma dificuldade do professor de superar a situação que se instala na turma. Mais do que isso, ele perde a oportunidade de incluir, verdadeiramente, todos os alunos envolvidos no processo, conforme propõe a teoria crítico-superadora, ao considerar que, na avaliação

confrontam-se sentimentos e significados, onde se interpretam dialeticamente a intencionalidade (interesses e necessidades objetivas e subjetivas dos alunos) e as intenções (objetivas e subjetivas) da sociedade, expressas nas propostas curriculares que mobilizam interesses de classes antagônicas. (SOARES et al., 1992, p. 106).

Percebe-se, que a prática avaliativa realizada por Paulo nega algumas das bases de seu referencial teórico, e o professor passa a repetir, mecanicamente, a prática que se consolidou em anos anteriores junto aos alunos, ao invés de ultrapassá-la e ressignificá-la, superando as tensões e construindo um ambiente propício ao desenvolvimento da criticidade de seus alunos. Portanto, essa intervenção do professor o aproxima de uma prática reprodutora, distanciando-o assim da práxis, ou seja, de uma prática avaliativa consciente.

Entretanto, cabe ressaltar que, no diz respeito ao trato com os outros critérios avaliativos relativos às categorias *participação e produção*, Paulo mostrou-se atento aos marcos referenciais delimitados pela proposta de Educação Física, bem como pela concepção de ensino crítico-superadora. A partir de tal fato, pode-se inferir que, no que tange à forma de avaliar, Paulo ainda precisa superar alguns obstáculos na busca de uma prática consciente, para assim aproximar sua prática cotidiana de uma práxis pedagógica.



## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início deste estudo, propus uma análise das práticas avaliativas do professor numa perspectiva de totalidade. Para efeitos didáticos, primeiramente, optei em separá-las em partes, para, então, num segundo momento, analisar essas partes numa perspectiva totalizante. Fi-lo em concordância com Soares et al. no que diz respeito ao trato com a avaliação. Segundo o referido autor, a avaliação não se reduz a partes - início, meio e fim de um planejamento -, ou a períodos pré-determinados. Ela recolhe uma variedade de eventos, em cada momento avaliativo, constituindo-se em uma totalidade que tem uma finalidade, um sentido, um conteúdo e uma forma.

No percurso desta pesquisa, pude perceber que o cenário com o qual me deparei nas observações era muito mais complexo do que esperado. Pensei que chegaria ao campo, observaria as aulas, identificaria o grau de consciência do professor na aplicação dos instrumentos de avaliação, presentes na proposta de Educação Física da escola e analisaria se sua prática se constituía em uma práxis pedagógica.

Entretanto, a observação das práticas pedagógicas do professor Paulo desvelou um complexo emaranhado de informações sobre o ato de avaliar. Percebi, então, que a minha visão sobre o ato de avaliar estava restrita ao apontamento do grau de aproximação ou afastamento, por parte dos alunos, dos objetivos propostos pela escola. Essa visão fragmentada da situação foi sendo superada à medida que recorri a alguns conceitos teóricos para compreender, com maior clareza e abrangência, a complexidade da prática pedagógica do professor.

Percebi, então, que sua prática pedagógica estava impregnada por uma quantidade de saberes docentes, resultantes da sua história de vida, da sua formação profissional/magistério, da sua formação continuada, da sua experiência no exercício do magistério, e da sua concepção de ensino de Educação Física. Por sua vez, esses saberes estavam condicionados pelo contexto escolar (cultura organizacional, Projeto Político-Pedagógico, Proposta de Educação Física da escola e as relações estabelecidas com seus alunos e colegas de trabalho).

Então, amparado pelo referencial teórico adotado, analisei as práticas do professor em movimento inverso do vivenciado no campo, ou seja, do contexto à

prática, com o objetivo de identificar características que evidenciassem ou não uma prática consciente.

