UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Dissertação

CONSTRUÇÃO DOS SABERES SOBRE AS PRÁTICAS AVALIATIVAS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

ROBERTA BERMUDES

PELOTAS, 2010

Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

ROBERTA BERMUDES

CONSTRUÇÃO DOS SABERES SOBRE AS PRÁTICAS AVALIATIVAS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciências (área do conhecimento: Educação Física).

.

Orientadora: Mariângela da Rosa Afonso

Pelotas, 2010

Dados de catalogação Internacional na fonte:
(Bibliotecária Patrícia de Borba Pereira CRB10/1487)

B487c Bermudes, Roberta Folha
Construção dos saberes sobre as praticas avaliativas dos professores de educação física/ Roberta Folha Bermudes ; orientador Mariangela Afonso. – Pelotas : UFPel : ESEF, 2010.

119 p.

Dissertação (Mestrado) Programa de Pos Graduação em Educação Física. Escola Superior de Educação Física. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2010.

1.Avaliação 2 Educação Física 3.Professor I. Título II. Afonso, Mariangela

CDD 796

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Flávio Medeiros Pereira

Prof. Dr. Hugo Norberto Krug

Prof. Dr. José Francisco Gomes Schild

Profa. Drª. Mariângela da Rosa Afonso

Dedico as minhas conquistas:
a Carlo, Lucas e Maria Eduarda,
meu marido, meu filho e minha filha,
que são a razão do meu viver.

AGRADECIMENTOS

O sentimento de construir e reconstruir o “jardim” dos saberes do meu SER PROFESSOR todos os dias é que formam o próprio *habitus* docente, a minha essência do saber, em cada percepção de intervenção, em cada vivência, aprendendo sempre nos espaços e tempos, com amor, esperança, alegria, dedicação, comprometimento, determinação e muita intuição.

Agradeço a Deus por me acompanhar nos momentos que pareciam que seria impossível continuar essa caminhada. Amém!

O que sustenta o meu jardim.

À minha família, Carlo, Lucas, Maria Eduarda, Léo, Maria Helena, Cláudio, Iara e Luciara por me apoiarem em cada ausência e dificuldade. Aos meus irmãos Rejane e Rogério e aos meus cunhados Francine, Vinícius, André, Andréa, Giancarlo, Marta, Karen, Gerson que torcem por mim incondicionalmente me escutando em cada vibração ou dúvida. Sem essa essência familiar eu não conseguiria chegar até aqui.

Pessoas que cuidam e apóiam o meu jardim.

À minha Orientadora Profª. Dra. Mariângela da Rosa Afonso, que foi essencial na minha vida. Com sua sensibilidade e competência me encorajou, ajudou, apoiou, e acreditou que eu chegaria até aqui, obrigada.

Profissional responsável pela cultivação e mobilização do meu jardim.

Á Escola Mario Quintana, na pessoa do Diretor Prof. Carlos dos Santos Valério, da Diretora Profª. Márcia Katz Valério e da Diretora Profª. Sylvia Schlee por me apoiarem na produção de saberes, na logística para eu conseguir chegar até aqui sem parar de trabalhar.

Terreno fértil onde o meu jardim se completa a cada dia.

Às minhas amigas Profª. Fabiana e Profª. Mariana, que eu jamais esquecerei, pois me ajudaram muito na minha trajetória dentro do mestrado, me apoiando em cada dificuldade, tristezas e angústias como em cada risada que demos juntas.

Profissionais e amigas que cultivam junto comigo o nosso jardim.

Em especial aos professores de Educação Física entrevistados, pois sem as suas contribuições e construções, jamais poderia completar o estudo. E à Direção das Escolas Municipais, por me receberem, com muito carinho.

Profissionais que constroem seus jardins todos os dias.

Agradeço aos professores e ao Programa de Mestrado em Educação Física da Universidade Federal de Pelotas pelos ensinamentos e dedicação durante todo o processo de estudo realizado.

Professores que regam e regaram o meu jardim.

E a todos os meus alunos que me instigaram, no dia a dia, o conhecimento e o aprofundamento desse jardim.

Pessoas que contribuem para a fertilização/construção desse jardim.

Valeu!

Vocês me ajudaram a tornar o meu sonho em realidade.

De coração,

MUITO OBRIGADA!

“Que lindo e simples resumo da tarefa da educação! Plantar jardins, construir cidades-jardins, mudar o mundo, torná-lo belo e manso. Aprender construindo. Aprender fazendo. Para que as crianças possam brincar. Para que os adultos possam voltar a ser crianças. E espalhar sonhos, porque jardins, cidades e povos se fazem com sonhos”.

(Rubem Alves)

RESUMO

BERMUDES, Roberta. **Construção dos saberes sobre as práticas avaliativas dos professores de Educação Física.** 2009. 119 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas – RS.

A avaliação tem sido um tema recorrente nas discussões sobre as práticas pedagógicas na escola e especificamente dentro da área da Educação Física. A escolha do tema se justifica na medida em que consideramos necessário desvendar e minimizar o discurso dominante sobre a desvalorização dos saberes e das práticas dos docentes. Trata-se de uma pesquisa descritiva do tipo estudo de caso onde abordamos os professores de Educação Física, das Escolas da Rede Municipal de Pelotas – RS, que estão inseridas no projeto de implementação do ensino fundamental de 9 anos de duração. O instrumento utilizado para a coleta de informações foi a entrevista semi-estruturada, na qual foi gravada, transcrita e, posteriormente interpretada através da análise de conteúdo. Ao longo da revisão de literatura, sinalizamos: a importância dos saberes produzidos por cada professor, o conhecimento sobre o *habitus* de cada *agente* que vive em um *espaço social*; as competências do professor de Educação Física que atuam nas escolas, entre elas, em especial, a habilidade de avaliar; e o conhecimento sobre os ciclos ou estágios de cada etapa vivida pelos professores dentro da sua carreira docente, compreendendo a caracterização da trajetória/carreira docente em ciclos de vida e/ou desenvolvimento profissional. Para análise de dados foram extraídas categorias que discutem a construção dos saberes sobre as práticas avaliativas na trajetória dos professores. Podemos concluir que os professores foram construindo seus saberes ao longo do seu percurso profissional edificando-os gradualmente à sua ação pedagógica, através da *mobilização* dos seus saberes.

Palavras-chave: Avaliação. Práticas avaliativas. Saberes profissionais. Educação Física Escolar.

ABSTRACT

BERMUDES, Roberta. **Construção dos saberes sobre as práticas avaliativas dos professores de Educação Física.** 2009. 119 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas – RS.

The evaluation has been an applicant topic in the discussions about the pedagogical practices in school and also in the Physical Education (PE) area. The choice of the theme is justified as we consider necessary to uncover and minimize the dominant speech about the depreciation of knowledge and practices of teachers. This is a descriptive research, a case study where we approach the Physical Education teachers from municipal schools of Pelotas – RS, which are inserted in the project of implementation of a 9-year-long teaching in basic education. The tool used for this collection of information was a semi-structured interview, which was recorded, transcribed, and afterwards, interpreted through the analysis of content. During the literature review, we signed: the importance of the knowledge produced by each teacher, the knowledge about the *habitus* of each *agent* that lives in a *social space*; the abilities of the PE teachers who act in the schools, among them, in special, the ability of evaluate; and the knowledge about the cycles or stages of each stage lived by the teachers inside their careers, understanding the characterization of the teaching trajectory in lifecycles and/or professional development. For the data analysis, categories that discuss the construction of knowledge about the evaluation practices in the teachers' career were extracted. We can conclude that teachers build their knowledge along with their professional course, gradually attaching this knowledge to their pedagogical action, through the mobilization of it.

Keywords: Evaluation. Evaluative practices. Professional knowledge. Physical Education.

Lista de Figuras

Figura 1 - Mobilização das fases para a construção dos saberes..... 60

Figura 2 - Ciclos de desenvolvimento profissional..... 70

Figura 3 – Construção das práticas avaliativas..... 77

Figura 4 – Missão de avaliar..... 85

Figura 5 – Campo da construção dos saberes.....100

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Perfil dos Professores Entrevistados..... 56

Tabela 2 - Critérios avaliativos..... 83

Tabela 3 – Instrumentos e Registros avaliativos..... 89

Tabela 4 – Momento de avaliar..... 91

Tabela 5 – Retorno avaliativo..... 92

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 13
1.1 Objetivos do estudo 16
1.1.2 Objetivo geral 16
1.1.3 Objetivos específicos 17
1.2 Justificativa 17
1.3 Delimitação do estudo 20
2. REVISÃO DE LITERATURA 21
2.1 A importância dos saberes produzidos pelo professor 21
2.2 Habitus de cada professor – sua própria essência do saber fazer 25
2.3 Competências do profissional de Educação Física que atua na escola 28
2.4 Habilidade no ato de avaliar 33
2.5 Ciclos vividos pelos professores durante o seu percurso profissional 37
3. METODOLOGIA 41
3.1 Caracterização da Pesquisa 41
3.1.1 Classificação da pesquisa 41
3.1.2 Formulação do problema 42
3.1.3 Definição da unidade caso 42
3.1.4 Determinação do número de casos 42
3.1.5 Elaboração do protocolo 42
3.1.5.1 Procedimentos de campo 42
3.1.5.1.1 Instrumentos utilizados na coleta de dados 43
3.1.6 Coleta de dados 44
3.1.6.1 Antes da Coleta de dados 44
3.1.6.2 Durante a coleta de dados 45
3.1.6.3 Após a coleta de dados 45
3.1.6.4 Processo de análise dos dados 46
3.2 Cuidados éticos 47
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS 48
4.1 Cenário investigado 49
4.2. As fases do desenvolvimento profissional 60
4.3. A construção da prática avaliativa 76

5. CONCLUSÃO 101

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 105

APÊNDICES 109

CAPÍTULO I

1. INTRODUÇÃO

Pensar em avaliação implica buscar um novo olhar sobre o paradigma dos testes, provas e notas, metodologias que privilegiam questões quantitativas, que ainda constituem-se no modelo padrão de avaliação seguido pela grande maioria das escolas. Libâneo (1994) afirma que a prática da avaliação nas escolas tem sido criticada, principalmente por reduzir-se à sua função de controle, preconizando o aspecto quantitativo.

A função da avaliação, segundo Souza (1993, p.148) significa "diagnosticar qual a posição do aluno em determinado momento em relação aos objetivos fixados e por que tem ou não dificuldades de progredir". Portanto, se a proposta é diagnosticar a posição do aluno em determinado momento em relação aos objetivos fixados, a avaliação serve como instrumento de revisão do planejamento, o que significa revisar os conteúdos, a metodologia e a prática do docente, evidenciando a importante utilização da avaliação no processo de ensino e aprendizagem.

De fato a avaliação se torna importante, visto que tem como objetivo mediar o ensino e a aprendizagem, porém os professores, em alguns momentos, como cita Libâneo (1994), não têm conseguido usar seus procedimentos de avaliação para atender a sua função educativa.

Com base nessas premissas, sentimos a necessidade de investigar essa prática educativa, ou melhor, como se constrói a trajetória de um professor, sobre seus saberes, em suas práticas avaliativas, seus procedimentos didático-pedagógicos.

Tardif (2000) diz que, os professores se constroem com saberes adquiridos durante sua carreira profissional, e principalmente na forma como utilizam estes saberes para realizar a sua função profissional, em especial, na sua forma de avaliar. Assim a prática avaliativa utilizada pelo professor, será um dos fatores para medir o ensino aprendizagem, que dará suporte para o desenvolvimento do processo da

formação escolar do(a) aluno(a). O trabalho pedagógico, produz saberes na construção da sua trajetória docente, fundamentais para a prática pedagógica, emergindo uma experiência, que acreditamos, que seja questionada e edificada a todo momento, na vida do professor.

Trazemos neste texto a expressão *"construção*", visto que a trajetória docente é "alicerçada" a todo instante, não fechada em um tempo e um espaço, e vai se desenvolvendo, resultando nas experiências vividas e na produção de saberes de cada um. Espaço e tempo são fenômenos que nos dão sentido de seqüências e sucessões, noções de passado, presente e futuro, nos sinalizando o que ocorreu, o que ocorre e o que ocorrerá (TEIXEIRA, 1998, citado por OLIVEIRA, 2001. p. 187).

Sabemos que o professor, ao longo da sua trajetória de vida, enquanto pessoa e profissional, nas suas vivências, entre tentativas e erros, se constrói em cada experiência, produzindo seus saberes, repleto de significados, sentimentos e marcas registradas, a cada aprendizagem e a cada momento vivido.

É na noção de seqüências do tempo que esta pesquisa se propõe, onde os professores investigados terão a oportunidade de refletir e apresentar suas produções sobre práticas avaliativas, construídas ao longo de suas trajetórias de escolarização. A partir deste trabalho, buscamos produzir novas construções e reconstruções, ou seja, oportunizar uma reflexão, sobre os tempos vividos, as variedades e possibilidades de novas perspectivas para as práticas avaliativas.

Assim dentro dessa perspectiva, esse estudo pretende investigar a trajetória das práticas avaliativas dos professores de Educação Física, das escolas municipais da cidade de Pelotas, inseridos no projeto de implementação do ensino fundamental de 9 anos de duração, a partir dos seus saberes (de acordo com cada percurso na produção de saberes de suas práticas avaliativas).

Quando Oliveira (2005, p. 190) cita "que os professores precisam ser ouvidos", a necessidade é verdadeira, não somente pelos motivos citados anteriormente mas também pelo simples fato que eles precisam falar, pois têm muito a nos contar, são eles que "lutam" a cada dia, administrando dilemas, almejando uma educação melhor.

A fim de levantar alguns aspectos para subsidiar a avaliação em Educação Física, aprofundamos tópicos teóricos no capítulo de revisão de literatura, na forma

de subcapítulos, e posteriormente trazermos nossas análises das falas em categorias, fazendo um contraponto com os autores.

No primeiro subcapítulo, exploramos em diferentes autores (FREIRE, 1987; CHARLOT, 2000; TARDIF, 2000; TARDIF; RAYMOND, 2000; PAJARES, 1992; CLARCK; PETERSON, 1986 citado por CARREIRO DA COSTA, 2004; OLIVEIRA, 2005; DIAS DA SILVA, 1998 citado por OLIVEIRA, 2005) a importância dos saberes produzidos por cada professor, tendo como eixo de discussão os próprios saberes docentes que servem de base para o ensino, que não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependeriam de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão todos relacionados com seu trabalho. Além disso, não correspondem, ou pelo menos muito pouco, aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pela pesquisa na área da Educação: a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada no seu saber ensinar, visto que os saberes que se originam nas práticas é que darão o sentido às aulas (TARDIF, 2000), levando-nos a considerar que a construção dos saberes profissionais acontecem através de suas experiências marcando, significativamente, o seu percurso e carreira profissional.

O propósito do segundo subcapítulo é abordar o conhecimento sobre o *habitus* de cada *agente* que vive em um *espaço social*, explicitado por Bourdieu (1996), e que aqui neste espaço de pesquisa relacionamos com a prática docente. Assim é interessante relatar como um *agente*, o professor, que vive nesse *espaço social*, a profissão docente, com seu *capital cultural e econômico*, cria um *habitus*, sua própria linguagem, seu próprio saber fazer, na forma de ensinar e aprender, com suas práticas pedagógicas e com o próprio significado de ser professor, contemplando que a prática avaliativa é um *habitus*, e de que forma esse *habitus* se construiu e se constrói a cada tempo vivido.

O terceiro subcapítulo apresenta a oportunidade do aprofundamento das competências específicas do profissional de Educação Física que estão na escola, atuando na docência em Educação Física, baseado em um estudo realizado por Feitosa e Nascimento (2006) que preocupados com a revolução no campo dos recursos humanos, apontam a necessidade de requererem as novas exigências profissionais e de estabelecer as qualidades exigidas para o exercício profissional.

Dessa forma, as competências específicas foram classificadas de acordo com a definição de competência profissional como o conjunto de conhecimentos,

habilidades e atitudes necessárias para o bom desempenho profissional (FEITOSA; NASCIMENTO, 2006), e nessa classificação a Avaliação, tema central do nosso estudo, que é apresentada no quarto subcapítulo, como uma habilidade que necessita ser refletida, construída e efetivada, ou seja, os professores precisam ter habilidade para avaliar, compreendendo o seu significado, visto que temos que saber o que, como, porque e para que avaliar, se tornando um avaliar com todas as nossas melhores capacidades, com muita sabedoria, percepção, afetividade, velocidade, agilidade, proporcionando uma avaliação coerente com a prática pedagógica utilizada.

O quinto, e último subcapítulo, foi dedicado aos ciclos ou estágios de cada etapa vivida pelos professores dentro da sua carreira docente, o seu percurso profissional. Compreendendo a caracterização da trajetória/carreira docente em ciclos de vida e/ou desenvolvimento profissional (HUBERMAN, 1995 citado por FARIAS, 2000) que será utilizada no estudo a fim de analisar e conhecer o percurso profissional. Fazendo, primeiramente, um estudo sobre quais as fases que os professores passam durante esse percurso, para posteriormente fazermos uma relação com os professores entrevistados, constatando em que fase eles estão, e de que maneira ele vem construindo sua prática avaliativa.

Já no quarto capítulo do estudo, foram dedicados à análise e discussão dos resultados obtidos, através da articulação entre os discursos produzidos nas entrevistas com os subcapítulos presentes na revisão de literatura. A pesquisa permitiu o aprofundamento das questões pedagógicas, sobre avaliação, e o desvendamento da imensa e intensa construção dos saberes, sobre práticas avaliativas, de cada professor envolvido, detectando as suas apropriações com os saberes ao longo da sua vida profissional. Dessa forma, foi encaminhado o quinto capítulo da pesquisa, que apresenta todas as conclusões evidenciadas.

1.1 Objetivos do estudo

1.1.2 Objetivo geral

Este trabalho tem como objetivo geral investigar a trajetória das práticas avaliativas, a partir dos saberes, dos professores de Educação Física, das Escolas da Rede Municipal de Pelotas – RS, que estão inseridas no projeto de implementação do ensino fundamental de 9 anos de duração.

1.1.3 Objetivos específicos

- Constatar os saberes utilizados nas práticas avaliativas construídas durante a trajetória de vida dos professores entrevistados, na graduação/formação inicial, a entrada no campo profissional e na fase atual, ou seja, se o professor apresentou mudanças/evoluções em: o que, porque, como, para que, para quem avaliar;
- Identificar a construção dos saberes ligados ou não a algum significados/sentimento (a razão para a sua utilização, seu *habitus* docente, sua própria linguagem);
- Verificar em que momento utilizavam a avaliação (início, meio ou final da aula; início, meio ou final do bimestre/trimestre/semestre)
- Detectar os instrumentos e registros avaliativos utilizados nessa trajetória;
- Constatar em que ciclo de vida profissional os professores se apresentam, baseados em seu tempo de carreira.

1.2 Justificativa

A importância do estudo se justifica na medida em que se considera necessário, como cita Nóvoa (1998 citado por LELIS, 1996), desvendar e minimizar o discurso dominante sobre a desvalorização dos saberes e das práticas dos docentes, e valorizar esse professor, que como sinaliza Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) é reconhecidamente uma peça essencial dentro dos processos de inovação educativa, como produtores de saberes, razão pela qual os autores reconhecem que o docente faz a diferença.

Justifica-se também ao verificar como professora de Educação Física a fragilidade que a prática avaliativa se apresentou durante a trajetória de minha vida acadêmica e profissional me deparando com muitos desafios e dificuldades devido às dúvidas e inseguranças que me permeavam no momento de avaliar.

Os questionamentos sobre a avaliação, a cada ano de trabalho, aumentavam, então, após 10 anos de carreira fui encorajada a entrar na Pós-Graduação da Universidade Federal de Pelotas na Escola Superior de Educação Física, a nível de especialização, a fim de pesquisar e saber um pouco mais sobre a avaliação. Ingressei com o projeto de título: *A construção e reconstrução de saberes*

sobre a Avaliação em Educação Física Escolar, a partir desse momento fui me apropriando mais sobre o significado de avaliação.

Porém, um ano depois, com a entrada no mestrado, aprofundei mais as questões que rodeiam a avaliação, ou seja, “mergulhei” no desejo de conhecer quais os saberes e sentimentos envolvidos na construção, durante a trajetória profissional, das práticas avaliativas de cada professor, a trajetória dos saberes nessas práticas, ou seja, como se deu essas construções.

Charlot (2000) fundamenta e nos salienta a relação do saber com a relação do aprender sempre “engajado” no mundo, construindo um conjunto de significados, se inscrevendo no tempo. No tempo de acertar e errar, de experimentar, de construir e reconstruir, de partilhar, visto que, como cita o autor:

> Adquirir saber permite assegurar-se um certo domínio do mundo no qual se vive, comunicar-se com outros seres e partilhar o mundo com eles, viver certas experiências e, assim, tornar-se maior, mais seguro de si, mais independente. [...] o aprender requer tempo e jamais acaba (CHARLOT, 2000, p. 60).

É nesse tempo que estamos referenciando o estudo, o tempo de aprender sempre possibilidades de construção e reconstruções na produção de saberes e conhecimento sobre avaliação, proporcionando uma reflexão da prática pedagógica, visto que a avaliação, como processo de ensino, necessita ser pensada, estudada e reavaliada a cada instante, buscando possíveis soluções para as angústias e dúvidas do nosso fazer pedagógico.

A importância da realização de estudos em escolas públicas que estão inseridas no projeto de implementação do ensino fundamental de 9 anos de duração é justificada porque nessas escolas, por estarem implantando um projeto, os professores já se encontram em constante reflexão, proporcionando uma maior chance de “entrega” ao estudo. Segundo Garcia (1995 citado por KRUG, 2001), a reflexão é, nos últimos anos, um dos conceitos mais utilizados pelos investigadores, formadores de professores e educadores, para se referirem às novas tendências da formação de professores.

A implementação do ensino fundamental de oito para nove anos de duração, ocasionará a inclusão das crianças de seis anos de idade na instituição escolar devendo-se aos resultados de estudos (evidenciado no capítulo de análise e discussão dos resultados) demonstrarem que, quando as crianças ingressam na

instituição escolar antes dos sete anos de idade, apresentam, em sua maioria, resultados superiores em relação àquelas que ingressam somente aos sete anos.

A exemplo desses estudos, podemos citar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (BRASIL, 2007). Tal sistema demonstra que crianças com histórico de experiência na pré-escola obtiveram melhores médias de proficiência em leituras: vinte pontos a mais nos resultados dos testes de leitura.

A implementação dessa política educacional requer orientações pedagógicas que respeitem as crianças como sujeitos da aprendizagem, fazendo-se necessário, que os sistemas de ensino garantam às crianças de seis anos de idade, ingressantes, através da atual política educacional, no ensino fundamental, nove anos de estudo nessa etapa da educação básica.

A ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos de duração exige tratamento político, administrativo e pedagógico, uma vez que o objetivo de um maior número de anos no ensino obrigatório é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar com maiores oportunidades de aprendizagem.

> Ressalte-se que a aprendizagem não depende apenas do aumento do tempo de permanência na escola, mas também do emprego mais eficaz desse tempo: a associação de ambos pode contribuir significativamente para que os estudantes aprendam mais e de maneira mais prazerosa. (BRASIL, 2007 p. 7).

E a Educação Física, com certeza está contribuindo, através de seus professores a transição dos sistemas e poderão nos auxiliar muito com a nossa investigação nas práticas avaliativas, justificando, dessa forma, a escolha por professores de Educação Física que estão diante dessa realidade de implementação do ensino fundamental de 9 anos de duração, por ser relevante, visto que nessas escolas os profissionais da educação estão no compromisso de transformar, significativamente, a estrutura escolar, na reorganização dos tempos e dos espaços escolares, nas formas de ensinar, aprender, avaliar, organizar e desenvolver o currículo, e trabalhar com o conhecimento, respeitando as singularidades do desenvolvimento humano.

Portanto, vale ressaltar, novamente, que o nosso objetivo de estudo não é julgar a importância dessa implementação do projeto e sim contemplar a investigação com os professores que estão nesse diálogo, debate, enfim nessa reflexão sobre a prática pedagógica e sua melhoria, focados nessa nova política

educacional, para assegurar o padrão de qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

1.3 Delimitação do estudo

Este estudo buscou entrevistar os professores de Educação Física do ensino fundamental, das Escolas da Rede Municipal de Pelotas – RS, inseridas no projeto de implementação do ensino fundamental de 9 anos de duração. Vale ressaltar, que a escolha por Escolas Municipais se deu pelo fato de que as Escolas Estaduais não disponibilizam professores especializados para a Educação Física, nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

CAPÍTULO II

2. REVISÃO DE LITERATURA

Neste capítulo serão abordados os temas referentes ao problema investigado que possibilitam uma maior proximidade com a literatura para um maior aprofundamento conceitual e teórico. Dessa forma, a revisão de literatura foi estruturada em cinco subcapítulos: a importância dos saberes produzidos de cada professor, as razões que levam os professores a apresentarem seus significados no momento de suas práticas, o seu *habitus* docente, quais as competências do profissional de Educação Física que atuam na escola e os ciclos ou estágios de cada etapa vivida pelos professores.

2.1 A importância dos saberes produzidos pelo professor

> A relação com o saber é relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação com o mundo como conjunto de significados, mas também como espaço de atividades, e se inscreve no tempo (CHARLOT, 2000, p. 78).

A vinculação realizada por Tardif e Raymond (2000) saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério contribui muito com essa afirmação, visto que os autores nos mostram que com o passar do tempo, o trabalhador (professor) vai se transformando em um professor único, com sua cultura, seus interesses, com eu estilo, o seu saber ensinar, saber fazer, dominando cada vez mais os saberes necessários para a realização do seu ofício, pois interage historicamente com a sociedade, indivíduo, ciência e instituição de ensino, definindo práticas consagradas e culturalmente significativas. Essa transformação é construída no tempo na trajetória de cada professor, simplesmente, porque os saberes precisam desse tempo para serem construídos e dominados progressivamente, gerando

competências, aptidões e atitudes específicas que consolidarão o saber com sentido e significado.

Nesse estudo atribuímos a noção de “saber” um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes (TARDIF, 2000), ou seja, o que é chamado de “saber”, “saber fazer” e de “saber ser”, tornando relevante entender de onde surgem os saberes.

No entanto, é importante ressaltar que os saberes do professor provem de um entrelaçamento entre os saberes aprendidos na sua história de vida e durante sua carreira profissional, nos dando a dimensão temporal no qual se mobiliza os saberes dos professores, compreendendo sua evolução, suas transformações e sedimentações sucessivas ao longo de sua história de vida e de uma carreira: história e carreira que remetem a várias camadas de socialização e de recomeços (TARDIF; RAYMOND, 2000), ou seja, sendo através do fenômeno tempo, da socialização na vida e na profissão, em uma vivência entrelaçada profissional e pessoal é que vai se construindo, e sendo experimentado, pouco a pouco, uma identidade profissional.

A relação do saber com a identidade é verificada quando pensamos da seguinte forma:

> Toda relação com o saber é também uma relação consigo próprio: através do “aprender”, enquanto relação do sujeito com seu mundo e com uma forma de apropriação do mundo o “seu saber”, formando uma dimensão de identidade, visto que o aprender faz sentido por referência a história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros (CHARLOT, 2000. p. 72).

Então, analisar a relação com o saber é estudar o sujeito confrontado à obrigação de aprender, em mundo que ele partilha com outros, dessa forma o autor salienta que a relação com o saber é relação com o mundo, relação consigo mesmo, a relação com os outros (CHARLOT, 2000). Compreender a relação com o saber é entender uma relação simbólica, ativa e temporal. Essa análise concerne à relação com o saber que um sujeito singular inscreve num espaço social, pois o homem se apropria do mundo a sua maneira, e ele dialoga consigo e com os outros, se tornando ativo e simbólico, aprendendo e produzindo saberes a todo momento, fundamentando o termo temporal.

A relação do saber com o mundo, consigo mesmo e com os outros nos apresenta uma forma de diálogo. Freire (1987) entende o diálogo como o lugar em

que os homens se encontram, para juntos debruçar-se sobre o mundo. O diálogo no seu sentido amplo com relação do professor com seus pares e na relação do processo ensino aprendizagem.

Vale ressaltar, nesse sentido, que se o diálogo não existir nas práticas pedagógicas o ensino será conduzido de forma não-dialógica, sem compreensão, teremos alunos presentes de corpo, mas não de alma.

Na metáfora apresentada por Freire (1987), nessa relação do diálogo com o debruçar-se sobre o mundo, nos dá um significado de trabalho em rede, uma comunicação entre professores que apresentam diferentes olhares e percepções partilhando saberes para o crescimento do coletivo, do mundo. E os diferentes olhares em diálogo é entender que cada profissional se relaciona com seus saberes dependendo da forma que os simbolizou e simboliza.

Oliveira (2005, p. 188) salienta com muita convicção a importância dos saberes de cada professor para o próprio desenvolvimento profissional: “apontamos para um desenvolvimento da pessoa do professor, ou seja, as aprendizagens sobre a docência e o ser professor, acontecendo durante toda a sua trajetória de vida” e complementa, citando DIAS DA SILVA (1998) que:

> o conceito de desenvolvimento profissional docente baseado na proposta de um continuum de formação, em que a formação básica (oferecida nos cursos de licenciatura /pedagogia) é apenas o início de um processo de trabalho docente que ocorrerá ao longo da carreira, permeado por atitudes, conhecimentos e capacidades, é infelizmente, recente (DIAS DA SILVA, 1998 citado por OLIVEIRA, 2001, p. 188).

O autor acima citado diz que o tempo e o espaço são fenômenos importantes para o desenvolvimento profissional, nas suas práticas pedagógicas, ocasionando com isso múltiplos professores, múltiplas identidades, que encontramos em nossas instituições escolares, todos com seus saberes constituídos ao longo de suas trajetórias inseridos em diferentes tempos.

Fazendo-nos perceber que as aprendizagens vividas por esses professores não se deu somente quando os alunos/professores e professores entram em contato com as teorias pedagógicas, porém essa trajetória está em todo percurso da vida dos professores, escolar e profissional, toda a sua vivência enquanto pessoa,

durante toda a sua formação, que se encontram “enraizadas” em contextos e histórias individuais que antecedem, até mesmo, a entrada deles na escola.

O termo “enraizadas” é muito forte, visto que nos remete ao fundo do nosso ser, refletindo um sentimento de crescimento, desenvolvimento, um cultivar, profundamente, essa raiz a cada dia, pois acreditamos que o professor é formado a todo instante, a cada etapa vivida, construindo seu caminho produzindo seus saberes, “aflorando” seus sentimentos , suas crenças, incentivado a SER o professor com todas as “alternativas” que ele possui guardado no seu íntimo, edificando e entrelaçando, a todo momento, sua identidade pessoal e profissional.

A identidade do docente que se torna estruturada com a mobilização dos saberes de cada professor, nos dá a idéia de movimentação, visto que a relação do saber é relação com o tempo, pois os saberes precisam desse tempo para serem mobilizados, construídos e dominados progressivamente. Charlot (2000) diz que: a apropriação do mundo, a construção de si mesmo, a inscrição em uma rede de relações com os outros – “o aprender” – requerem o tempo e jamais acabam.

Nessa rede de relações dos saberes, Tardif (2000), reafirma que: as práticas sociais, familiares e representações são fatores que influenciam na constituição da formação do sujeito, que se somam aos conhecimentos e saberes aprendidos e construídos durante a sua trajetória de vida pessoal e profissional.

Pajares (1992 citado por CARREIRO DA COSTA, 2004), argumenta, auxiliando esse debate, que as crenças educativas dos professores não são somente o fator que mais influencia sobre seus temas de decisões, como são também o fator mais importante para proceder sua atividade pedagógica.

Para Clark e Peterson (1986 citado por CARREIRO DA COSTA, 2004), em estudos sobre essa relação, crença e conhecimento dos professores, nos apontam que as crenças orientam as decisões curriculares e ações em classe dos professores, ou seja, os docentes se embasam em seus valores e crenças para justificar sua ação educativa, em suas opções conceituais, na escolha de métodos, metodologias e práticas avaliativas a serem utilizadas.

Tardif e Raymond (2000), apresentam uma tripla caracterização sobre os saberes do professor – eles são: existenciais, sociais e pragmáticos – onde revelam a dimensão temporal desses saberes, que não somente parecem ser adquiridos no e com o tempo, portanto são eles mesmos temporais, visto que são “abertos, porosos, permeáveis” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 237) , e incorporam, ao longo do

processo de socialização e da carreira, experiências novas, conhecimentos adquiridos em pleno processo, um saber-fazer reformulado em função das mudanças de prática, de situações de trabalho.

> Compreender os saberes dos professores é compreender, portanto, sua evolução e suas transformações e sedimentações sucessivas ao longo da história de vida e de uma carreira; história e carreira que remetem a várias camadas de socialização e de recomeços (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 237).

A evolução, transformação, sedimentações e produções dos saberes são ocasionadas pelos diversos recomeços que o professor é forçado a realizar diante de variadas situações ou dificuldades, decidindo, inventando ou até mesmo, reinventando uma nova maneira de agir, um estilo de trabalho que lhe proporciona uma estruturação, uma sistematização, de seus atos, experimentações e percepções através de uma maneira de agir estável, e com domínio, formando a cada dia sua identidade profissional.

É como cita Tardif e Raymond (2000, p. 239):

> [...] a experiência do trabalho docente exige um domínio cognitivo e instrumental da função, ela também exige uma socialização na profissão e em uma vivência profissional através das quais se constrói e se experimenta pouco a pouco uma identidade profissional, onde entram em jogo elementos emocionais, relacionais e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere e viva como um professor e assuma, assim, subjetivamente e objetivamente, o fato de fazer carreira no magistério.

A própria noção de experiência, que está no cerne do eu profissional dos professores e de sua representação do saber ensinar, remete ao tempo, concebido como um processo de aquisição de um certo domínio do trabalho e de um certo conhecimento de si mesmo (TARDIF; RAYMOND, 2000).

2.2 *Habitus* de cada professor – sua própria essência do saber fazer

Os professores ao se embasarem em seus saberes para ensinar, constituem, pouco a pouco, uma vivência profissional, uma experiência, um estilo de ensino, com práticas únicas e diferenciadas, estruturadas em suas vivências e experiências, no qual lhes dão certezas do caminho certo e eficiente, alicerçando suas práticas pedagógicas, como já vimos no subcapítulo anterior.

Dessa forma se torna relevante, trazer algumas contibuições de Bourdieu (1996), sociólogo e pesquisador, que apresenta na sua teoria sobre *espaço social*,

de *espaço simbólico* ou *campo social*, um espaço de diferenças, que não são, nunca, examinadas em si mesmas e por si mesmas para colocar em evidência o *habitus.*

Bourdieu (1996), apresentou uma filosofia da ciência, que se poderia chamar de relacional, já que atribui primazia às relações; tal filosofia só raramente é posta em prática nas ciências sociais, sem dúvida, porque se opõe diretamente as rotinas do pensamento corrente no mundo social. Ela está vinculada a "realidades" substanciais, indivíduos, grupos, etc. mais do que às relações objetivas que não podemos mostrar ou tocar e que precisamos conquistar, construir e validar por meio do trabalho científico.

Também apresentou uma filosofia da ação, que atualiza as potencialidades inscritas nos corpos dos agentes e na estrutura das situações nas quais eles atuam ou, mais precisamente, em sua relação. Essa filosofia, condensada em um pequeno número de conceitos fundamentais – *espaço social, habitus, agentes, bens culturais e econômicos e campo* (BOURDIEU, 1996).

Este autor utiliza o conceito de *espaço social*, como um espaço que é construído de tal modo que os *agentes* (os personagens que habitam um espaço social) e ou os grupos são aí distribuídos em função de sua posição social, de acordo com dois princípios de diferenciação: o capital econômico e o capital cultural. Os *agentes* são distribuídos, na primeira dimensão, de acordo com o volume global de *capital* (desses dois tipos diferentes) que possuam e, na segunda dimensão, de acordo com sua estrutura de seu capital, isto é, de acordo com o peso relativo dos diferentes tipos de capital, econômico e cultural, no volume global de seu, *capital* (BOURDIEU, 1996).

De maneira mais geral, o *espaço de posições sociais* se retraduz em um espaço de tomadas de posição pela intermediação do espaço de disposições (ou do *habitus*); ou, em outros termos, ao sistema de separações diferenciais, que definem as diferentes posições nos dois sistemas principais do espaço social, isto é, o espaço das diferenças, em suas práticas e nos bens que possuem.

> A cada classe de posições corresponde a uma classe de *habitus* (ou de gostos) e pela intermediação desses *habitus* e de suas capacidades geradoras, um conjunto sistemático de bens e de propriedades, vinculadas entre si por uma afinidade de estilo (BOURDIEU, 1996, p. 21).

Uma das funções da noção de *habitus* significa “dar conta da unidade de estilo que vincula as práticas e os bens de um *agente singular* (personagens que habitam um espaço social) ou de uma classe de agentes” (BOURDIEU, p. 21).

> O *habitus* é esse princípio gerador e unificador de práticas distintas e distintivas, que retraduz as características intrínsicas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unívoco, isto é, em um conjunto unívoco de escolhas de pessoas, de bens (culturais e econômicos), de práticas (BOURDIEU, 1996, p. 21-22).

Justificando, mais uma vez, a importância da pesquisa ser entrelaçada com dados teóricos e empíricos, pois uma depende da outra para a solidificação.

Mas, os *habitus*, são também esquemas classificatórios, princípios de classificação, princípios de visão e de divisão e gostos diferentes. Porém o essencial é que, ao serem percebidas (as diferenças) por meio dessas categorias sociais de percepção, desses princípios de visão e de divisão,

> [...] as diferenças nas práticas, nos bens possuídos, nas opiniões expressas tornam-se diferenças simbólicas e constituem uma verdadeira linguagem. As diferenças associadas a posições diferentes, isto é, os bens, as práticas e sobretudo as maneiras, funcionam, em cada sociedade, como as diferenças constitutivas de sistemas simbólicos,... como signos distintivos”(BOURDIEU, 1996, p. 22).

Baseado em Bourdieu (1996), se torna relevante pesquisar o *habitus* dos *agentes sociais* - professores de educação física - com relação a construção das suas práticas avaliativas, dentro de um *espaço social*, visto que, como já vimos, *habitus* são os princípios geradores de práticas distintas e distintivas, repleta de saberes, valores, crenças, opiniões/ ponto de vista, sua visão, divisão e gostos, seu *capital cultural* combinando com a maneira que o professor os expressa relacionado, é claro, com o *capital econômico*, tornando-se diferente, distinto, muito significativo, com seus símbolos, constituindo uma verdadeira linguagem. No qual ousamos para nomear, no estudo, o *habitus,* como *habitus* docente.

Dentro dessa proposta é que o estudo busca conhecer, a construção desse *habitus*, revelando quais foram e são seus princípios geradores de suas práticas carregado de seus significados e valores.

Dodds (1994 citado por FEITOSA; NASCIMENTO, 2006), afirma que alguns estudos têm evidenciado que professores competentes estabelecem rotinas de sala de aula. Isto faz com que os planos de aula e as explanações dadas aos alunos

fiquem mais bem organizados. Para Nascimento (1999 citado por FEITOSA; NASCIMENTO, 2006), os professores competentes revelam ser planejadores habilidosos, com melhores estratégias pedagógicas para modificar as aulas e improvisar mais eficientemente.

Aquilo que Dodds (1994 citado por FEITOSA; NASCIMENTO, 2006) denomina de rotina de sala de aula, Bourdieu (1996) refere-se a algo muito maior que é o *habitus*, citado anteriormente. E Perrenoud (2001 citado por FEITOSA; NASCIMENTO, 2006), ainda acrescenta em sua obra que o *habitus* é constituído pelo conjunto de esquemas de percepção, de avaliação, de pensamento e de ação do professor. “Graças a isso, os professores são capazes de enfrentar, ao preço de acomodações menores, uma grande diversidade de situações cotidianas” (FEITOSA; NASCIMENTO, 2006, p. 91).

2.3 Competências do profissional de Educação Física que atua na escola

O tema referente às competências profissionais na formação dos professores é alvo de estudos de vários autores (CRUM, 2000; PERRENOUD, 2000; 2002, RIOS 2002, TARDIF & GEUTHIER, 2001 citado por MARCON; NASCIMENTO; GRAÇA, 2007), que procuram compreender como se dá o processo de ensino-aprendizagem, dissecando os saberes, as ações, os ensinamentos, as intenções e as reflexões que o compõem.