Assim a análise das práticas avaliativas, amparada na unidade entre a teoria e prática, ou seja, na perspectiva da construção de uma práxis transformadora, foi realizada levando em consideração três eixos de análise: *o contexto da realização da prática pedagógica, a visão de mundo que orienta o professor, e as práticas avaliativas do professor no cotidiano de seu trabalho.*

Optei por estes eixos por entender que: toda prática pedagógica acontece em um contexto determinado; as pessoas vêem o mundo de forma diferenciada, e a lente através da qual o vêem é constituída por sua bagagem histórica e sociocultural; as práticas avaliativas não se resumem a uma simples mensuração do resultado final de um objetivo proposto, mas que elas estão presentes em toda a trama organizacional do processo de ensino-aprendizagem.

O último eixo de análise, *as práticas avaliativas*, foi analisado a partir de quatro categorias: a interpretação da proposta pedagógica de Educação Física do Colégio Visão pelo professor; a forma do professor planejar suas aulas; a forma dele desenvolver suas aulas e a forma de avaliar a aprendizagem dos estudantes.

Fiz essa opção na busca de ampliar o olhar sobre o ato de avaliar, entendendo que a apropriação da proposta pedagógica afeta significativamente as práticas avaliativas, pois é ela que determina a direção dada à prática pedagógica dos professores. Assim, é a interpretação do professor que determina o nível de consciência da prática docente; é por meio do planejamento que os conteúdos ganham vida, neles as práticas abrem espaço para o professor refletir, no plano teórico, sobre a dimensão criativa de sua atividade, ou seja, sobre sua práxis; é no momento da aula que se materializam as “práticas formais (manifestação das apreciações pessoais sobre a mesma) e informais de avaliação (atitude do professor perante os alunos no decorrer da aula)”. (SOARES et al., 1992, p. 112); e, por fim, a forma de avaliar é o momento de encontro das práticas avaliativas vivenciadas pelos alunos e pelo professor, e nela se consolidam o projeto histórico e de sociedade presentes no contexto onde as práticas se dão, os saberes docentes, bem como, os critérios avaliativos explicitados durante as aulas.

Tendo em vista essas considerações gerais, apresento, a seguir, de forma sucinta, algumas questões que construí ao longo desse estudo. Dessa forma, a

análise das práticas avaliativas de um professor de Educação Física de uma escola particular de Belo Horizonte nos sugere que:

- a) As práticas avaliativas não se resumem a aplicação dos instrumentos de avaliação estabelecidos pela escola.
- b) As práticas avaliativas estavam diretamente ligadas aos saberes do professor: sua formação profissional, sua história de vida, sua concepção de Educação Física, e a sua experiência adquirida na prática do magistério.
- c) Os saberes do professor são constantemente confrontados com o contexto onde ocorre a prática: a cultura organizacional, a identidade da Educação Física, os documentos oficiais da escola, e os sujeitos envolvidos no processo.
- d) As práticas avaliativas apresentam indícios de uma prática consciente, mas não se consolidam em *práxis*, na medida em que o professor demonstra alguma dificuldade para colocar em prática alguns conhecimentos definidos como critério de avaliação na proposta pedagógica de Educação Física do colégio Visão. Ao apontar uma limitação na aplicação do instrumento de avaliação referente à *avaliação das aulas pelos alunos*, ele demonstra um afastamento da *práxis*, uma vez que não consegue superar a prática anterior, ou seja, não consegue construir uma nova prática de avaliação, rompendo a relação teoria-prática. Assim, para construir uma *práxis* pedagógica, é necessário que o professor desconstrua sua prática avaliativa anterior e a transforme em uma nova prática de avaliação.

Finalmente, cabe ressaltar que o processo de estudo e observação oportunizado por esta pesquisa me possibilitou questionar e analisar não apenas as práticas pedagógicas do professor pesquisado mas, também, as minhas, agora ressignificadas pela tomada de consciência da complexidade do processo avaliativo. Reencontre-me, então, como um professor que reconhece o valor da *práxis* na superação dos desafios postos pelo cotidiano escolar e que, transformado pela pesquisa, espera ampliar sua possibilidade de contribuir para uma nova compreensão da avaliação escolar, compartilhando esta experiência com outros professores.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Wanderson Ferreira; SOARES JUNIOR, Néri Emílio. Educação física escolar e a avaliação: análise dos trabalhos apresentados no GTT – escola no período de 1997 a 2005. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 15, 2007, Recife. **Anais...** Recife: CBCE, 2005. Disponível em: <<http://www.cbce.org.br/cd/resumos/156.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2009.