Já as competências específicas do profissional de Educação Física e desporto foram temas investigativos por Nascimento (1999 citado por FEITOSA; NASCIMENTO, 2006), no entanto, em seu estudo, foram definidas competências de caráter geral para a área de atuação, porém, Nascimento (1998 citado por FEITOSA; NASCIMENTO, 2006), acredita que, a partir da evolução das necessidades dos indivíduos, serão desenvolvidas novas áreas de intervenção do profissional de Educação Física que levam ao domínio de novas competências.

Feitosa e Nascimento (2006) apresentam uma definição de competências mais específicas, ou seja, realizaram uma investigação com um grupo de profissionais que atuam em três áreas específicas da Educação Física, são elas: Docência em Educação Física, Treinamento Esportivo e Orientação de Atividades Físicas, onde, os autores fizeram a opção de utilizar uma forma de classificação considerando cada dimensão (*conhecimentos, habilidades e atitudes*). Portanto,

nesse estudo nos deteremos às competências na área da Docência em Educação Física.

Sendo assim:

> [...] as competências, que foram investigadas e estão sendo apresentadas, não proporcionaram a concepção de um modelo único que sirva de referência para a elaboração de currículos da área. Na verdade, espera-se que este estudo seja utilizado como “mais um” referencial que possa contribuir para a formação de um profissional competente e comprometido (FEITOSA; NASCIMENTO, 2006, p. 96).

Dessa forma as competências poderão ser muito importantes na elaboração e na organização dos novos currículos, na formação dos novos profissionais de Educação Física e dos profissionais que buscam a reflexão da sua atuação nas respectivas práticas de ensino.

As competências, do profissional que atua na área de Docência em Educação Física, foram classificadas de acordo com a definição de competência profissional como o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para o bom desempenho profissional. Os autores Feitosa e Nascimento (2006) indicam as três Dimensões das Competências: os *conhecimentos* que contemplam o Conceitual e o Procedimental; as *habilidades* que integram o Planejamento, a Comunicação, a Avaliação, a Incentivação e a Gestão; e as *atitudes*.

O primeiro grupo de competências apresentado está relacionado ao *Conhecimento Conceitual*. Este conhecimento é composto de conteúdos e idéias genéricas que constituem a matéria que vai ser ensinada. Os conhecimentos que englobam o conceitual são:

> Conhecimentos do processo ensino-aprendizagem; princípios de organização curricular; teorias pedagógicas; mecanismos e processos da aprendizagem motora; conteúdos da Educação Física; efeitos Fisiológicos da Atividade Física; e indicações e contra-indicações (FEITOSA; NASCIMENTO, 2006, p. 89).

As competências retratam uma preocupação com um profissional que precise dominar conhecimentos técnicos relativos às exigências da sua clientela. Os autores acreditam que seja necessário o domínio das teorias envolvidas na construção do conhecimento específico.

Perrenoud (2000 citado por FEITOSA; NASCIMENTO, 2006, p. 90), se refere que:

> a competência requerida hoje em dia é o domínio de conteúdos com suficiente fluência e distância para construí-los em situações abertas e tarefas complexas, aproveitando ocasiões, partindo do interesse dos alunos, explorando os acontecimentos.

O segundo grupo de competências está relacionado à dimensão conhecimentos do componente *Procedimental*. Ele é composto por conhecimentos de estratégias diferentes que são utilizadas para tornar acessível e compreensível o conteúdo que se ensina, ou seja, dominar conhecimentos em "técnicas de ensino e técnicas de avaliação em Educação Física (FEITOSA; NASCIMENTO, 2006, p. 90)".

Quanto à *Dimensão Habilidades* específicas do profissional de Educação Física os autores apresentaram um grupo de habilidades que se referem ao saber-fazer. Para Nascimento (1999 citado por FEITOSA; NASCIMENTO, 2006), os professores competentes revelam ser planejadores habilidosos, com melhores estratégias pedagógicas para modificar as aulas e improvisar mais eficientemente.

As Competências da *Dimensão Habilidades*, propostas por Nascimento (1998 citado por FEITOSA; NASCIMENTO, 2006), compreende as *Habilidades de Planejamento, Habilidades de Comunicação, Habilidades de Avaliação, Habilidades de Incentivação e Habilidades de Gestão*.

O professor, com relação à *Habilidade de Planejamento*, tem que ser capaz de "estruturar e seqüenciar os conteúdos; implementar as tarefas de aprendizagem; elaborar planejamento para diferentes turmas; desenvolver o ensino em diferentes níveis; aplicar e utilizar de forma crítica novos conhecimentos" (FEITOSA; NASCIMENTO, 2006, p. 91).

Estas competências apresentam uma característica de planejamento e construção de situações futuras. Além disso, elas procuram antecipar os resultados das atividades nos diferentes campos de atuação profissional da área.

Pimenta (2002, p.71) contribui, completando a relevância da *habilidade de planejamento*, relacionando-a com a habilidade de avaliar, visto que a construção do planejamento das aulas e a sua avaliação após, permitem "a reflexão sobre a prática, sua análise e interpretação constroem a teoria que retorna à prática para esclarecê-la e aperfeiçoá-la".

Para Noguera e Casaubon (1999 citado por FEITOSA; NASCIMENTO, 2006), um profissional competente é aquele que domina uma série de habilidades ou capacidades profissionais que lhe permitam desempenhar as tarefas, dentre elas, planejar sua aula.

Silverman (1991 citado por FEITOSA; NASCIMENTO, 2006), considera competentes aqueles professores que tomam decisões mais planejadas e procuram organizar melhor as situações de aprendizagem, de modo que os estudantes demorem menos tempo e que produzam melhores realizações.

Um outro grupo de competências muito importante, que proporciona ao profissional a capacidade de transmitir os conteúdos de forma clara e concisa, são as *Habilidades de Comunicação*, onde o professor tem que ser capaz de "utilizar linguagem condizente à clientela, técnicas de comunicação pessoal e de grupo; e transmitir de forma clara, lógica e concisa o conteúdo" (FEITOSA; NASCIMENTO, 2006, p. 92).

Quanto as *Habilidades de Avaliação* os investigados foram unânimes sobre a necessidade de analisar o desempenho, identificar erros e fornecer as informações adequadas para a correção dos executantes. Nesse sentido o professor deverá ser capaz de: "identificar erros e dificuldades dos alunos; fornecer informações adequadas à correção dos erros; analisar os programas e ajustá-los às situações particulares" (FEITOSA; NASCIMENTO, 2006, p. 93).

Noguera e Casaubon (1999 citado por FEITOSA; NASCIMENTO, 2006), concordam que uma das habilidades ou capacidades necessárias para o bom desempenho profissional é saber avaliar as aprendizagens dos alunos.

Sendo assim, para gerir a progressão das aprendizagens, não podemos deixar de fazer balanços periódicos das aquisições dos alunos, uma vez que é essencial para fundamentar decisões de mudanças necessárias mais tarde (FEITOSA; NASCIMENTO, 2006).

Nesse sentido, além da avaliação ser importante em nossa prática pedagógica, ela é o tema central do nosso estudo, portanto se torna relevante aprofundá-la e discuti-la no próximo subcapítulo.

Nas *Habilidades de Incentivação*, reconhecemos a importância destas competências na boa qualidade das aulas que o professor seja capaz de:

> variar e inovar as formas de trabalhar; promover a integração dos alunos; despertar o gosto ou interesse à prática de Atividade Física; criar e reforçar

> a motivação à prática de Atividade Física (FEITOSA; NASCIMENTO, 2006, p. 94).

Nascimento (1998 citado por FEITOSA; NASCIMENTO, 2006), reforça que a criação de um ambiente agradável de trabalho, além de ser necessário para o desempenho profissional adequado, visa influenciar os interesses e os motivos de realização dos indivíduos, visto que para alcançar os objetivos propostos pelo programa faz-se necessária à participação efetiva e motivada dos executantes.

Dessa forma, Feitosa e Nascimento (2006), salientam que é importante o profissional de Educação Física criar um clima favorável à boa relação dos alunos entre si, entre eles e o profissional responsável e entre eles e o que está sendo ensinado enquanto conteúdos específicos da área.

Com relação às *Habilidades de Gestão*, é apresentada a preocupação dos profissionais em serem capazes de racionalizar e gerir os recursos (pessoas, espaços, tempo e materiais). Estas competências apresentam uma grande importância para o profissional de Educação Física, no sentido de que ele pode desempenhar diversos papéis ou funções no ambiente de trabalho, mesmo dentro da sua área específica. Criando ambientes que possibilitem a aprendizagem; e ações envolventes que liguem a escola à comunidade (FEITOSA; NASCIMENTO, 2006).

A terceira e última dimensão das competências são as Atitudes do professor durante suas aulas, essa é uma competência não-técnica e mais subjetiva, “definida como o conjunto de qualidades pessoais que se enunciam em termos de saber-ser, ou seja, as atitudes e valores” (NASCIMENTO, 1998 citado por FEITOSA; NASCIMENTO, 2006, p. 95). Elas estão próximas das características pessoais e não estão necessariamente ligadas ao exercício específico de uma função.

Nessa competência, “Dimensão Atitudes”, Feitosa e Nascimento (2006, p. 95) determinaram, a partir da definição dos profissionais investigados, que os profissionais de Educação Física:

> devem apresentar criatividade para enfrentar desafios; iniciativa de criar novas oportunidades de intervenção; postura e comprometimento profissional; espírito de autocrítica condizente a avaliação; e atitude investigativa e de atualização.

As competências apresentadas têm que serem vistas e analisadas no seu sentido mais amplo em compreender aquisições de todas as ordens dos saberes,

saber-fazer, saber-ser e saber-tornar-se, necessárias a realização de tarefas e resoluções de problemas.

A origem destas habilidades está relacionada ou determinada pelo tipo de problema a resolver. As habilidades constituem a competência mais específica do profissional, que segundo Patel e Groen (1991 citado por FEITOSA; NASCIMENTO, 2006), são afetadas pela precisão e direção do raciocínio na resolução de problemas. Neste sentido, Nascimento (1998 citado por FEITOSA; NASCIMENTO, 2006), acredita que embora a competência genérica seja necessária para compreender os problemas, a competência específica torna-se imprescindível para a solução destes problemas.

A relevância desse estudo, sobre competências específicas do Professor de Educação Física, é pelo fato que o profissional da área necessita ter referenciais a buscar quando refletir sobre sua prática, já que para viver em um mundo globalizado e cada vez mais competitivo os professores precisam ser comprometidos, críticos, e que tenham atitudes de liderança, confiança e entusiasmo, demonstrando uma conduta ética e honesta.

2.4 Habilidade no ato de avaliar

O caminho para buscar melhores condições de ensino é melhorar a formação acadêmica (CARREIRO DA COSTA, 1988 citado por KRUG, 2001), bem como a prática pedagógica do professor em situação de serviço. Neste estudo, temos como pretensão contribuir com a prática pedagógica, por sentirmos que as melhorias no processo de ensino-aprendizagem, em especial na prática avaliativa, necessitam de investigações para mobilizar os professores à reflexões diagnosticando possíveis mudanças e evoluções em sua maneira de construir sua forma de ensinar e aprender.

Quando falamos em avaliação, resgatamos a necessidade de atentar para o termo *habilidade*, como citou Feitosa e Nascimento (2006), avaliação como uma habilidade, ou seja, os professores precisam avaliar, compreendendo o seu significado, visto que eles têm que saber o que, como, porque e para que avaliar, avaliando com todas as suas capacidades, com muita sabedoria, percepção, afetividade, velocidade, agilidade, proporcionando uma avaliação coerente com a prática pedagógica utilizada.

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

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

Dessa forma os professores, ao se qualificarem, podem contar com diferentes formas de mediação para suas intervenções, é fundamental destacar que, para se apropriar desses conhecimentos e reflexões, os professores devem se aproximar da teoria para estarem qualificados e conseguirem colocar o seu conhecimento à ação, proporcionando uma intervenção com significado, visto que quanto mais conhecimento mais significado, gerando um processo de ensino com qualidade.

A avaliação, muitas vezes, transmite a idéia de finalização, o aluno faz e o professor analisa, ou verifica se o aluno aprendeu ou não e, por fim, dá a nota, quantificando. Sentimos a urgência de atentar para todo o processo, início, meio e fim, visto que essa análise e verificação é somente uma coleta de dados. A avaliação é muito mais que isso, temos que saber exatamente o que se procura e o que se pretende (LUCKESI, 1991).

Luckesi (2000), segue na mesma concepção sobre a avaliação, apresentando a idéia que ela seja um processo dinâmico, de continuidade, de construção, de travessia permanente, enfatizando:

> [...] a avaliação, como dissemos, é inclusiva e, por isso mesmo, democrática e amorosa. Por ela, por onde quer que se passe, não há exclusão, mas sim diagnóstico e construção. Não há submissão, mas sim liberdade. Não há medo, mas sim espontaneidade e busca. Não há chegada definitiva, mas

> sim travessia permanente, em busca do melhor. Sempre! LUCKESI (2000, p. 11).

Essa travessia permanente, é o que nos remete à avaliação de processo, ou seja, a travessia durante o processo de ensino- aprendizagem sempre em busca do melhor do aluno, ou seja, diagnosticando, regulando, formando e construindo com espontaneidade e liberdade.

Para sermos mais específicos, torna-se relevante expormos a diferença entre o avaliar e examinar, práticas presentes nas escolas. Há diferença entre exame e avaliação. Quando a escola perde o significado da avaliação, ela não avalia a aprendizagem do educando, mas sim examina. Para Luckesi (2000), os exames, em primeiro lugar, são *pontuais*, o que significa que não interessa o que estava acontecendo com o educando antes da prova, nem interessa o que poderá acontecer depois. Só interessa o “aqui e o agora”.

Em segundo lugar, os exames são *classificatórios*, ou seja, eles classificam os educandos em aprovados ou reprovados, ou coisa semelhante, estabelecendo uma escala classificatória com notas que vão de zero a dez. São classificações definitivas sobre a vida do educando. Elas são registradas em cadernetas e documentos escolares, “para sempre”.

Em conseqüência dessa segunda característica emerge a terceira. Os exames “são *seletivos* ou *excludentes”.* Porque sendo classificatórios, os exames excluem uma grande parte dos educandos. Muitos ficam de fora da aprendizagem, por falta de significado, de oportunidade, de vivências, de explorações, de descobertas, do simples olhar com sentido de ajudar, de incluir, de atrair para progresso de seu processo de ensino-aprendizagem (LUCKESI, 1991).

De outro lado estão as características da avaliação, que “são exatamente opostasàs características dos exames. A avaliação é *não-pontual*, é *diagnóstica* (por isso, dinâmica) e *inclusiva”* (LUCKESI, 2000). Ou seja, à avaliação interessa o que estava acontecendo antes, o que está acontecendo agora e o que acontecerá depois com o educando, na medida em que a avaliação da aprendizagem está a serviço de um projeto pedagógico construtivo, que olha para o ser humano como um ser em desenvolvimento, em construção permanente (LUCKESI, 2000).

> Para um verdadeiro processo de avaliação, não interessa a aprovação ou reprovação de um educando, mas sim sua aprendizagem e, conseqüentemente, o seu crescimento; daí ela ser diagnóstica, permitindo a

> tomada de decisões para a melhoria; e, conseqüentemente, ser inclusiva, enquanto não descarta, não exclui, mas sim convida para a melhoria (LUCKESI, 2000 p.7).

Exames, servem a um processo de controle disciplinar aversivo do educando, que tem na sua base uma forma de administrar o poder na relação pedagógica (LUCKESI, 2000). Ou seja, como o professor tem em suas mãos o poder de aprovar ou reprovar, ele se utiliza dos exames, através das provas, para submeter os educandos aos ditames disciplinares familiares, escolares, e, sociais. O educando teme o poder que o professor tem, utilizando-o especialmente via a prática examinatória, que equivocadamente vem sendo chamada avaliativa.

> Nesse contexto, torna-se fácil exacerbar o poder e cair no autoritarismo. O professor tem em suas mãos o poder oficial de aprovar e reprovar. Para ameaçar e submeter os educandos, basta utilizar-se deste poder, que é pleno na sala de aula. Será que é preciso tanta dor e sofrimento para se aprender e se desenvolver? (LUCKESI, 2000, p. 10)

Para um currículo tradicional é adequada a prática de examinar. Para a prática de avaliar necessitamos de um currículo centrado no desenvolvimento, na construção, na experiência da igualdade e da democracia, no seu mais preciso sentido (LUCKESI, 2000).

Avaliação será avaliação em toda e qualquer instância, ou seja, por si, é o ato de subsidiar a construção de resultados satisfatórios. Não há um conceito próprio de avaliação para o Ensino Fundamental, outra para o Ensino Médio e outra para o Ensino Superior, assim como não há um conceito específico de exame para cada uma dessas esferas de ensino. A prática da avaliação, do ponto de vista conceitual, é mesma para qualquer nível de ensino. Existirão sim nuanças metodológicas e técnicas que terão que ser adequadas aos diversos níveis de ensino e aos diversos tipos de conteúdos e práticas (LUCKESI, 1991).

Em qualquer instância avaliar será sempre diagnosticar a realidade, qualificando-a, tendo em vista subsidiar decisões para a obtenção do melhor e mais adequado resultado possível de uma determinada ação. O que podemos e devemos discutir são os recursos mais adequados para cada uma dessas modalidades de ensino, com suas características específicas, na medida em que os usuários de cada uma delas possuem especificidades etárias, psicossociológicas e culturais completamente diversas (LUCKESI, 1991).

As transformações das práticas avaliativas não são fáceis e nem simples. Implicam em abrir mão do poder autoritário e aprender a viver democraticamente, o que sugere em servir e não impor, uma formação “ao longo da vida”, como sinaliza o Relatório da UNESCO (1998) para a educação do século XXI. Nesse processo, não basta uma aprendizagem conceitual sobre uma nova modalidade de atuar em avaliação, é preciso dar um significado a ela.

Dessa forma, se torna importante também uma mudança estrutural. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDP/1996), citado por Luckesi (1991), abriu as portas para as práticas de avaliação na escola, nos seus diversos graus, porém, importa que as estruturas administrativas escolares se flexibilizem para que a lei possa ter vida, caso contrário, será “letra morta” (LUCKESI, 1991).

Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (BRASIL, 1996/98) atentam para as evoluções da avaliação em Educação Física: tradicionalmente, as avaliações dentro dessa área se resumiam a alguns testes de força, resistência e flexibilidade, medindo apenas a aptidão física do aluno. O campo de conhecimento vai além dos aspectos biofisiológicos. Não se trata mais daquela avaliação padronizada que espera o mesmo resultado de todos. Isso significa dizer que, por exemplo, um dos objetivos é que o aluno conheça alguns dos seus limites e possibilidades, de forma que possa compreender sua função imediata, o contexto a que ela se refere e, de posse dessa informação, traçar metas e melhorar seu desempenho.

Porém, para que aconteçam as práticas avaliativas, nas aulas de Educação Física, com seu sentido de diagnosticar, de incluir, é preciso que os professores tenham esse conhecimento e apresentem em seus saberes esses significados, as funções da avaliação. No qual, poderemos, através do nosso estudo, detectar essas construções durante seu percurso profissional, pois acreditamos que, através do tempo de atuação dos professores, as práticas conseguem ser estruturadas e experimentadas.

2.5 Ciclos vividos pelos professores durante o seu percurso profissional

Como salientamos, o percurso profissional dos professores é marcado por vários acontecimentos durante a carreira. Tais acontecimentos, positivos ou

negativos, marcam a passagem de uma etapa para a outra, ocasionando o surgimento de estágios ou ciclos de desenvolvimento profissional.

Os ciclos, os estágios ou etapas vividas pelos professores constituem a formação profissional que, para Nascimento (1998 citado por FARIAS, 2000), é um conceito que vem evoluindo nas últimas décadas. Para o autor a formação profissional é justificada principalmente por possibilitar diferenciação entre a atuação de profissional habilitado da área de um leigo.

Para a maioria dos professores de Educação Física, a formação profissional começa com o ingresso no curso de formação inicial (FARIAS, 2000). O tema "formação inicial dos professores" tem sido alvo de muitos estudos (CARREIRO DA COSTA, 1994; MOLINA NETO, 1997; NASCIMENTO, 1998; NÓVOA, 1995 citado por FARIAS, 2000). Para Carreiro da Costa (1994 citado por FARIAS, 2000), a formação inicial dos futuros professores é entendida como o período durante o qual o futuro professor adquire conhecimentos científicos pedagógicos e as competências necessárias para enfrentar adequadamente a carreira docente. Para Nascimento (1998 citado por Farias, 2000), formação inicial é a denominação frequentemente atribuída àquela etapa de preparação voltada ao exercício ou qualificação inicial da profissão.

Dessa forma, Nóvoa (1991, p. 91, citado por LELIS, 1996), analisa a formação profissional do docente:

> No processo de sua entrada na profissão, os docentes efetuam um *role-transition* ao invés de um *role-reversion* e, no começo de sua atividade profissional, utilizam frequentemente referências adquiridas quando eram alunos; em certo sentido, pode-se dizer que o período crucial da profissionalização do docente não ocorre durante a aprendizagem formal, mas durante o exercício do seu ofício.

Com relação ao processo profissional do trabalho docente, Nóvoa (1995), sinaliza a importância do desenvolvimento pessoal nesse processo. Para ele, as categorias de dimensões pessoais e profissionais são fundamentais para compreender a formação docente num contexto de mudanças, afirmando que é preciso "(re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro de suas histórias de vida" (NÓVOA 1995a, p. 25).

Para Nóvoa (1995b), não há como *separar o eu pessoal do eu profissional*, eles se entrecruzam e se inter-relacionam mutuamente. Emerge, daí, a necessidade de compreender a trajetória profissional dos professores, o que se configura como um processo de conhecimento tanto das relações que cada pessoa estabelece consigo mesma, quanto com o seu processo formativo, nas aprendizagens que construiu ao longo da vida.

Dessa forma, para conhecer a trajetória profissional dos professores, o seu processo formativo, durante a sua carreira profissional, não podemos nos permitir separar o pessoal do profissional, devemos então conhecer o curso de vida dos professores.

Entendemos que ao estudar o curso de vida de uma pessoa podemos ter a compreensão do percurso por ela percorrido, em função de um conjunto de etapas como idades, circunstâncias sociais e históricas e estágios profissionais. Tais estudos obedecem a certo grau de normatividade, seguindo as seqüências de fases/estágios pelos quais costumam passar os seres humanos. No entanto, deve-se considerar, também, o conjunto de acontecimentos sócio-históricos e eventos individuais inesperados na vida de cada pessoa.

A investigação considerada a pioneira nesta área e geradora de novos estudos foi desenvolvida por Huberman (1995 citado por FARIAS, 2000), onde o autor se preocupou em estudar a carreira de professores e classificar os ciclos de vida profissional de docentes. As fases propostas pelo autor são denominadas: *exploração*, entrada na carreira (1-3 anos); *estabilização*, consolidação de um repertório pedagógico (4-5anos); *diversificação/questionamento* (7-25 anos); *conservantismo* (25-35 anos*) e desinvestimento* (35-40 anos). Cada fase apresenta características próprias e procura enquadrar cada professor durante o seu percurso profissional.

A *fase de entrada* compreende os primeiros 2 ou 3 anos de docência dos professores, no qual será abordada no capítulo de análise e discussão dos resultados.

A *fase de estabilização* é uma fase de independência do professor e de um sentimento de competência crescente. Na verdade, constitui aquele momento da carreira que ocorre o comprometimento definitivo ou seja, estabilização. O professor sente-se pertencente ao corpo de professores e, aos seus olhos, torna-se professor.

Ocorre a tomada de responsabilidade e uma maior preocupação com os objetivos didáticos do que consigo mesmo. Esta fase compreende os 4 a 6 anos de docência.

A *fase de diversificação* é uma fase de experimentação e de diversificação, que será retomada na fase de análise dos dados com os dados e falas dos entrevistados.

A *fase de serenidade* consiste na fase em que os professores chegam a serenidade através de questionamentos. Segundo Huberman (1995 citado por FARIAS, 2000), existem alguns estudos empíricos que indicam que nesta fase os professores passam a lamentar o período em que estavam ativos. Os professores não apresentam mais a preocupação com a avaliação dos colegas ou direção, diminuem o nível de ambição, apresentam-se mais sensíveis, menos vulneráveis à avaliação da direção ou qualquer outro setor. Consideram que não têm mais nada a provar. Geralmente nesta fase estão os professores com idade entre 45 e 55 anos de idade (HUBERMAN, 1995 citado por FARIAS, 2000).

Na *fase do conservantismo*, que muito se assemelha à fase anterior, os professores apresentam-se mais rígidos e conservadores e uma idade mais avançada, que pode variar de 50 a 60 anos. O autor acredita que pode haver uma relação entre a idade e o conservantismo e também revela que os professores pertencentes a este ciclo queixam-se da evolução dos alunos e dos colegas mais jovens.

O *desinvestimento* é o momento onde os professores passam a investir mais em seus interesses pessoais do que investir na sua carreira. Os professores reservam um tempo maior para si mesmos, ocorrendo um recuo e interiorização neste final de carreira.

As fases do desenvolvimento profissional, apresentadas por Huberman (1995 citado por FARIAS, 2000), se tornam relevantes no estudo para identificarmos em que fase os Professores Entrevistados vivenciaram durante sua trajetória docente.

CAPITULO III

3. METODOLOGIA

Neste capítulo estão descritos os procedimentos metodológicos utilizados durante o desenvolvimento da pesquisa. Inicialmente, estão descritas as características da pesquisa, na seqüência, são apresentadas informações referentes à população da investigação, os instrumentos utilizados para a coleta de dados e, finalmente, os procedimentos adotados na análise dos dados.

3.1 Caracterização da Pesquisa

3.1.1 Classificação da pesquisa

O presente estudo classifica-se como uma pesquisa descritiva, quanto ao objetivo geral, e de acordo com os procedimentos adotados, trata-se de um estudo de caso. (GIL 2007). De acordo com o autor, estes estudos tem ainda como propósito explorar situações da vida real, preservar o objeto estudado, descrever a situação do contexto em que está sendo construída a investigação.

Optamos por este tipo de pesquisa, por entender que a mesma responderia às questões a serem investigadas e atingiria os objetivos propostos. Apoiado em Gil (2007) descreveremos as características de uma determinada população ou fenômeno, levantando as suas opiniões, atitudes e crenças.

Além disso, continua Gil (2007, p. 42):

> As pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática. São também as mais solicitadas por organizações como instituições educacionais[...]

3.1.2 Formulação do problema

A intenção desta investigação foi estudar como os professores de Educação Física constroem, através de seus saberes, sua trajetória na realização de suas práticas avaliativas, foi determinado como problema investigado: quais são os saberes, que constituem a sua trajetória, sobre avaliação, dos professores de Educação Física, de séries iniciais, das Escolas Municipais da cidade de Pelotas, inseridos no projeto de implementação do ensino fundamental com nove anos de duração?

3.1.3 Definição da unidade caso

A construção da trajetória dos saberes, sobre avaliação, dos professores de Educação Física, nas séries iniciais, das Escolas Municipais da cidade de Pelotas, inseridos no projeto de implementação do ensino fundamental com nove anos de duração.

3.1.4 Determinação do número de casos

A unidade caso definida para o estudo é constituída por professores de Educação Física que atuam no ensino fundamental, nas Escolas Municipais situadas na cidade de Pelotas, que estão inseridos no projeto de implementação do ensino fundamental com nove anos de duração (APÊNDICE A). Para a realização do estudo no tempo determinado, nos detivemos a entrevistar um professor de cada escola, totalizando nove professores de Educação Física, que foram convidados a participarem de forma voluntária nesta investigação.

3.1.5 Elaboração do protocolo

3.1.5.1 Procedimentos de campo

O presente estudo investigou, através da entrevista semi-estruturada, a construção da trajetória dos saberes, de cada professor, em suas práticas avaliativas. Para a realização do estudo os procedimentos realizados operacionalizaram e estruturaram os objetivos da pesquisa. Passaremos, a seguir, para os procedimentos de campo que foram utilizados.

3.1.5.1.1 Instrumentos utilizados na coleta de dados

Para obter o maior número de informações possíveis para investigar as trajetórias dos saberes dos professores de educação física, nas práticas avaliativas, optou-se pela utilização de uma técnica de coleta de dados, a entrevista semi-estruturada (APÊNDICE B) e ousamos em realizar a construção de um cenário de vida (APÊNDICE B) de cada entrevistado.

Na coleta de informações a respeito do projeto de implementação do Ensino Fundamental de 9 anos de duração, foi realizada uma entrevista semi-estruturada com a Coordenadora do projeto da Secretaria Municipal de Educação (SME), do município de Pelotas (APÊNDICE C).

A entrevista, segundo Bogdan e Biklen (1994 citado por GIL, 1999), constitui-se um instrumento básico e o procedimento mais usual na pesquisa de campo. Além disso, a entrevista permite obter dados relatados pela fala dos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada.

Porém, vale ressaltar a importância do entrevistador para que se dê uma eficiente entrevista, visto que ela dependerá, em grande parte, das qualidades e habilidades desse entrevistador, tais como uma boa capacidade de comunicação verbal, aliada a uma boa dose de paciência para ouvir atentamente. Mas com muita ética, sinceridade, perseverança, dedicação e atenção aos cuidados a serem observados, com certeza levarão ao sucesso desse método de pesquisa.

Dessa forma, as entrevistas foram realizadas individualmente com cada um dos participantes, a partir da leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE D). Todas as entrevistas foram gravadas, com o consentimento do participante, sendo posteriormente transcritas e entregues para cada entrevistado, que tinha a liberdade para alterar o seu conteúdo da maneira que considerasse necessário. Esse procedimento buscou “validar o seu conteúdo” e elevar o “nível de confiabilidade do estudo” (NEGRINE, 1999, p. 78).

Como a utilização do gravador poderia assustar ou inibir os entrevistados, primeiramente foi realizado uma conversa inicial, com o objetivo de deixá-los mais a vontade.

Através das entrevistas foi possível constatar uma forte disponibilidade dos professores em colaborar com o processo de investigação. As entrevistas foram realizadas da seguinte forma: 4 entrevistas ocorreram nas escolas onde os

professores ministram as aulas e as outras 5 na casa de cada professor. A duração das sessões variou, de acordo com o perfil dos entrevistados: algumas bastante longas outras enxutas e objetivas. O acesso aos docentes foi relativamente tranquilo, ficando subordinado à sua disponibilidade de horário. Vai para coleta de dados

O roteiro da entrevista foi organizado em três eixos básicos do estudo. O primeiro eixo abrange a forma de avaliação utilizada na formação inicial (estágio). No segundo eixo é investigado a forma de avaliar realizada na entrada no campo de trabalho. E no terceiro eixo representa a forma de avaliar na fase atual. Todos os eixos possuem os mesmos indicadores que mapeiam as concepções, as reflexões as construções, dos professores colaboradores em suas práticas avaliativas, almejando identificar a trajetória dos saberes.

Após a entrevista, o professor foi convidado a refletir e descrever o seu cenário de vida. Vale ressaltar a importância da construção de cada cenário de vida, no qual era apresentado para que o professor colaborador conseguisse escrever o resumo de tudo que foi refletido no momento da entrevista.

A parte fundamental dessa coleta de dados se dá pelo fato de que no cenário de vida o professor consegue escrever a sua própria construção de saberes, e mais, todos os entrevistados no momento da escrita lembravam-se de algum detalhe que não tinham verbalizado e acabavam acrescentando no seu cenário de vida, contribuindo dessa forma no complemento, significativo, da pesquisa.

3.1.6 Coleta de dados

3.1.6.1 Antes da Coleta de dados

Antes da coleta de dados o primeiro procedimento foi a realização de um levantamento das escolas municipais da cidade de Pelotas que estão inseridas no projeto do ensino fundamental dos nove anos de duração do ensino fundamental. Em seguida entramos em contato, primeiramente, com a SME e Direção de cada instituição (APÊNDICE E), para, logo após, obter autorização para o contato direto com os professores de Educação Física.

Para a utilização da entrevista, realizamos uma entrevista experimental a fim de adequar o instrumento pretendido na coleta de dados. A entrevista experimental foi muito interessante, pois instigou ao entrevistado um revisitar as suas etapas já vividas e mapear a construção dos seus saberes sobre avaliação e a sua identidade

profissional que se complementa a cada dia. E também a satisfação, enquanto pesquisadora, em conseguir proporcionar essa revisitação, em um escutar, esse professor que é de muita relevância, tendo uma entrega, um comprometimento, uma perseverança e paixão em realmente ir a campo e investigar, e claro, produzir conhecimento, através da pesquisa, da investigação.

Com a realização da entrevista experimental e com os ajustes necessários, a entrevista foi submetida a apreciação de três especialistas na área, durante o processo de qualificação do projeto, com o intuito de obter a validação de conteúdo do instrumento de coleta de dados..

3.1.6.2 Durante a coleta de dados

De posse das escolas e do questionário validado, iniciamos a coleta de dados, em nove escolas municipais integrantes do projeto do ensino fundamental com 9 anos de duração.

A coleta de coleta de dados foi realizada diretamente pela pesquisadora. Ao chegar em cada escola era estabelecido um contato com cada direção, para receber a autorização para as entrevistas.

Os professores eram convidados a participarem do estudo, não sendo obrigatória a sua participação na investigação. Portanto todos os professores se “entregaram” ao estudo com comprometimento, contribuindo muito com o sucesso da investigação.

3.1.6.3 Após a coleta de dados

Após a coleta de dados passamos para a fase de análise e discussão dos resultados. Na medida em que estamos tratando de análise em pesquisa qualitativa, não devemos nos esquecer de que, apesar de mencionarmos uma fase distinta com a denominação “análise”, durante a fase de coleta de dados a análise já poderá estar acontecendo. Na obra de Triviños (1987), esse posicionamento é bem definido.

Para se ter uma análise eficiente é necessário refletir sobre as finalidades de cada fase das análises. Com base em Minayo (1994), podemos apontar três finalidades, que em termos da pesquisa social, elas são complementares, para essa etapa:

1. Estabelecer uma compreensão dos dados coletados,

2. Confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas;
3. Ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural da qual faz parte.

3.1.6.4 Processo de análise dos dados

Segundo Patton (1980 citado por GIL, 1999), a análise de dados qualitativos é um processo criativo que exige grande rigor intelectual e muita dedicação. Não existe uma forma melhor ou mais correta. O que se exige é sistematização e coerência do esquema escolhido com o que pretende o estudo.

Há autores que entendem a “análise” como descrição dos dados e a “interpretação” como articulação desta descrição com conhecimentos mais amplos que extrapolam os dados específicos da pesquisa. Outros autores compreendem a “análise” num sentido mais amplo, abrangendo a “interpretação”. Somos partidários desse posicionamento por acreditarmos que a análise e a interpretação estão contidas no mesmo movimento: o olhar atentamente para os dados da pesquisa.

Foram estabelecidas categorias, para iniciar a sistematização da análise dos dados, que emergiram a partir da análise de conteúdo das respostas obtidas, no sentido de contemplar as diferentes opiniões dos participantes do estudo, contribuindo na eficiência dessas análises, que abrangeram elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si.

Após a formação e reformulação das categorias estávamos prontos para aprofundar a nossa visão, ligar e ampliar nossos conhecimentos, nos levando a explorar as ligações entre os vários itens, tentando estabelecer relações e associações, passando então a combiná-los, separá-los ou reorganizá-los. E finalmente, procurar ampliar o campo de informação identificando, se necessário, os elementos que precisam ser mais aprofundados, senão poderemos entrar no último momento, o de concluir o estudo.

Contribuindo com nossos esforços, angústias e dúvidas com relação ao processo de categorizar e analisar os dados, Patton (1980 citado por GIL, 1999), escreve com muita clareza e sabedoria que, esse esforço de detectar padrões, temas e categorias é um processo criativo que requer julgamentos cuidadosos sobre o que é realmente relevante e significativo nos dados. Como as pessoas que

analisam dados qualitativos não têm testes estatísticos para dizer-lhes se uma observação é ou não significativa, elas devem basear-se na sua própria inteligência, experiência e julgamento.

3.2 Cuidados éticos

A participação dos docentes na investigação foi viabilizada pela assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (APÊNDICE D), conforme a Resolução nº. 196 de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde e as determinações da Comissão de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Pelotas que envolvem estudos desse tipo.

A identidade dos participantes e o sigilo das informações foram mantidos, evitando assim, qualquer tipo de constrangimento.

É importante salientar que este projeto já foi aprovado no Comitê de Ética da Escola Superior de Educação Física – UFPEL, protocolo número 048/ 2009.

CAPÍTULO IV

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo buscamos sinalizar os aspectos investigados no estudo, a partir da análise de conteúdo das entrevistas. Inicialmente foram identificadas as informações em cada etapa de vida dos professores. Após, essas identificações foram relacionadas e agrupadas por temáticas, originando as categorias de análise que nortearam a análise das informações.

Os dados foram organizados em categorias quais sejam: 1) O cenário investigado, 2) As Fases do Desenvolvimento Profissional e 3) A construção dos saberes sobre as práticas avaliativas.

A construção das categorias de análise buscou responder a cada uma das questões norteadoras da pesquisa tendo como base três etapas vividas pelos entrevistados, ou seja, formação inicial, entrada no campo de trabalho e fase atual, e finalizando na construção da trajetória dos saberes das práticas avaliativas.

Para oportunizar uma visualização acessível e uma rápida identificação utilizamos a nomenclatura Professor (P), nomeando genericamente os professores entrevistados, seguidamente de um número correspondente a ordem de cada entrevista. E a coordenadora do projeto de implementação do Ensino Fundamental de 9 anos de duração, da Secretaria Municipal de Educação (SME) será identificada como C1.

4.1 Cenário investigado

O nosso espaço de pesquisa foram as escolas que estão inseridas no Projeto de Implementação do Ensino Fundamental de nove anos de duração com a inclusão das crianças de seis anos de idade, implementada pelo Governo Federal[1].

No município de Pelotas o projeto foi implementado, na Rede Municipal, no ano de 2008, em quatro Instituições escolares, de acordo com as informações coletadas em entrevista com a coordenadora do projeto da Secretaria Municipal da Educação (SME).

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

A ampliação em mais um ano de estudo no Ensino Fundamental segundo orientações dos documentos do Ministério da Educação e Cultura (BRASIL, 2007), deve proporcionar ganhos consideráveis na educação. Cita o documento que entre outras coisas os benefícios estão relacionados à inclusão de todas as crianças de seis anos, à menor vulnerabilidade a situações de risco, a permanência na escola, bem como o aumento da escolaridade dos alunos (BRASIL, 2007).

Atualmente, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) contabiliza que 13 estados e 1.100 municípios já implantaram o Ensino Fundamental de nove anos, com a inclusão da criança de seis anos (BRASIL, 2007).

Segundo o Plano Nacional da Educação (PNE), implantar progressivamente o Ensino Fundamental de nove anos, pela inclusão das crianças de seis anos de idade, tem duas intenções oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade (BRASIL, 2007). Em outras palavras, o objetivo desta política pública

---

[1] Lei nº 11.274/2006 institui o ensino fundamental de nove anos de duração com a inclusão das crianças de seis anos de idade (BRASIL, 2007 p. 5).

afirmativa de equidade social é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem mais ampla.

No que se refere à questão de direito, objetiva a democratização da educação e a equidade social no acesso e na continuidade dos estudos. No que tange a questão pedagógica, tem por fim a democratização do conhecimento e do acesso até aos níveis escolares mais elevados, assim com mais tempo para aprender e respeito aos diferentes tempos, ritmos e formas de aprender dos alunos (BRASIL, 2007).

Isto pode ser constatado, também, ao se analisar a legislação educacional brasileira: a Lei nº 4.024/1961 estabeleceu quatro anos de escolaridade obrigatória; com o Acordo de Punta Del Este e Santiago, de 1970, estendeu-se para seis anos o tempo do ensino obrigatório; a Lei nº 5.692/1971 determinou a extensão da obrigatoriedade para oito anos; já a Lei nº 9.394/1996 sinalizou para um ensino obrigatório de nove anos de duração, a iniciar-se aos seis anos de idade, o que, por sua vez, tornou-se meta da educação nacional pela Lei nº 10.172/2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE). Finalmente, em 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 11.274, institui o ensino fundamental de nove anos de duração com a inclusão das crianças de seis anos de idade (BRASIL, 2007 p. 5).

Com a aprovação da Lei nº 11.274/2006, ocorrerá a inclusão de um número maior de crianças no sistema educacional brasileiro, especialmente aquelas pertencentes aos setores populares, uma vez que as crianças de seis anos de idade das classes média e alta já se encontram, majoritariamente, incorporadas ao sistema de ensino – na pré-escola ou na primeira série do ensino fundamental.