ANDRÉ, M. E. D. A. Estudo de caso: seu potencial na Educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.49, p.51-54, maio, 1984.

BLOOM, Benjamin S.; HASTINGS, J. Thomas; MADDAUS, George F. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Pioneira, 1971.

BRACHT, Valter et al. **A prática pedagógica em educação física**: mudança a partir da pesquisa-ação. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 12, 2001, Caxambu. **Anais...**Caxambu: CBCE, 2001. (CD-Rom).

BRASIL. Decreto nº 69.450, de 01 de novembro de 1971. Regulamenta o Artigo 22 da Lei 4.024, de 20 de Dezembro de 1961, e a Alínea C do Artigo 40 da Lei 5.540, de 28 de Novembro de 1968 e da outras Providencias. **Diário Oficial da União**, Brasília, 03 nov. 1971.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 de dezembro de 1962.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 ago. 1971.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Matriz de referência para o ENEM 2009**. Brasília: INEP, 2009.

CALDEIRA, A. M. S. **Avaliação e processo de ensino-aprendizagem**. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte: Dimensão, v.3, n.17, set./out., 1997, p.53-61.

CALDEIRA, A. M. S. **A unidade teoria-prática no trabalho e no saber docentes**. Belo Horizonte, 2007

CALDEIRA, A. M. S.; Z Aidán, S. Prática pedagógica. In: ENCONTRO LATINO AMERICANO DE ESTUDOS SOBRE TRABALHO DOCENTE, 8, 2010, Peru. **Anais...** Rio de Janeiro: Rede de Estudos Sobre Trabalho Docente, 2010.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta.** Campinas: Papyrus, 1988.

DEMO, Pedro. **Mitologias da avaliação: de como ignorar em vez de enfrentar problemas.** Campinas: Autores Associados, 1999.

DEPRESBITERIS, Lea. **O desafio da avaliação da aprendizagem: dos fundamentos a uma proposta inovadora.** São Paulo: EPU, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006. 148p.

GOLDENBERG, Miriam. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais.** 7. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

HELLER, A. **Sociología de la vida cotidiana.** Barcelona: Península, 1977.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora.** 17. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

LEUCAS, Cláudia Barsand de. **A inclusão de um aluno com deficiência nas aulas de Educação Física em uma escola particular de Belo Horizonte: um olhar sobre a prática pedagógica de um professor.** 2009. 112 f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belo Horizonte.

LIBÂNEO, José Carlos. **A democratização da escola pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos.** 8. ed. São Paulo: Loyola, 1989.

LIMA, Adriana de Oliveira. **Avaliação escolar: julgamento ou construção?** Petrópolis: Vozes, 1994.

LUCKESI, Cypriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

MEDEIROS, Etel Bauzer. **As provas objetivas: técnicas de construção.** Rio de Janeiro, Fundação Carlos Chagas, 1971.

POPHAM, W. J. **Manual de avaliação: regras práticas para o avaliador educacional.** Petrópolis: Vozes, 1977.

ROESE, Mauro. A metodologia do estudo de caso. Cadernos de Sociologia, Porto Alegre, v.9, p.189-200, 1998.

SANTOS, Wagner dos; FERREIRA NETO, Amarílio. Avaliação na Educação Física escolar: análise de periódicos do século XX. In: SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA, 54, 2002, Goiânia. **Anais...** Goiânia: SBPC, 2002. 1 CD-ROM

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória**: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 7. ed. São Paulo: Autores Associados, 2000. 122p. (Polêmicas do nosso tempo; 40).

SILVEIRA, Guilherme Carvalho Franco da. **Educação Física no ensino médio**: intervenção pedagógica de um professor em uma escola estadual de Minas Gerais. 2004. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte.

SOARES, Carmem Lúcia. **Educação física**: raízes européias no Brasil. Campinas: Autores Associados, 1994.