A importância dessa decisão política relaciona-se, também, ao fato de recentes pesquisas mostrarem que 81,7% das crianças de seis anos estão na escola, sendo que 38,9% frequentam a educação infantil, 13,6% pertencem às classes de alfabetização e 29,6% estão no ensino fundamental (IBGE, Censo Demográfico 2000 citado por BRASIL, 2007).

O Plano Nacional de Educação amplia para nove anos a duração do Ensino Fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa de sete a 14 anos. Estabelece ainda, que a implantação progressiva do Ensino Fundamental de nove anos, com a inclusão das

crianças de seis anos, deve se dar em consonância com a universalização do atendimento na faixa etária de sete a 14 anos (BRASIL, 2006).

Ressalta também que esta ação requer planejamento e diretrizes norteadoras para o atendimento integral da criança em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social, além de metas para a expansão do atendimento, com garantia de qualidade. Essa qualidade implica assegurar um processo educativo respeitoso e construído com base nas múltiplas dimensões e na especificidade do tempo da infância, do qual também fazem parte as crianças de sete e oito anos (BRASIL, 2006).

A Lei nº 11.274/2006 instituiu o Ensino Fundamental de nove anos de duração com a inclusão das crianças de seis anos de idade.

Art. 5º: Os Municípios, os Estados e o Distrito Federal terão prazo até 2010 para implementar a obrigatoriedade para o Ensino Fundamental. Assim, caso o município já tenha ampliado o Ensino Fundamental para nove anos, os pais deverão exigir a matrícula dos filhos que tenham seis anos de idade completos até o início do ano letivo no respectivo sistema de ensino (BRASIL, 2006).

Já a Lei nº 11.114/2005 (BRASIL, 2005) alterou os arts. 6º, 30º, 32º e 87º da Lei nº 9.394/96, com o objetivo de tornar obrigatório o início do Ensino Fundamental aos seis anos de idade.

Artigo 6º: É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos *seis anos* de idade, no Ensino Fundamental (BRASIL, 2005a).

Artigo 30º: afirma que a Educação Infantil será oferecida em creches ou entidades equivalentes e em pré-escolas, para crianças de até três anos de idade e de quatro a cinco anos de idade, respectivamente; a avaliação na Educação Infantil será feita mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção (BRASIL, 2005a).

Artigo 32º: diz que o Ensino Fundamental, com duração mínima de nove anos, obrigatório e gratuito na escola pública terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante (BRASIL, 2005a):

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meio básico o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II – compreensão do ambiente social e natural do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade.

III – desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes de valores;
IV – o fortalecimento dos vínculos das famílias e dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 2005a).
Artigo 87º: diz que cada município e, supletivamente, o Estado e a União deverão matricular todos os educandos a partir dos seis anos de idade, no Ensino Fundamental, atendidas as seguintes condições, no âmbito de cada sistema de ensino: (a) plena observância das condições de oferta fixadas por esta Lei, no caso de todas as redes escolares; (b) atingimento de taxa líquida de escolarização de pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) da faixa etária de sete a quatorze anos, no caso das redes escolares públicas; e (c) não redução média de recursos por aluno do ensino fundamental na respectiva rede pública, resultante da incorporação dos alunos de seis anos de idade (BRASIL, 2005a).

Diante do exposto, a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos dá-se com o acréscimo de um ano no início dessa etapa de ensino. Finalmente, em se tratando da nomenclatura, o Ensino Fundamental será organizado em Anos Iniciais, do 1º ao 5º ano, e em Anos Finais, do 6º ao 9º ano (BRASIL, 2005).

Na entrevista realizada com a Coordenadora do projeto de implementação no município de Pelotas, em 2007, a SME tinha como desafio a construção da proposta de implementar a transição de 8 para 9 anos do ensino fundamental e envolver escolas de vários bairros inclusive a zona rural, contemplando, com o projeto, diversas comunidades escolares.

A partir da fala da Coordenadora, a apresentação do projeto às escolas, no município de Pelotas, se deu em reunião da SME. As escolas que mostraram interesse em participar da nova proposta se engajaram ao projeto e aceitaram o desafio. Em 2008, o projeto iniciou com 4 escolas piloto, crescendo para 9 escolas, em 2009, do total de 63 escolas no município de Pelotas. Os projetos pilotos foram construídos e inscritos no Regimento das escolas, encaminhados primeiramente para a SME, para a análise das propostas, e em seguida para o Conselho Municipal da Educação.

Porém, para garantir a transição dos sistemas de oito para nove anos de duração, se torna necessário uma reformulação, mudanças, com base em estudos, debates e entendimentos, a reorganização das propostas pedagógicas das secretarias de educação e dos projetos pedagógicos das escolas, de modo que

assegurem o pleno desenvolvimento das crianças em seus aspectos físico, psicológico, intelectual, social e cognitivo, tendo em vista alcançar os objetivos do ensino fundamental, proporcionando aos professores e demais profissionais de educação imergirem em refletirem seus papéis fundamentais dentro das instituições de ensino.

> A ampliação do ensino fundamental para nove anos significa, também, uma possibilidade de qualificação do ensino e da aprendizagem da alfabetização e do letramento, pois a criança terá mais tempo para se apropriar desses conteúdos [...] reafirmamos a importância de um trabalho pedagógico que assegure o estudo das diversas expressões e de todas as áreas do conhecimento, igualmente necessárias à formação do estudante do ensino fundamental (BRASIL, 2007. p. 8).

Com relação ao quesito qualificação dos profissionais, de acordo com a fala da Coordenadora, a SME propiciou cursos de formação para os profissionais das escolas inseridas no projeto com reuniões pedagógicas, antes do início do ano letivo com as próprias supervisoras da SME. O curso foi ofertado às professoras titulares, coordenadoras pedagógicas e professores das especializadas, Educação Física e Artes.

Acreditamos que para legitimidade e a efetividade dessa política educacional, são necessárias ações formativas da opinião pública, condições pedagógicas, administrativas, financeiras, materiais e de recursos humanos, bem como acompanhamento e avaliação em todos os níveis da gestão educacional.

> Em se tratando dos aspectos administrativos, vale esclarecer que a organização federativa garante que cada sistema de ensino é competente e livre para construir, com a respectiva comunidade escolar, seu plano de ampliação do ensino fundamental, como também é responsável por desenvolver estudos com vistas á democratização do debate, o qual deve envolver todos os segmentos interessados em assegurar o padrão de qualidade do processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2007 p.7).

Diante desses argumentos de competência e liberdade, para construir seu plano de ensino, seu projeto pedagógico, assegurando o padrão de qualidade do processo de ensino-aprendizagem, os professores, cientes desse compromisso de implementação dessa política educacional, necessitavam se qualificar, ou seja, terem a oportunidade de uma formação continuada, para que através de suas reflexões eles possam construir e reconstruir, em suas práticas pedagógicas, atuando com significado e sentido. Portanto, na citação de Brasil (2007), essa preocupação já está sendo analisada.

> A ampliação do ensino fundamental demanda, ainda, providências para o atendimento das necessidades de recursos humanos – professores, gestores e demais profissionais de educação – para lhes assegurar, entre outras condições, uma política de formação continuada em serviço, o direito ao tempo para o planejamento da prática pedagógica, assim como melhorias em suas carreiras (BRASIL, 2007. p. 8).

Uma das medidas a ser refletida era sobre a avaliação. Dessa forma se torna importante ressaltar nesse estudo as reflexões assumidas com a implementação do Ensino Fundamental de 9 anos de duração sobre a forma de avaliar. Para realizar a avaliação no primeiro ano do Ensino Fundamental faz-se necessário (BRASIL, 2007):

- Assumir como princípio que a escola deve assegurar aprendizagem de qualidade a todos.
- Assumir a avaliação como princípio processual, diagnóstica, participativa, formativa e redimensionadora da ação pedagógica.
- Elaborar instrumentos e procedimentos de observação, de registro e de reflexão constante do processo de ensino aprendizagem.
- Romper com a prática tradicional de avaliação limitada a resultados finais traduzidos em notas ou conceitos.
- Romper com o caráter meramente classificatório e de verificação dos saberes.

A decisão sobre notas, conceitos, relatórios descritivos ou até mesmo o misto conceito/nota é uma decisão dos sistemas de ensino. Pois a Lei nº 9.394/96, Art. 24, Inciso V (BRASIL, 1996) estabelece que a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: uma avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais.

Para tal é preciso refletir, reelaborar, as diretrizes para o Ensino Fundamental de nove anos, pois ele exige a elaboração de novas Diretrizes Curriculares Nacionais pelo Conselho Nacional de Educação, a reelaboração da Proposta Pedagógica das Secretarias de Educação e a atualização do Projeto Político Pedagógico das Escolas (BRASIL, 2006).

O grande desafio posto à escola pública contemporânea é a equidade e qualidade da educação. A ampliação do Ensino Fundamental de nove anos, como

política afirmativa de equidade social, é uma ação que promove o acesso e permanência do aluno nos espaços de aprendizagens, bem como a democratização do conhecimento, visando a superação de uma escola excludente. Entretanto, o “pivô” para a inclusão ou exclusão deste sujeito, em formação, na escola é responsabilidade de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2007).

De acordo com a entrevista realizada com a Coordenadora, as Unidades Escolares do município de Pelotas, através dos seus gestores, professores, coordenadores pedagógicos, pessoal de apoio, pais e comunidades foram chamados à participação numa perspectiva ética, humana e solidária.

Na fala da Coordenadora do projeto de implementação do município de Pelotas e na narrativa do Professor Entrevistado, sentimos os reflexos do pedido realizado pela SME, sobre a importância da união dos esforços de todos os profissionais envolvidos nesse projeto e nos cuidados apresentados para que o desafio seja cumprido com seriedade e responsabilidade no processo, com qualidade, do ensino e aprendizagem de todos os alunos:

Então foi todo um trabalho junto com esses profissionais para uma formação, pois depois dos cursos de qualificação realizamos reuniões quinzenais, diversificando os horários para contemplar a todos os professores, para as trocas de experiências acontecerem durante o processo (C.1).

[...] estou envolvida nesse projeto, do Ensino Fundamental de 9 anos de duração, da prefeitura. E mexe com o todo, com a reflexão, com a minha prática.. a proposta que está sendo construída é mais completa. Divido a nota nos critérios, com a auto avaliação e tento fazer os alunos enxergarem que a EF é um contexto geral e não é só pegar a bola e deu, e ai eu apresento a avaliação (P. 4).

Dessa forma a SME encontra-se em plena concentração, fator mencionado pela Coordenadora do projeto durante a entrevista, para efetivar o projeto em busca de aprimoramento das propostas pedagógicas para que em 2010, todas as escolas municipais possam implementar, definitivamente, o Ensino Fundamental com 9 anos de duração.

Nesta categoria ainda descreveremos o perfil dos nove professores que integram a amostra desse estudo, intencionalmente escolhida, mediante suas atuações como ministrantes das aulas de Educação Física nas escolas que estão inseridas no projeto de implementação do ensino Fundamental de 9 anos de duração.

Os dados apontaram que o grupo de professores estava assim constituído (TAB. 1):

Tabela 1: Perfil dos Professores Entrevistados

Professores/ perfil	*Sexo*	*Idade*	*Instituição Formação Inicial*	*Nº de escolas que atua*	*Carga horária atual*	*Tempo de serviço*
P. 1	Feminino	26 anos	UFPEL	1	20h	Primeiro ano
P. 2	Feminino	38 anos	UFPEL	2	40h	10 anos
P. 3	Feminino	34 anos	UFPEL	2	40h	10 anos
P. 4	Feminino	33 anos	UFPEL	2	40h	8 anos
P. 5	Feminino	51 anos	UFPEL	2	40h	8 anos
P. 6	Feminino	39 anos	UFPEL	2	40h	13 anos
P. 7	Masculino	51 anos	UFPEL	1	20h	21 anos
P. 8	Feminino	44 anos	ULBRA	2	40h	19 anos
P. 9	Feminino	34 anos	UFPEL	2	40h	10 anos

Bermudes (2010)

A partir dos dados podemos inferir que os entrevistados possuem uma formação profissional e desenvolvimento pessoal considerável, que lhes permite compor avaliar e refletir sobre sua própria prática (TARDIF, 2002). Trazendo para este contexto as palavras de Libâneo (1994, p. 225) vamos perceber que segundo ele "a ação docente vai ganhando eficácia na medida em que o professor vai acumulando e enriquecendo experiências ao lidar com as situações concretas de ensino", proporcionando uma vasta produção de saberes durante a história de vida.

Vale ressaltar, que somente um professor (P. 1), apresenta-se em seu primeiro ano de carreira, portanto, apesar de vivenciar o seu primeiro ano da docência em Educação Física, já apresentava uma carreira como professora titular de turma da Educação Infantil, pois era formada desde 1997 no magistério, e permeou essa atuação durante toda sua formação inicial em Educação Física, permitindo-nos evidenciar uma satisfatória trajetória no seu desenvolvimento profissional. Porém, foi sinalizado em suas falas, que com relação às práticas avaliativas:

Em função de atuar há pouco tempo na área escolar em Educação Física, meus critérios de avaliação se mantém os mesmos em toda minha trajetória profissional, que em Educação Física ainda é curta (P. 1).

Com base nas falas dos Professores Entrevistados podemos perceber que a trajetória do seu saber-ensinar, o seu saber-avaliar, suas experiências pessoais e profissionais narradas vão delineando e apresentando suas relações com o saber.

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

> Esse tempo é o de uma história: a da espécie humana, que transmite um patrimônio a cada geração. Esse tempo que não é homogêneo, é ritmado por "momentos" significativos, por ocasiões, por rupturas; é o tempo da aventura humana, a da espécie, a do indivíduo. Esse tempo, por fim, se desenvolve em três dimensões, que se interpenetram e se supõem uma à outra: o presente, o passado, o futuro (CAHRLOT, 2000. p. 79).

Dessa forma, o professor tem o seu passado e presente constituindo seu percurso profissional e pessoal que preparam o futuro, que são e precisam ser entrelaçados, visto que um depende do outro, pois são repletos de construções e, muitas vezes, reconstruções, aprendendo, inovando e ensinando em todos os momentos, vivendo em uma aventura de reflexões, emoções e criações edificando uma história de vida com seus próprios saberes.

E vivendo esse tempo, que é o tempo de uma história, os professores se apropriam do mundo para aprender, mudar, aperfeiçoar, transformar cada fase vivida. Acreditamos que as transformações, na docência, acontecem como forma de se atualizar e uma tentativa para os profissionais resgatarem, através de suas reflexões e aprendizagens, sua figura do mestre tão desgastada em nossos dias. "Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente na prática e na reflexão da prática" (FREIRE , 1991, p. 58).

Para a autora, a formação permanente é uma conquista da maturidade, da consciência do ser. Conforme se apresenta nesta fala:

Eu acho que a trajetória da construção dos meus saberes se deu na minha análise de como os alunos recebem o meu conhecimento, as minhas informações, no meu sentimento de professora de perceber o quanto os alunos precisam do nosso apoio muito maior que apenas o de avaliar o gesto motor. Já utilizei aula teórica, prova, uma obrigação uma rigidez, hoje eu sinto que eu estou mais transformada, mais compreensiva, mais madura, eu tinha que mudar. No momento que tu muda o método de avaliar tu muda a forma como tu ensinas e dá o retorno aos alunos. Eu digo isso porque é como o que eu vivi e vivo, pois antes era muito estressante, eu cumpria tarefa obrigada, fazendo prova ou escrever no quadro. Hoje eu avalio através dos sentimentos da minha observação, interessada no que eles querem saber e fazer, eu dou o retorno com mais significado (P. 6).

A fala do Professor 4 também apresenta, com muito significado, essa forma de como o docente se forma, permanentemente na prática e na reflexão da prática:

Utilizo praticamente os mesmos critérios avaliativos, porém, sempre aperfeiçoando, por exemplo: tu fez um jardim e daqui um tempo ele cresceu e se desenvolveu, eu me sinto assim com relação as minhas bases, eu me desenvolvi enquanto professora mas a minha base é quando eu iniciei o meu jardim e ele continua forte e crescendo, então, eu vou colocando e tirando o que eu acho certo e errado, de acordo com a escola, com os alunos e comigo (P. 4).

É nessa visão que os profissionais entrevistados tinham a consciência que sua formação não termina na Universidade. Esta lhe aponta caminhos, fornece conceitos e idéias, a matéria prima da sua especialidade. O “resto” é por sua conta. Os professores que foram assíduos, estudiosos e brilhantes nas suas aulas, enquanto alunos, tiveram de aprender na prática, estudando, pesquisando, observando, errando muitas vezes, até chegarem ao profissional que são hoje.

Eu sinto que nós professores produzimos saberes na prática, porém eu acho que deveria ser mais, a gente necessita estudar mais, para evoluir mais e ajudar os alunos cada vez mais. É por isso que eu te coloquei a importância do trabalho em grupo, pois a gente se “puxa” uns aos outros se um professor está indo e vê que os outros não foram esse “bota pressão” para tudo andar e a gente que ficou para trás tem que “correr” para alcançar (P. 9).

Ficou evidenciado que o profissional competente, que transformou, que criou, que experimentou, percorreu um caminho, e esse caminho julgamos ser o desenvolvimento profissional. Visto que, na visão de Gonçalves (1995 citado por FARIAS, 2000), o percurso profissional está centrado em dois planos de análise: o desenvolvimento profissional e a construção da identidade profissional.

Garcia (1999 citado por SILVEIRA et al., 2007) complementa que o desenvolvimento profissional é entendido como o conjunto de processos e estratégias de aperfeiçoamento que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua

própria prática, que contribuem para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência, relacionando, assim, o desenvolvimento profissional com a identidade profissional.

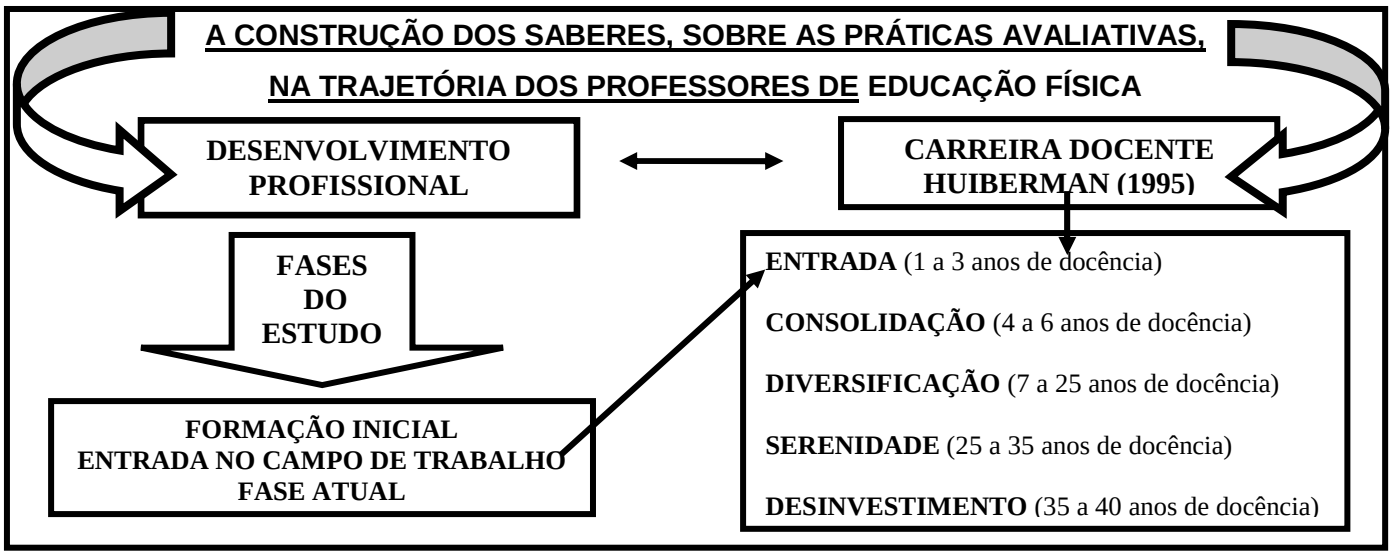
4.2. As fases do desenvolvimento profissional

A segunda categoria tem como intuito sinalizar as diferentes fases que os entrevistados estavam no momento da entrevista, ou seja, na sua formação inicial, na entrada no campo de trabalho e no decorrer de sua fase atual. Objetivamos também fazer um paralelo conhecendo, em que ciclo de vida profissional estes docentes vivenciavam.

> a noção de *desenvolvimento* tem uma conotação de evolução e de continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento de professores (GARCIA, 1995 citado por FARIAS, 2000, p.).

O referido autor observa que a formação de professores deve ser vista de maneira contínua, ainda que composta de fases diferentes do ponto de vista curricular, mantendo princípios éticos, didáticos e pedagógicos, assim, chama a nossa atenção para o termo *desenvolvimento profissional dos professores* com a conotação de evolução e de continuidade.

A estruturação da Fig. 1 - *Mobilização das fases para a construção dos saberes (*BERMUDES, 2010), evidencia a organização da forma que foi redigido essa segunda categoria de análise, buscando o aprofundamento e melhor compreensão da trajetória percorrida pelos professores durante a investigação, possibilitando uma melhor visualização: as fases da pesquisa e as fases do ciclo de vida profissional.



Bermudes (2010).

Figura 1 - Mobilização das fases para a construção dos saberes

A utilização do termo *mobilizar* é pelo simples fato que é sinônimo de movimento, de dinamicidade, de um agir em prol de uma causa, é o próprio significado do que acontece com os saberes dos professores no percurso profissional, pois eles sentem a necessidade de agir pela causa dos alunos e na melhoria de sua prática educativa, nas suas dificuldades e angústias. Então, *mobilizam* seus saberes para melhorar, evoluir e se transformar.

Após a interação dos termos utilizados, iniciaremos os primeiros passos no aprofundamento das fases citadas.

O termo desenvolvimento profissional dos professores pode ser interpretada desde diferentes perspectivas. Imbérson (2000 citado por RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 65), “concebe o desenvolvimento profissional como um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professor progrida em sua vida profissional”.

Nesse sentido, o desenvolvimento profissional não se reduz a cursos de formação continuada, mas diz respeito a um universo maior, tais como: salário, estruturas, níveis de decisão e participação, condições de trabalho, as relações com a sociedade, a legislação trabalhista, etc., que influenciam no desenvolvimento profissional do professor. O desenvolvimento profissional do professor faz parte de um projeto de desenvolvimento profissional da instituição na qual ele desenvolve sua atividade profissional (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004).

Essa situação é evidenciada na prática, relatada na fala do Professor investigado:

Antes a minha avaliação era o aluno fazia a aula ou não fazia, e eu nem pensava no porque não fazia. Mas o lugar onde eu trabalho hoje me propicia tudo isso, porque forma um conjunto e me ajuda a crescer, porque na escola onde eu trabalho todo o grupo está comprometido com aquele aluno, então fez uma diferença enorme no meu comportamento e na minha forma de trabalhar e de construir os meus saberes, até mesmo em avaliar (P. 9).

Esse ano foi o mais difícil para mim, faltou um pouco de vontade de dar aula, eu me questionava se era isso mesmo que eu queria, em certos momentos eu não fazia nada com os alunos então eu ficava somente observando, mas eu não conseguia, então tem uma hora que eu começo de novo, esse hora quando eu não consigo deixar as coisas acontecerem assim é que me faz achar que vale a pena. Mas me dá uma mexida, me fazendo pensar o porque, é que desde a estrutura é complicado, com dois professores com turmas diferentes no mesmo ambiente, o que eu sinto é que eu não estou mais aceitando essas coisas (P. 5).

Nessa visão é necessário compreender o desenvolvimento profissional dos professores como um processo amplo, dinâmico, flexível, completo, caracterizado

por diferentes etapas pessoais e coletivas de construção da profissão. Como profissional, o professor é um agente estimulador de mudanças, um cidadão culto, com motivação sob uma série de valores a compartilhar de forma democrática, negociadora, com seus alunos e colegas, voltando para transformar e, por sua vez, transformar-se nesse processo (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004).

> O desenvolvimento profissional é favorecido quando os professores têm oportunidades de refletir, pesquisar de forma crítica, com seus pares, sobre as práticas educativas; explicitam suas crenças e preocupações, analisam os contextos e a partir dessas informações experimentam novas formas para as suas práticas educativas. Assim, esse processo possibilita a autonomia compartilhada e uma forma de articular teoria e prática, na qual os professores constroem saberes, competências, no contexto da busca de um aperfeiçoamento da prática educativa e consequentemente o desenvolvimento curricular, atrelado aos projetos e políticas do desenvolvimento global da profissão (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 68).

Dessa forma o desenvolvimento profissional é um processo contínuo que não se produz de forma isolada, ele está inserido em um projeto de vida, no qual se combinam e interagem diferentes modalidades formativas. Ele é compreendido como a capacidade da *autonomia profissional compartilhada* e de gestão educativa dos professores no contexto das mudanças, baseado na reflexão, na pesquisa, na crítica dentre os grupos de trabalho profissional.

Gonçalves (1995 citado por FARIAS, 2000), caracterizou que o desenvolvimento profissional compreende as perspectivas de crescimento pessoal (que compreende o crescimento individual), profissionalização (que é o resultado do processo de aquisição de competência, eficácia de ensino e da organização do processo de ensino-aprendizagem) e a socialização profissional ou socialização do professor (que é a adaptação do professor com o seu meio profissional em termos normativos e interativos), a identidade pessoal compreende a relação que o docente estabelece com a sua profissão e o seu grupo de pares.

[...] a cada ano nós profissionais vamos aprendendo coisas novas até porque eu trabalho em outras escolas com vários colegas e nós vamos trocando experiências nos levando a repensar na nossa prática sempre. Iniciei somente com participação, achei que não era a maneira correta, eu estava sendo injusta, então busquei outros meios, li alguns autores, a troca de idéias com os colegas, repensei e criei uma ficha de avaliação mais geral, incluindo mais o crescimento de cada aluno. Antes eu não conseguia perceber o crescimento do aluno, hoje eu já consigo (P. 2).

As falas nos levam a comprovar que os professores constroem sua profissão ao longo da vida, edificando-a na sua trajetória profissional na articulação da prática com a teoria. O professor atua com *autonomia compartilhada. Autonomia* por utilizar, com liberdade e criatividade, seus saberes, suas crenças, ou seja, sua identidade profissional e pessoal, em suas práticas pedagógicas. E *compartilhada* por socializar, com seu grupo de pares, com múltiplos professores e múltiplas identidades, suas criações, suas dúvidas, dificuldades, com acertos e erros, relacionando suas identidades profissionais e pessoais, estruturando uma profissão com responsabilidade e seriedade, favorecendo o desenvolvimento profissional.

Os saberes que embasam o ensino abrangem aspectos como o bem-estar pessoal em trabalhar nessa profissão, a segurança emocional adquirida em relação aos alunos, o sentimento de estar em seu lugar, a confiança em suas capacidades de enfrentar problemas e de poder resolvê-los (alunos difíceis, conflitos etc.), o estabelecimento de relações positivas com os colegas e com a direção etc. (TARDIF; RAYMOND, 2000).

[...] eu estou sempre refletindo e me questionando se está certo ou eu tenho que mudar, porque a clientela está muito diferente de quando eu fazia EF, um contexto diferente. Acredito que o ser humano é um todo e tudo que eu penso vai se envolvendo, então o que eu vou vivenciando na escola, bate papo com os colegas de profissão, indicações de literatura, cursos, encontros, seminários, essas coisas sempre fazem eu refletir muito, é por isso que me fazem crescer. Eu me sinto sempre em busca de algo, de aprender mais, descobrir, e eu acho que isso contribui para essa construção, eu sou muito inquieta, e essa temática da avaliação ela questiona, ela mexe, porque ela não é fechada ela é um leque de opções. Eu acredito que nós professores temos que produzir com e para os nossos alunos (P. 3).

A minha avaliação é baseada neles, como eles estão evoluindo e de que forma eu estou fazendo a diferença na vida deles (P. 9).

Nas falas dos professores entrevistados constatamos que seus saberes são construídos a cada dia, a cada vivência, a cada descoberta, com emoção, vibração, satisfação, podemos assim dizer que cada fala, traduzida nos caminhos que eles percorreram, sinaliza suas marcas e situações realizadas - o passado. Confirmando que a relação do saber do professor está “enraizada” e estruturada nas identidades pessoais e profissionais revelando práticas repletas de significados para eles mesmos e para os alunos.

Hoje na forma de avaliar, na forma de ensinar, me reporto ao sentimento de acreditar no sonho dessas crianças, contribuir na vida deles com amor e muita dedicação, criando expectativas e dando oportunidades, possibilidades para as crianças acordarem e virem para VIVER na escola (P. 6).

De viver tanto a disciplina e a obediência, como aluno, eu descobri hoje, depois da vivência, baseado na formação de pessoas, que ser adestrador é uma coisa e ser professor é uma coisa bem maior (P. 7).

A prática pedagógica dos professores traduz-se num momento de articulação dos saberes adquiridos no decorrer do seu desenvolvimento profissional, que sistematizados devem contribuir com a formação dos alunos. Para isso, a aula deve ser compreendida como um espaço de interação social, onde o professor e os alunos definem as situações de ação, a partir de uma intencionalidade, construindo os sentidos e significados para as ações (HILDEBRANDT-STRAMANN, 2001 citado por SILVEIRA et al., 2007).

Ao longo do trabalho foi realizada uma escuta profunda, que se mostrou repleta de produção de significados, visto que, os saberes dos professores, que embasam seu ensino e constituem o seu desenvolvimento profissional, são a um só tempo, *existenciais*, *sociais* e *pragmáticos* (TARDIF; RAYMOND, 2000).

> São existenciais, no sentido de que um professor “não pensa somente com a cabeça”, mas “com a vida”, com o que foi, com o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de experiência de vida, em termo de lastros de certezas. Em suma, ele pensa a partir de sua história de vida não somente intelectual, no sentido rigoroso do termo, mas também emocional, afetiva, pessoal e interpessoal. Ele é um “sujeito existencial”, um “ser-no-mundo”, uma pessoa completa, com seu corpo, suas emoções, sua linguagem, seu relacionamento com os outros e consigo mesmo [...] Ele é uma pessoa comprometida em e por sua própria história – pessoal, familiar, escolar, social – que lhe proporciona um lastro de certezas a partir das quais ele compreende e interpreta as novas situações que o afetam e constrói, por meio de suas próprias ações, a continuação de sua história (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 235).

Na fala dos docentes evidenciamos como seus saberes se tornaram existenciais.

A minha metodologia e avaliação se deu em cima das vivências que eu aprendi e vivi, enquanto aluna na escola e na faculdade, no meu histórico (P. 8).

Os instrumentos utilizados eram as planilhas dos testes realizados com os alunos: conseguiu, não conseguiu, com desvio padrão. Então a forma como eu fui avaliado eu avaliei, e sofri muito, aliás era um trauma. Eu tinha um colega que era do quartel então ele tinha o padrão, ele era o dez e os outros, inclusive eu, que se afastavam dos resultados dele

recebiam menos nota. Então eu tentava sair disso, porém eu achava que eu estava fazendo errado (P. 7).

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

Os saberes que servem de base para o ensino, também:

> [...] são sociais na medida em que, os saberes profissionais são plurais, oriundos de fontes diversas (família, escola, universidade etc.) e adquiridos em tempos sociais: tempo de infância, da escola, da formação profissional, do ingresso na profissão, da carreira... E finalmente são pragmáticos, pois os saberes que servem de base ao ensino são intimamente ligados tanto ao trabalho quanto a pessoa do trabalhador. Trata-se de saberes ligados ao labor, de saberes sobre o trabalho, ligados às funções dos professores. E é através dessas funções que eles são mobilizados, modelados, adquiridos, como tão bem o demonstram as rotinas, em especial, e a importância que os professores dão à experiência. Trata-se, portanto, de saberes práticos ou operativos e normativos, o que significa dizer que a sua utilização depende da sua adequação às funções, aos problemas e às situações do trabalho, assim como aos objetivos educacionais que possuem um valor social (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 236).

Nos reportando a fala dos Professores, que sinalizaram como seus saberes se tornaram sociais.

[...] eu queria algo mais pois estava faltando, ai eu buscava conversava com um conversava com outro, fui na faculdade tentei vê se alguém indicava ou sugeria. Eu sei que não tem receita pronta, porém apesar das leituras e cursos a respeito da temática quando chegava no final parecia que estava tudo igual de novo, ficava faltando. Tem que olhar como um processo como todo, na participação e atitudes, ficando restrito a isso, me florando um sentimento de frustração, pois não sabia se estava certa e sempre achava que viria algo novo (P. 3).

[...] a diferença entre as fases se dá na experiência que eu já tenho, e os erros eu não vou repetir, mas os acertos eu vou sempre tentando melhorar (P. 5).

Verificamos, nas diversas Instituições escolares investigadas, múltiplos professores, múltiplas identidades, construindo seus saberes *existenciais, sociais e pragmáticos*, ao longo de suas trajetórias inseridas em diferentes tempos, espaços e vivências. A visão dos saberes existenciais é alicerçada na visão de que o desenvolvimento profissional é favorecido quando os professores têm oportunidades de refletir, pesquisar de forma crítica, com seus pares, sobre as práticas educativas

(RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004), e isso depende, é claro, da sua construção de professor. Garcia (1995 citado por FARIAS, 2000), aponta as distintas concepções de professor - o docente pode ser visto como alguém que facilita a aprendizagem, como investigador, como o que toma as decisões, como um líder, etc.

Acreditamos que o professor que investiga, cria, inventa e toma decisões, é porque ativa o pensamento refletindo na e sobre a sua prática realizando, criações, inovações, improvisações, e por conseqüência, uma evolução e uma continuidade, construindo e percorrendo o seu desenvolvimento profissional.

Para embasar a importância da reflexão do professor, Garcia (1995 citado por KRUG, 2001), diz que a reflexão dos professores, é capaz de resolver problemas escolares superando a presença do individualismo em atividades de aperfeiçoamento dos professores.

Pérez Gómez (1992 citado por KRUG, 2001), ressalta ainda, que o professor competente atua refletindo “na e sobre a sua ação”, criando uma nova realidade, experimentando, corrigindo e inventando, através do diálogo que estabelece com essa mesma realidade, proporcionando dessa forma a pesquisa, o deslocamento do pensamento para construções e reconstruções, reorganizando suas formas de ensinar, aprender e avaliar.

Podemos ilustrar esse aspecto utilizando a fala dos Professores Entrevistados:

O que eu sinto que mudou foi a minha concepção de EF, eu não sei se sou professor de EF que os alunos esperam, o que cuida o gesto técnico, o desempenho. Hoje eu sou um professor que se envolve, que questiona, que conversa, que escuta, que se mostra que tem uma interação com os alunos e entre os alunos. A minha construção se deu baseado na minha contrariedade com a avaliação até então realizada, dessa forma fui atrás de alternativas para mudar e fundamentalmente a minha paixão de dar aula. O meu saber é o da práxis (P. 7).

A construção da minha prática avaliativa é muito em cima das minhas reflexões, de analisar se eu estou fazendo certo, que aquilo que eu acreditava está realmente funcionando, eu acho que isso é o que faz a gente pensar se é isso mesmo que a gente quer, ou até mesmo seguir acreditando no que eu estou fazendo (P. 5).

Na reflexão do professor, na sua criação, acontece o seu desenvolvimento profissional e sua formação docente. Tomando as idéias de Costa (1994 citado por ANGULSKI, 2009), esta formação pode ser classificada em três momentos: um primeiro momento, que é a fase anterior à formação, um segundo momento que é a

fase de formação inicial ou indução e um terceiro momento que é a fase de formação em serviço.

Em estudo sobre o ensino da Educação Física, Farias, Shigunov e Nascimento (2001) advertem que a formação inicial é decisiva na vida do aluno, porque este período é importante na formação de professores. De fato, é a partir da formação inicial que serão desenvolvidas as atitudes, as ações e o projeto político-pedagógico do professor (FARIAS; SHIGUNOV; NASCIMENTO, 2001).

Todas as fases representam um conjunto de fatores que se relacionam durante todo o processo de aprendizagem da profissão. Na fase anterior à formação, o sujeito já projetou suas expectativas, em função daquilo que espera de sua profissão, com base nos conceitos que ele construiu, podendo ser estes corretos ou equivocados, mas que o fizeram optar por esta profissão. Assim, os alunos quando chegam ao Ensino Superior carregam consigo, as expectativas e as referências dos modelos vivenciados na educação básica, muitas vezes desconhecendo a realidade da profissão que escolheram (ANGULSKI, 2009). Pois como nos relata os Professores Entrevistados com relação aos conhecimentos e atitudes:

Na minha formação inicial a avaliação não tinha nenhum significado, talvez pela minha idade ou por eu não ter dado valor quando os professores me falavam (P. 2).

Os meus critérios avaliativos no meu estágio foram criados com o que eu fui conversando com os colegas e com a ajuda do meu orientador. Ficou um pouco confuso, então, eu criei uma linha baseado na minha história de vida. Me balançou na faculdade a relação do ser humano, porém eu segui com o que eu tinha vivido, porque é muito forte dentro de mim, porque eu sempre gostei (P. 3).

A formação inicial, na perspectiva de Nascimento (1998 citado por ANGULSKI, 2009), é a denominação frequentemente atribuída àquela etapa de preparação voltada ao exercício ou qualificação inicial da profissão. Nesta fase, o aluno confrontará os novos conhecimentos com os seus conceitos preestabelecidos e caberá ao docente formador, a importante tarefa de levá-lo a uma reflexão aprofundada, para que percebendo como se origina a sua concepção em relação à própria Educação Física, realize conexões com as concepções historicamente construídas e estabeleça sínteses transformadoras (ANGULSKI, 2009).

Ah! Eu tinha os meus professores da faculdade como exemplo, mas eu não avaliava como eles, porém o que eles me disseram eu respeito até hoje sobre a forma e o cuidado de sempre incluir e não excluir (P. 4).

Fiquei um pouco confusa, então, eu criei uma linha baseado na minha história de vida. Me balançou na faculdade a relação do ser humano, porém eu segui com o que eu tinha vivido, porque é muito forte dentro de mim (P. 3).

Os saberes dos professores oriundos de toda história de vida, antes, durante e depois das aprendizagens adquiridas na sua formação inicial, são "misturados, entrelaçados e adaptados", dependendo da situação, durante o seu tempo de atuação profissional. Essa adaptação, mudanças proporcionam, devido suas reflexões e estruturas de pensamento, às suas transformações, evoluções, ou seja, as suas construções, contribuindo para a formação e continuidade do seu desenvolvimento profissional, que chamamos de trajetória dos saberes de cada professor.

Na concepção de Nóvoa (1995a, p. 28):

> [...] a formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico, e por uma reflexão crítica sobre a sua utilização [...] por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas.

Conforme evidenciado nas entrevistas realizadas, e claro relacionadas com suas práticas avaliativas durante a formação inicial:

Foi a fase mais difícil, pois eu não tinha um critério avaliativo único, observa os demais professores e copiava o que achava mais correto e tentava inovar o que eu achava que não cabia no meu contexto (P. 1).

A última fase da formação, a formação em serviço (COSTA, 1994 citado por ANGULSKI, 2009), é o momento de transição da condição de estudante para a de professor. É o momento também em que o aluno poderá, por meio de sua práxis, realizada principalmente nos estágios supervisionados, experimentar e reconhecer a realidade escolar (COSTA, 1994 citado por ANGUSKI, 2009).

Eu tinha uma prática vivenciada como aluna e quando chegou na graduação tinha um leque de opções de pensar de refletir que a avaliação não podia ser fechada nos sistemas, me sentindo, muitas vezes, sem chão (P. 3).

A formação docente, durante o desenvolvimento profissional, é um tempo de ensaios e de descobertas, oportuno para refletir sobre questões que envolvem o ensino e a aprendizagem na área de Educação Física. No entanto, os problemas

enfrentados na formação inicial, de acordo com Nascimento (2002 citado por ANGULSKI, 2009), reportam para fatores políticos, econômicos e organizacionais que afetam as instituições universitárias como um todo.

Dessa forma, o aluno não é um mero receptor de informações onde o professor deposita o seu saber, ele é sujeito ativo em seu processo de formação e traz consigo toda uma bagagem histórico-cultural, bem como concepções de mundo, valores e conceitos. Porém, poderá a partir de aproximações se utilizar de modelos, maneiras e práticas utilizadas por professores da formação inicial ou da Educação básica, como foi sinalizado nas entrevistas (ANGULSKI, 2009).