SOARES, Carmen Lúcia et al. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA JÚNIOR, M. B. M. Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em Educação Física: trajetória, orientações legais e implicações pedagógicas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 15, n. 2, p. 201-217, 2004.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio. O saber e o fazer pedagógicos da Educação Física na cultura escolar: o que é um componente curricular? In: CAPARRÓZ, Francisco E. (Org.). **Educação Física escolar**: política, investigação e intervenção. Vitória: PROTEORIA, 2001. v. 1.

SOUZA, Clariza Prado de (Org.). **Avaliação do rendimento escolar**. 4. ed. Campinas: Papirus, 1995.

TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VAGO, Tarcísio Mauro. Intervenção e conhecimento na escola: por uma cultura escolar de Educação Física. In: COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (Org.) **Educação Física/Ciências do Esporte**: intervenção e conhecimento. Florianópolis: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1999.

VAGO, Tarcísio Mauro. **Rumos da Educação Física escolar**: o que foi, o que é, o que poderia ser. In: ENCONTRO FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 2, 1997, Niterói. II EnFEFE. Niterói: UFF, 1997.

VÁZQUEZ, Adolfo S. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Introdução à avaliação educacional**. São Paulo: IBRASA, 1989.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA

#### 1 – Dados gerais de identificação

Nome

Idade

Estado Civil

Tem filhos ou não

Formação (graduação, especialização, mestrado...)

#### 2 – Dados sobre o percurso profissional

Tempo de formado

Há quanto tempo leciona?

Há quanto tempo leciona nesta instituição?

Como passou a fazer parte do quadro docente desta instituição?

Séries em que já trabalhou

Quais as outras experiências profissionais?

#### 3 – Espaços e tempos de formação na graduação

Fale um pouco sobre seu percurso acadêmico até sua chegada à Faculdade de Educação Física.

O que o motivou a ser professor de Educação Física?

Você se sente realizado como professor (gosta do que faz ou gostaria de mudar) ?

Onde fez sua graduação em Educação Física?

Fale um pouco sobre sua trajetória como aluno da Faculdade de Educação Física.

Como você avalia sua formação inicial do ponto de vista da sua prática docente hoje?

#### 4 – Formação continuada

Relacione cursos realizados por opção.

Qual a importância da formação continuada na profissão?

Na sua rotina de professor, você consegue fazer leituras sobre Educação? Qual é a sua preferência?

Você poderia identificar alguns livros, textos ou autores que influenciaram ou influenciam na sua prática pedagógica?

#### 5 – Experiência profissional

Você desenvolve outras atividades profissionais fora da escola?

Fale sobre seus projetos (passado, presente, futuro).

Realizações

Dificuldades/ frustrações

Para você, o que é ensinar?



Você consegue identificar onde e como aprendeu a ensinar?

Considerando sua trajetória até aqui, quais foram os conhecimentos, as pessoas, as experiências práticas e os momentos que se tornaram significativos para você ter se tornado um educador?

O que a experiência lhe ensinou de mais importante?

## **6 – A escola e as relações**

Como é trabalhar nesta escola? Você gosta?

Descreva o organograma de gestão do processo educacional da escola.

Você conhece o projeto político-pedagógico da escola?

A Educação Física está contemplada nele? Como ela é concebida neste projeto?

Qual é a percepção da escola sobre a Educação Física?

Qual o seu posicionamento em relação a este projeto?

Qual o posicionamento dos alunos em relação a este projeto?

Você participou da estruturação do projeto pedagógico de Educação Física da escola?

Como ele foi elaborado?

Quais os pontos positivos do projeto?

Você apontaria alguma limitação ou ponto a ser superado no projeto?

Ele é vivenciado no cotidiano das aulas?

Existe algum tipo de troca entre os professores da área e/ou de outras áreas?

Como você se relaciona com os outros professores da área e/ou de outras áreas?

Como você se relaciona com seus alunos?

Quais têm sido suas maiores dificuldades?

Qual o retorno da escola em relação ao seu trabalho?

## **7 – O processo de ensino e aprendizagem.**

### **7.1 – o planejamento.**

Como são selecionados os conteúdos a serem ministrados?