Eu me baseava no meu técnico, como ele avaliava eu avaliava também (P. 3).

Um aspecto destacado por Costa (1994 citado por ANGULSKI, 2009), é que se a fase de formação não promover a alteração das concepções prévias, estas idéias irão exercer uma influência permanente e decisiva nas suas crenças, perspectivas pedagógicas e comportamentos, quando efetivamente se tornarem professores de Educação Física. Onde darão início a sua carreira docente, na sua formação em serviço (COSTA, 1994 citado por ANGULSKI, 2009). Essas afirmações foram observadas nas entrevistas:

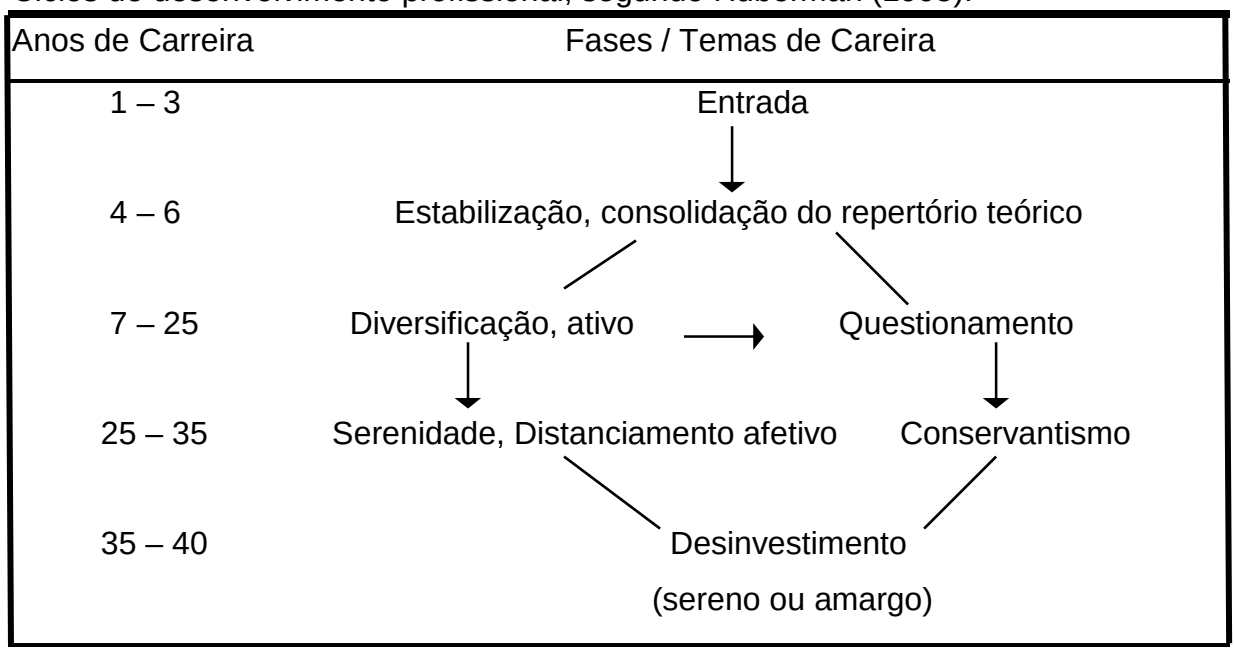
A minha avaliação era baseada no costume, no costume de como eu era avaliado na época de escola e faculdade. Eu sou da escola da ditadura então eu avaliava se o aluno estava de uniforme, trabalhos, gesto técnico comparado a parâmetros de alto rendimento (P. 7).

A carreira docente é iniciada quando o aluno-professor entra no campo de trabalho e passa a ser o professor. Essa carreira caracteriza-se por diferentes fases que constituem o ciclo de vida profissional dos professores. Huberman (1995 citado por FARIAS, 2000), propõe um modelo de fases na carreira profissional, centrado nos anos de experiência docente e não na idade. Para o autor o desenvolvimento de uma carreira é um processo que para alguns pode ser linear, mas para outros, há momentos de mudanças e conflitos.

Com base nesse modelo, cabe ressaltar que alguns professores podem atingir estabilização na profissão mais cedo do que outros, o que dependerá de vários fatores, que podem ser às variáveis históricas, institucionais e psicológicas que configuram uma determinada geração, ou seja, pessoas de uma mesma idade e um conjunto de experiências comuns num certo espaço de tempo (FARIAS, 2000).

A utilização do modelo de Huberman – fig. 2 (1995 citado por FARIAS, 2000), na pesquisa, tem como finalidade classificar em que fase do ciclo da vida profissional os professores entrevistados se encontram durante as etapas da pesquisa, em seu desenvolvimento profissional.

Ciclos de desenvolvimento profissional, segundo Huberman (1995).



Fonte: Huberman, (1995, p. 47), citado por Farias (2000).

Figura 2: Modelo dos ciclos de vida profissional

A segunda etapa da pesquisa foi relacionada ao período no qual os Professores Entrevistados entraram no campo de trabalho, no momento que iniciaram sua carreira docente. Nessa fase Huberman (1995 citado por FARIAS, 2000), classificou como a *fase de entrada* que compreende os primeiros 2 ou 3 anos de docência dos professores, apresentando dois estágios. O estágio de sobrevivência, momento no qual ocorre o “choque com o real”, o distanciamento entre o ideal e a realidade cotidiana e a fragmentação do trabalho. O estágio de descoberta resume-se ao entusiasmo inicial, a exaltação pela responsabilidade de ser professor e sentir-se inserido no corpo docente dos professores.

Durante a faculdade a gente recebe orientações de como avaliar, mas só como informação... (P. 6).

O meu sentimento quando avaliava, no estágio, era o de insegurança, pois não tinha muita orientação na forma de avaliar... me sentia um pouco perdida. (P. 1).

*Eu não consigo lembrar de como eu fazia a avaliação, aliás, acho que eu não fazia uma avaliação como deveria ser (P. 3)***.**

É o que sentimos quando os Professores Entrevistados lembravam muito sobre a falta de significado e importância das práticas avaliativas na formação inicial, no estágio. Evidenciaram o *choque com o real*; o distanciamento entre o ideal e a realidade; e uma mistura com o entusiasmo inicial e a responsabilidade de ser já um professor:

No estágio a minha avaliação era técnica, poucas aulas, criando uma pseudo sensação de saber. Com a entrada no campo de trabalho me deu pavor, medo, por ver que a minha formação técnico pedagógica foi irreal, insuficiente para o trabalho. Hoje trabalhando aprendi que a técnica e a pedagogia , são importantes, mas nunca posso esquecer que estou trabalhando com seres humanos (P. 7).

Eu tinha que dar a nota então eu tinha que fechar o trimestre, então eu vinha com aquilo da faculdade, me questionando, porém pela corrida do dia a dia tu acaba desleixando este lado, já que tu não sabe mesmo, tu nem te dá conta. Parecia,... aliás só parecia, que nesse momento me clareava, até porque depois de formada eu tinha que ter uma postura de professor (P. 5.)

Essa diferença, entre o conhecimento construído na graduação e o conhecimento necessário para atuar nas escolas, foi identificado também na investigação, sobre o estudo da Avaliação na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (OLIVEIRA et al, 2006). Para Bossle (1993 citado por OLIVEIRA et al, 2006), que também investigou na mesma rede de ensino em Porto Alegre os professores estão submetidos ao "impacto" entre os conhecimentos construídos na formação inicial e a "realidade concreta nas escolas", em que, esses conhecimentos parecem não dar conta das demandas da prática pedagógica efetiva nas escolas.

Na investigação realizada por Costa e Nascimento (2009), sobre as contribuições da formação inicial e continuada para a prática pedagógica de professores de Educação Física no ensino fundamental das escolas estaduais e particulares do município de Maringá-PR, com professores de Educação Física do ensino fundamental constataram deficiências na formação inicial e elencaram alguns fatores abaixo citados: falta de relação entre a teoria apresentada pelos professores durante as aulas e a realidade da escola; falta de exigência por parte dos professores das disciplinas esportivas que se concentravam muito mais na execução correta do movimento e na questão técnica do que no conhecimento pedagógico; e

falta de um melhor relacionamento entre professor e alunos (COSTA; NASCIMENTO, 2009).

Os professores participantes do estudo admitem que muitos desses problemas ocorrem porque os alunos iniciam a formação inicial sem pretensões de trabalhar com Educação Física escolar e ao fazer seus estágios supervisionados não lhe dão o real valor. O baixo envolvimento, a passividade e a comodidade dos alunos durante a formação inicial foram apontados por Nascimento (2002 citado por COSTA; NASCIMENTO, 2009), como um dos problemas da falta de qualidade nos cursos de graduação. Outros problemas, segundo o autor, se referem à atuação dos docentes (COSTA; NASCIMENTO, 2009).

A orientação adequada durante os estágios nos cursos de graduação, para Graça (1999 citado por COSTA; NASCIMENTO, 2009), parece determinar o impacto dos programas de formação inicial. Ao contrário, o impacto reduzido ocorre pelo efeito da aprendizagem por observação, na qual o futuro professor que não teve acompanhamento acaba por imitar os modelos que teve durante a vida escolar. Para que isto seja minimizado, seria necessário proporcionar ao futuro professor um ambiente mais próximo possível da realidade escolar. Contudo, os estágios deveriam ser realizados desde o início da formação inicial, com orientação e acompanhamento, favorecendo a solução dos problemas encontrados (COSTA; NASCIMENTO, 2009).

Um sentimento de solidão, me sentia sozinha,abandonada, sem apoio...sem saber a quem procurar em todas as minhas dificuldades e dúvidas, com relação a maneira de dar aula e muito mais a maneira de avaliar. A turma era difícil, teve greve, foi bem complicado. O sentimento a respeito da maneira de avaliar com relação ao aluno, eu não tinha porque eu não vou te mentir eu não sabia o que fazer. A minha maior dificuldade era em envolver os alunos para eles participarem, eles não tinham nem o hábito de ter aula e nem professor (P. 9).

Nesse sentido, ficou evidenciado, a partir das falas e da pesquisa de Costa e Nascimento (2009), que durante a formação inicial, a diferença entre o conhecimento construído na graduação e o conhecimento necessário para atuar nas escolas se deu também pelo desinteresse, ou falta de maturidade dos alunos-professores, ou até mesmo a falta responsabilidade do aluno-professor na sua construção acadêmica.

No meu estágio eu nem sabia o que era avaliar, eu sabia que estava sendo avaliada, que eu ia receber uma nota. Uma pressão! Mas o que eu sinto é que nós na graduação não temos

maturidade para enxergar o que os professores querem passar. É claro nos damos conta quando caímos na vida real e precisamos de tudo aquilo (P. 4).

Ah! Imagina eu com dezesseis anos ... em plena formação inicial, eu era muito nova eu acho que eu não estava pronta para receber os conhecimentos (P.5).

Na terceira etapa da pesquisa, manifestada no estudo como a FASE ATUAL, etapa em que os professores entrevistados estão vivendo hoje. De acordo com Huberman (1995 citado por FARIAS, 2000), os sujeitos da pesquisa, durante sua FASE ATUAL, estão classificados da seguinte forma: na *fase de entrada* – um professor, que vive seu primeiro ano na carreira docente; e na *fase de diversificação* – oito professores, visto que estão no período de 9º ao 25º ano de atuação profissional.

Segundo Huberman (1995 citado por FARIAS, 2000), a *fase de diversificação,* é uma fase de experimentação e de diversificação. Os professores nesta fase das suas carreiras seriam, assim, os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipes pedagógicas.

Os professores lançam-se a experiências pessoais, diversificando os modos de avaliação, as seqüências dos programas, a forma de agrupar os alunos, entre outros itens.

Verificamos, através das entrevistas, que durante a fase atual, nomeada como *fase de diversificação* e experimentação os professores realmente ousaram, inventaram, produziram saberes, socializaram esses saberes, as angústias e dificuldades, refletindo, diversificando e experimentando na construção do seu desenvolvimento profissional.

A construção da minha prática avaliativa é muito em cima das minhas reflexões, mudando, inventando, trocando informações e analisando se eu estou fazendo certo, que aquilo que eu acreditava está realmente funcionando, eu acho que isso é o que faz a gente pensar se é isso mesmo que a gente quer, ou até mesmo seguir acreditando no que eu estou fazendo (P. 5).

A minha trajetória se deu em cima da prática, de coisas vividas, do contato com os alunos, de cada vida diferente que a gente tem nas mãos, histórias diferentes, isso tudo faz a gente avaliar a própria prática, a aula, como chegar nos alunos e sempre me questionando se eu estou no caminho certo, eu sinto se eu estou certa ou não é através do carinho dos alunos (P. 4).

Há também nesta fase, um aspecto lembrado pelo autor: a ocorrência provável de um certo desencanto por parte de alguns professores, provocado pelos fracassos, desencadeadores de crises.

A crise citada pelo autor, é notória, ou seja, foi sentida durante as entrevistas. Quando ele cita que a crise é provocada pelos fracassos de cada professor. Porém, foi evidenciado a partir das falas, que as crises poderão acontecer também pela correria que o professor precisa fazer em sua vida para poder "ganhar um pouquinho mais", pois constatamos que sete professores trabalham em mais de uma instituição escolar totalizando quarenta horas aula.

Trabalhar muito, requer um planejamento maior e como cita Nóvoa (1995b) não há como separar o eu pessoal do eu profissional, eles se entrecruzam e se inter-relacionam mutuamente.

Dessa forma, acaba acarretando uma sobrecarga no aspecto psicosocial desse professor gerando uma crise pessoal e profissional ocasionando várias doenças psicossomáticas atrapalhando sua história de vida e sua carreira profissional. É como sentimos nas falas dos professores entrevistados:

Eu peguei todas as turmas, do pré, 1º ano a 8ª série, então foi quando eu comecei a me frustrar, pois como que uma pessoa trabalhando 40 horas, com família, filhos e marido consegue dar aula para todas as idades e ser boa, é necessário um planejamento muito grande e eu não estava conseguindo, comprei livros de todas as idades [..].Nos últimos dois anos eu entrei num estresse, não conseguia nem ir trabalhar, porém não era com os alunos era com o sistema, é o conjunto de tudo, pouco salário, muita carga horária, muita loucura, muita coisa para fazer e planejar e pouco tempo, então como eu não consigo fazer de qualquer jeito, eu estava me desligando de tudo eu ia parar, pois me fazia sofrer, mas parei procurei ajuda médica e estou conseguindo realizar tudo com mais calma, mas apesar de tudo nunca deixei a avaliação cair (P. 4).

Eu chego de uma escola e já preparo para iniciar na outra, e eu não consigo fazer tudo ao mesmo tempo, é uma loucura! (P. 4).

Analisamos que, durante as fases do desenvolvimento profissional de cada professor entrevistado, é apresentado um sentimento de mobilização e insistência incansável de aprender, de inovar, de construir, de trocar informações, enfim, de construir uma formação para tranquilizar suas angústias e dificuldades na promoção da aprendizagem, satisfação e crescimento de seus alunos. Escolhemos uma fala, para manifestar o sentimento evidenciado nas entrevistas às construções:

Acredito que a semelhança nessa minha construção de saberes é a insistência de buscar novos e melhores "caminhos" sempre (P. 3).

Dessa forma, fica evidenciado, a partir das falas, das teorias dos autores utilizados e da nossa percepção e análise, que dependendo da forma que o professor constrói os seus saberes, em seu tempo de carreira, é proporcionado um campo de experimentação, trocas e descobertas a partir da mobilização dos saberes que geram produções e construções de sua prática avaliativa refletindo no seu desenvolvimento profissional.

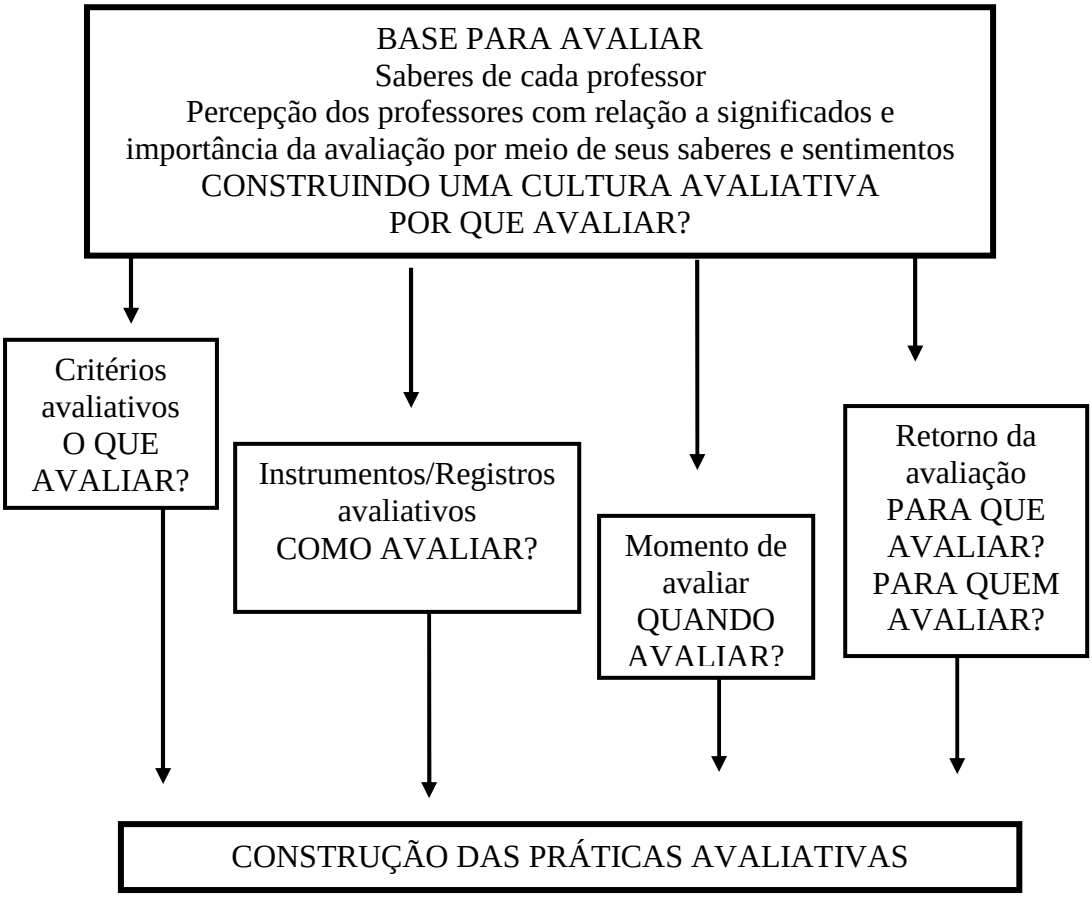
4.3. A construção da prática avaliativa

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

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

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

A fig. 3 – *construção das práticas avaliativas* - estrutura a linha do pensamento, do subcapítulo a seguir. Apontando claramente como foram surgindo as práticas avaliativas e como foram fundamentados os saberes de cada professor, com suas convicções, bagagem histórico-cultural e percepções, ou seja, seus sentimentos e intuições para que se desse essa construção.



Bermudes (2010).

Figura 3 – construção das práticas avaliativas

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

Hoje eu sinto que a minha avaliação precisava de um tempo para melhorar para eu acreditar e ser eficaz (P. 6).

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

Para mim a avaliação não tinha nenhum significado, pois na minha época os professores avaliavam se o soquete tinha as três listinhas, ou seja, o uniforme, a obediência, a atenção e a resposta ao estímulo, um absurdo! Então eu tinha aquela coisa de teste, bem militar. A distância do salto, tudo era mensurado pelo o que o aluno conseguia. Fazia o teste no início e depois fazia no final do bimestre para comparar se teve diferença ou não, dependendo como era mensurava uma nota[..] Eu não dava o retorno aos alunos eu era o centro de tudo eu era o professor, o "Deus" da aula. Eu tinha um sentimento de saber que o que eu avaliava não estava certo, porém ouvia que não existia fórmula de avaliar, e eu não sabia como fazer[...] Hoje mudou tudo, eu passei a ser aquele professor, que estimula, que conversa, que debate, que escuta, que dá e recebe conselhos. Porque dependendo da minha avaliação eu vou contribuir na vida do meu aluno, na sua formação de caráter, de personalidade, coletividade e cidadania. A Educação Física, para mim, é um instrumento para fazer o aluno pensar, analisar, tomar decisão, o aluno tem saber o porque de fazer EF, o porque das atividades e avaliações (P. 7).