Como é feito o planejamento das suas aulas?

Ele é discutido coletivamente? Com quem?

Ele é submetido a alguma apreciação da escola?

Qual a participação dos alunos no processo de planejamento?

### **7.2 – a implementação.**

Como seus planejamentos são implementados?

Qual a participação dos alunos no processo de implementação?

**7.3 – a avaliação.**

Defina avaliação.

Como a avaliação é contemplada no projeto de Ed. Física da escola?

Qual o seu posicionamento em relação a esta forma de avaliar?

Qual o posicionamento dos alunos em relação a esta forma de avaliar?

Quais os pontos positivos dessa proposta de avaliação? O que poderia ser melhorado?

A proposta de avaliação é vivenciada no cotidiano das aulas?

Qual a relação entre a forma de avaliar da Ed. Física e a das demais áreas de conhecimento/ escola?

O que mudou nessa relação após a inclusão da Ed. Física no ENEM?

Você avalia seus alunos? Como? Com qual periodicidade?

Qual o papel da avaliação na formação dos seus alunos?

Quais instrumentos você utiliza para avaliar seus alunos? Qual o objetivo de cada instrumento?

Seus alunos participam do processo de construção desses instrumentos?

Qual o posicionamento dos alunos em relação a sua forma de avaliar?

Quais seus maiores desafios em relação ao ato de avaliar?

**APÊNDICE B - AVALIAÇÃO DA AULA PELO ALUNO**

TURMA: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_\_ TEMA: \_\_\_\_\_ LOCAL DA AULA \_\_\_\_\_

<b>Nº CHAMADA/ ALUNO</b>	<b><u>Como foi sua participação nas atividade corporais e reflexivas da aula hoje?</u></b>	<b><u>Como foram as atividades da aula e a intervenção do professor?</u></b>	<b><u>O que você aprendeu com essa aula (conceitos, atitudes, procedimentos)?</u></b>
—			
—			
—			
—			
—			

## APÊNDICE C- FICHA DE AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

TURMA: \_\_\_\_\_ TEMA: \_\_\_\_\_

- TEMA REALIZADO EM TRABALHOS, APRESENTAÇÕES E ATIVIDADES EM PEQUENOS GRUPOS: utilizar uma ficha desta para cada grupo de alunos;
- TEMA ORIENTADO PELO PROFESSOR PARA TODA A TURMA: utilizar uma ficha desta para toda a turma.  
Durante cada aula deste tema, anotar a atitude do grupo ou da turma em relação a cada um dos itens a seguir:

<b>AUTONOMIA</b>
<b>COOPERAÇÃO E SOLIDARIEDADE</b>
<b>COERÊNCIA COM O OBJETIVO</b>
<b>LUDICIDADE</b>
<b>PESQUISA (APOIO E CITAÇÃO DE FONTES DE INFORMAÇÃO)</b>
<b>CUIDADO COM O MATERIAL</b>
<b>ENCADEAMENTO LÓGICO DE ATIVIDADES</b>

**APÊNDICE D - AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO FINAL DOS ALUNOS**  
(registros, relatórios, cartazes, apresentações, visitas, criações, oficinas, etc.)

**TURMA:** \_\_\_\_\_ **TEMA:** \_\_\_\_\_ **DATA:** \_\_\_/\_\_\_

**FORMA DE APRESENTAÇÃO:** \_\_\_\_\_

**COMPONENTES DO GRUPO:** \_\_\_\_\_

**CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO**

<b>CRIATIVIDADE (não-reprodução de outras produções)</b>
<b>ELEMENTOS TÉCNICOS (passos típicos, habilidades corporais, disposição no palco, harmonia, interação, sincronia, ligação entre as partes, etc)</b>
<b>RECURSOS UTILIZADOS (figurino, materiais, espaço, fotografia, etc)</b>
<b>EXPRESSÃO (corporal ou conceitual)</b>
<b>CRITICIDADE (elaboração crítica do ponto de vista; consideração de diferentes pontos de vista)</b>
<b>ENVOLVIMENTO DA TURMA DURANTE A APRESENTAÇÃO (a turma teve o interesse despertado?)</b>