A construção dos saberes do Professor Entrevistado, citado acima, mostra as diferentes percepções e preocupações com os objetivos da avaliação, visto que, o professor entrevistado apresenta alterações que variaram com suas crenças, saberes, que percorrendo o tempo de atuação foi experimentando, fazendo cursos, trocas com seus pares, edificando suas práticas avaliativas. Transformando suas concepções, de uma abordagem quantitativa para a qualitativa.

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

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

Demo (1991), entende que na qualidade não vale o maior, mas o melhor; não o extenso, mas o intenso; não o violento, mas o envolvente; não a pressão, mas a impregnação. Qualidade é estilo cultural, mais que tecnológico; artístico, mais que produtivo; lúdico, mais que eficiente; sábio, mais que científico. Ele completa afirmando que por isso, não pode ser medido quantitativamente, como não se pode medir a intensidade da felicidade.

A minha avaliação se transformou de abandono para a aproximação com meus alunos e comigo mesma. Antes eu não conseguia mensurar o que eu enxergava nos alunos. Então hoje eu consigo é enxergar cada aluno, todas as suas possibilidades, sem pensar muito na nota, ai eu consigo ver que cada um é um, é isso avaliar: dar um passo a frente junto com eles, mas ainda eu tenho muita dificuldade, por não saber se eu estou acertando (P. 9).

A avaliação apresenta-se no interior da escola de uma maneira *formal*, determinada em períodos, instrumentos, formas, conteúdos, conhecimentos, habilidades e atitudes a serem avaliadas. No entanto, existe, e pode ser claramente observada, uma outra dimensão da avaliação designada aqui de *"informal"*, que não é assumida pela escola, mas é mediada pelo professor. Essa avaliação *informal* pode ser reconhecida nas posturas corporais dos professores, em suas manifestações verbais, em seus olhares etc., que durante as aulas exercem influência sobre os alunos, dando indicadores a respeito de seus conhecimentos, habilidades e atitudes, inclusive referenciando seus níveis de expectativa na turma. São inúmeras as vezes em que os alunos traçam claramente suas chances a partir das "dicas" que o professor passa durante as aulas (SOARES, 1993).

Nós professores temos que ajudar que o aluno melhore. Analisar qual a dificuldade que o aluno tem e intervir para ajudar (P. 3).

Os referidos autores apontam para a urgência da avaliação conseguir dinamizar o processo de ensino-aprendizagem:

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

Como sentimos na fala do Professor Entrevistado:

A avaliação não pode ser mais alicerçada somente na base motora o nosso aluno vem com tantas deficiências de tudo que nós não vamos conseguir resolver os problemas deles, é mais para eles vivenciarem atividades que eles aprendam a ter respeito pelos outros e ajudar numa formação de cidadão (P. 6).

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

Hoje eu aproveito tudo que eles sabem e o que eles gostam de fazer. Baseado na deficiência dos alunos, de vivências, de experiências, de estrutura familiar, dos problemas que eles trazem para nós, não dá para avaliar somente o gesto motor como eu fazia antes. Então eu avalio e exijo a participação que é muito importante para eles aprenderem as suas possibilidades ao mesmo tempo que eles precisam se respeitar (P. 7).

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

Hoje eu já mudei várias coisas, já passei por várias fases, utilizando planilha, avaliar bem a parte motora, hoje eu já não faço mais isso, pois com a prática eu já aprendo a observar melhor, algumas coisas tu abandona, deixa de lado, ai tu vai analisando quais são as coisas mais importantes para avaliar, tu aprende a selecionar tudo. Eu já mudei também a maneira de dar aula, porque tudo está relacionado coma avaliação. Bom depois de pensar tudo isso o que eu sinto é que hoje...hoje a minha avaliação é baseada no lado sentimental (P. 6).

No início a minha avaliação era um processo em que as atividades, os trabalhos eram observados para atingir o objetivo de ser aprovado pelo o meu professor. Na entrada no campo de trabalho era uma forma de trabalho em avaliar que eu buscava para ver se o que era ensinado o meu aluno aprendia. Hoje depois de uma experiência na área, com uma consciência do comprometimento do trabalho, com as mudanças através das minhas descobertas, acredito que devemos buscar sempre "caminhos" para o aluno aprender melhor, e porque não aprender brincando!!! (P.3).

Dessa forma, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1996/98) tentam ajudar nas reflexões e indicam três focos principais de avaliação na Educação Física:

- Realização das práticas — É preciso observar primeiro se o estudante respeita o companheiro, como lida com as próprias limitações (e as dos colegas) e como participa dentro do grupo. Em segundo lugar vem o saber fazer, o desempenho propriamente dito do aluno tanto nas atividades quanto na organização das mesmas. O professor deve estar atento para a realização correta de uma atividade e também como um aluno e o grupo formam equipes, montam um projeto e agem cooperativamente durante a aula.
- Valorização da cultura corporal de movimento — É importante avaliar não só se o educando valoriza e participa de jogos esportivos. Relevante também é seu interesse e sua participação em danças, brincadeiras, excursões e outras formas de atividade física que compõem a nossa cultura dentro e fora da escola.
- Relação da Educação Física com saúde e qualidade de vida — É necessário verificar como crianças e jovens relacionam elementos da cultura corporal aprendidos em atividades físicas com um conceito mais amplo, de qualidade de vida.

Na fala do Professor Entrevistado é evidenciada a utilização dos seus focos para a avaliação:

O que eu percebo hoje que se nós professores estabelecermos critérios claros de avaliação elaborados com os alunos, nos primeiros dias de aula, proporcionamos sem a visão militar e sim com uma autoconstrução de personalidade refletindo sobre o comportamento, relacionamento e colaboração em aula, ou seja, com atitude. Mas é importante dizer que não é aquela que eu quero e sim aquela construída com os alunos (P. 7).

As entrevistas demonstraram que os critérios mais utilizados, durante as três fases do estudo, se baseavam, na participação, com responsabilidade, afetividade, interesse, mas nos chamou a atenção quando um dos professores verbalizou:

A participação,em primeiro lugar, mas a participação com qualidade, não só o aspecto de rendimento, mas o aspecto de se entregar aquilo que se está fazendo e tentar aprender (P. 4).

O propósito do estudo foi analisar de que forma aconteceram as construções avaliativas, nas suas organizações dentro de suas realidades, detectando os critérios, instrumentos, registros utilizados, nesse sentido, apresentaremos a edificação dos critérios utilizados dispostos em cada fase do estudo.

Tabela 2 – Critérios Avaliativos

Professores/ fases	*FORMAÇÃO INICIAL*	*ENTRADA NO CAMPO DE TRABALHO*	*FASE ATUAL*
P. 1	Técnica Participação.	Participação Afetividade Desenv. téc. e tático	Afetivo Psicomotor Técnico
P. 2	Participação	Participação	Evolução Respeito Responsabilidade cooperação
P. 3	Participação Atitutes Comportamento	Participação Atitutes Comportamento	Participação Atitudes Relacionamento entre colegas e prof.
P. 4	Participação com disponibilidade Assiduidade Comportamento	Participação Assiduidade Comportamento	Participação com disponibilidade Assiduidade Comportamento
P. 5	Participação	Participação Disciplina Freqüência	Participação Disciplina Freqüência
P. 6	Participação Postura Respeito	Participação Respeito Postura	Participação Respeito Postura
P. 7	Gesto técnico Desempenho Comportamento Entrega de trabalhos	Gesto técnico Desempenho Comportamento Entrega de trabalhos	Força de vontade Colaboração Atitude Participação Comportamento Relacionamento
P. 8	Participação Interesse Evolução	Participação Interesse Evolução	Participação Interesse Evolução
P. 9	Participação	Participação	Evolução do aluno

Bermudes (2010).

Na tab. 2 constatamos as construções dos critérios avaliativos que foram elencados pelos próprios professores entrevistados na forma de analisar **o que** iriam avaliar, priorizando na estruturação o desenvolvimento para a formação do aluno. Ficando evidenciado também que cada um construiu da sua maneira, de acordo com a realidade que vivencia.

Meus critérios são participação, atitudes, relacionamento com o colega e com o professor. Se o aluno se expressa ou não, brinca ou não. Bem simples. Parece que só dar a nota se fez ou não fez, parece que fica um pouco perdido, para eles fica sem significado. É muito melhor mostrar o outro lado do carisma e atenção, do envolvimento deles com as atividades e comigo (P. 3).

Portanto, através das falas, confirmamos a justaposição de correntes avaliativas que predomina nas escolas investigadas: que conservam dois processos

de avaliação: um *formal* (provas, testes); e outro *informal* (atividades diversificadas, observações diárias). Podemos inferir que a informalidade tira a rigidez do avaliar na Educação Física, visto que as provas e testes sustentam a tradição e a rigidez da educação, porém não deixam dúvidas sobre a nota. Porém, as *informais*, são mediadas pelo professor, sendo contínuas e dinamizarem o processo de ensino-aprendizagem, acolhendo e incluindo os envolvidos nesse processo.

Portando a *informalidade* está presente nas práticas avaliativas investigadas, e mais, foram construídas de *formais* para *informais*. Expondo, através das narrações, que as práticas avaliativas dos professores é muito maior que medir ou classificar, ela é uma mediação entre o professor e o aluno, entre o ensino aprendizagem, entre o professor e a escola, entre o professor e a comunidade escolar, ou seja:

> Refletir a respeito da produção do conhecimento do aluno para encaminhá-lo à superação, ao enriquecimento do saber, significa desenvolver uma ação Avaliativa Mediadora **(**HOFFMAN, 1999).

Tomando as idéias de (HOFFMAN, 1999) sobre a avaliação mediadora, é uma atividade de aprendizagem: interpretativa, expressivas e dialógicas (práxis) na construção do conhecimento enriquecido. Que apresenta como objetivos:

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

A partir das indicações teóricas de Hoffman (1999), sobre a avaliação mediadora, e Soares (1993), sobre o avaliar como uma totalidade, esboçamos a fig. 4 que traduz – *a missão de avaliar,* na área da Educação Física.

Bermudes (2010).

Figura 4: Missão da avaliação

Com as construções expressadas através das entrevistas fica evidenciado o sentimento na forma de avaliar: o medo, dúvida, incertezas, visto que, a avaliação foi se alterando, de *formal* para a *informal*, e sendo utilizada com o que o professor percebia que apresentava resultados mais positivos, ou seja, avaliar:

- para acolher todos os alunos;
- através da intuição e da sensibilidade de entender que o aluno não precisa somente ser testado, medido, classificado para observar a sua melhora;
- com a preocupação de propor uma formação desses alunos onde o respeito às diferenças e limitações é fundamental;
- tomando decisões para mediar o ensino-aprendizagem;
- para que os alunos percebam suas possibilidades, oportunidades e evoluções.

Eu sentia uma insegurança, pois não tinha orientação na forma de avaliar (P. 2.)

Eu tinha um sentimento de insegurança, talvez pelo conflito que eu vivia de ter vivido uma avaliação enquanto aluna e pensar em outra para realizar como professora (P. 3).

Nesse sentido, a avaliação na fase atual se tornou muito mais subjetiva, não sendo “palpável”, não direcionando uma certeza, ou uma “receita” (como os professores entrevistados falaram), afirmando que eles estavam no caminho certo. Ocasionando, com isso, as dúvidas, que permanecem ancoradas em toda sua história de vida, e que através das teorias sabemos que a avaliação é acolhedora, reguladora, formativa e fundamental.

A minha avaliação cresceu com relação do contato com o aluno, podendo avaliar com uma maior troca de informação com os alunos, antes eu avaliava eu mesma, e agora eu consigo perceber que as trocas com os alunos é fundamental (P. 8).

[...] ainda tenho muitas angústias. O medo foi amenizado devido ao repensar o modo de avaliar, porém a dúvida permanece (P. 2).

A gente tem que avaliar eu acho que é uma reflexão que a gente faz sobre o trabalho, mas aquela coisa que a gente tem que dar nota, as vezes eles me perguntam porque eu tirei uma nota, porque o outro teve a nota maior que a minha? Quando eu faço trabalho teórico eu não preciso explicar nada, mas eu levo muito em conta porque eu sinto que o que vale é na prática (P. 1).

[...] num contexto geral eu queria algo mais pois estava faltando, ai eu buscava conversava com um conversava com outro, fui na faculdade tentei vê se alguém indicava ou sugeria. Eu sei que não tem receita pronta, porém apesar das leituras e cursos a respeito da temática quando chegava no final parecia que estava tudo igual de novo (P. 3).

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

Vejo a educação física, na escola, diferente, ela realmente tem um grande significado na vida deles, no desenvolvimento motor e psicológico, é uma disciplina que tem uma grande importância para o desenvolvimento dos alunos e a avaliação contribui para o aprendizado deles, se questiona se a educação física precisaria dar a nota? Avaliar no primeiro trimestre é o mais difícil. Hoje, ministro aulas numa escola na colônia onde a cultura era somente futebol, então eu coloquei uma proposta de diversificar o conteúdo, porém, tive uma certa resistência porém eles cresceram muito com essa proposta, mas me sentia muito insegura no início para avaliá-los pois eu não os conhecia. Com a minha prática eu fui mudando (P. 3)

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

Detectamos, através das falas, que os professores construíram suas práticas avaliativas observando nos alunos, seus conhecimentos, suas habilidades, capacidades e limitações, atendendo as suas necessidades e prioridades, propiciando sua formação, promovendo, através da vivência, novos conhecimentos, conceitos, melhorando o seu desenvolvimento motor e humano, procurando respeitar e entender suas condições e seu tempo de aprendizagem.

A minha avaliação me remete a um sentimento de estar sempre atenta para saber o porque os alunos estão fazendo ou não, tentando levar em consideração tudo que o aluno está sentindo e passando, na escola onde dou aula, que é para fora, os alunos são muito íntimos, a gente conhece a história de vida deles, então eu sempre avalio com a realidade que eu estou vivendo, e para fora tudo é mais ligado (P. 4).

Podendo, a partir disso, utilizar da análise desse conjunto de elementos para avaliar seus alunos durante todo o processo, decidindo, através de suas análises, o que fazer para orientar o aluno na sua evolução. Até mesmo, e principalmente, diversificar seu ensino para contemplar a todos, estimulando-os a pensar, a participar e, inclusive, dar idéias. Enfim, avaliando durante todo o processo, refletindo sobre todo o ensino-aprendizagem e não se deter apenas a provas e testes apenas pontuais, como ponto de chegada.

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

O que fica evidenciado é que a avaliação tem que considerar todo o processo, ou seja, durante toda a prática da Educação Física, que é fundamental, pois, é uma rica fonte de observação e aprendizagem, porque na medida que o aluno participa, ou seja, pensa e age, ele apresenta suas representações motoras,

cognitivas e afetivas, que são dados que serão coletados pelos professores para avaliar, analisar.

Eu avalio diariamente, e tenho o cuidado de não ver e avaliar o aluno somente no final.Também cuido para não me pegar a casos e dias específicos para avaliar e sim conseguir ver o quanto ele melhorou em todo o processo, comparando com o antes desse aluno (P. 1).

Esta fala sinaliza também, que a prática avaliativa tem que negar a prática comum de cópia, treino para a mecanização, sem significado e sentido, reproduzindo tarefas somente. Acreditamos que seriam necessárias aulas com significado, para que os alunos se tornassem capazes de compreender de forma crítica autônoma, expressando-se ludicamente, sua articulação de idéias, sentindo-se ativo no mundo, consciente de sua formação e de sua própria evolução.

Eu acho que eu avalio a minha aula através do que eu sinto e das considerações dos meus alunos, eu escuto muito mais eles para eu conseguir ir em frente. O instrumento que eu utilizo é a minha observação (P. 9).

Temos que avaliar alicerçados na ética, e a ética não é minha e não é tua ela é nossa. Então eu comecei a trabalhar com códigos de ética, com projetos que fizessem o aluno pensar, na sua atuação na comunidade. Eu tento fazer eles perceberem que se nós construirmos um trabalho juntos, nós conseguiremos viver no mesmo espaço escolar e todos baseados no código de ética que foi construído pelos próprios alunos. O instrumento utilizado é a minha observação (P. 7).

Tem que olhar como um processo como um todo, observando sempre na participação e atitudes (P. 3).

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

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

> Os instrumentos de avaliação compreendem as ferramentas pedagógicas empregadas pelo o professor para coletar os dados em avaliações

> diagnósticas, somativas ou formativas. Diz respeitos aos meios formais, regulares usados pelos professores durante os processos avaliativos. Instrumentos estes muitas vezes adaptados e criados pelos próprios professores, ou que seguiam tradições pedagógicas das instituições, como no caso de avaliação com o uso de observações dos alunos durante as aulas e posterior atribuição de notas.

Segundo Luckesi (2000), a avaliação diferencia-se da verificação, pois nesta há apenas uma coleta da informação, e na avaliação, além da coleta de dados, existe uma tomada de decisão, para direcionar o objeto da avaliação. O professor avalia, primeiramente colendo dados, através dos seus instrumentos, analisando os dados coletados e age, através das suas decisões.

Os Professores Entrevistados apresentaram a construção de seus instrumentos utilizados na coleta de dados e seus registros.

Tabela 3 – Instrumentos e Registros avaliativos

Professores/ fases	*FORMAÇÃO INICIAL*	*ENTRADA NO CAMPO DE TRABALHO*	*FASE ATUAL*
P. 1	Observação	Observação	Observação Parecer descritivo
P. 2	Observação	Observação Prova teórica	Observação Parecer descritivo.
P. 3	Observação – ficha Auto-avaliação	Observação	Observação Parecer descritivo Auto-avaliação
P. 4	Observação Anotações no caderno	Observação Auto-avaliação	Observação Parecer descritivo
P. 5	Observação	Observação	Observação Parecer descritivo
P. 6	Observação	Observação	Observação Parecer descritivo.
P. 7	Testes – medindo Ficha de testes	Testes – medindo Ficha de testes	Observação
P. 8	Observação Com anotações	Observação Com anotações	Observação Parecer descritivo
P. 9	Observação	Observação	Observação

Bermudes (2010)

.

A tab. 3 nos mostra a construção dos saberes das práticas avaliativas no elemento: Instrumento e Registros avaliativos.

Ficou evidente que a observação é o Instrumento mais elencado, os dados concordam com Rombaldi (1996 citado por CONCEIÇÃO; COSTA; KRUG, 2009), que, no caso específico da Educação Física, a observação é a técnica mais utilizada

para realizar a avaliação e que através da técnica da observação é possível coletar dados em todos os aspectos, mas especialmente no afetivo e psicomotor.

Avalio todo o tempo, aliás tem que ser o tempo todo (P. 6).

Hoje avalio diariamente, o retorno ao meu aluno é todos os momentos necessário, em cada feedback, eu percebi que é muito proveitoso, consigo ter a troca com os alunos e estimular suas melhoras (P. 1).

Avalio diariamente, e no final do trimestre faço um apanhado geral. Retorno as minhas análises através das conversas. Hoje sinto que converso mais (P. 2).

Hoje a minha avaliação é diária, contínua, não para. Eles sabem que estão sendo avaliados sempre, e não é só na EF, o aluno não pode ser parcial, visto que ele não pode ser dissociado da escola, então os alunos são avaliados diariamente. E o fechamento dessa nota é na última semana de aula no conselho de classe (P. 7).

A seguir faremos, nas tabelas 4 e 5, a apresentação dos dados coletados nos elementos Momento de avaliar e no Retorno avaliativo.

Tabela 4 – Momento de avaliar.

Professores/ fases	*FORMAÇÃO INICIAL*	*ENTRADA NO CAMPO DE TRABALHO*	*FASE ATUAL*
P. 1	Diariamente	Diariamente	Diariamente
P. 2	Diariamente	Diariamente	Diariamente E no final do trimestre faço um apanhado geral
P. 3	Diariamente E no somatório dos trabalhos	Diariamente No meio e no final	Diariamente
. 4	O final das aulas	Diariamente e mais no final do bimestre	Diariamente e tenho o cuidado de não avaliar casos pontuais.
P. 5	Diariamente	Diariamente	Diariamente
P. 6	Diariamente e no final,	Diariamente	Diariamente
P. 7	Pré e pós teste	Pré e Pós teste	Diariamente Contínua sem parar
P. 8	Diariamente	Diariamente	Diariamente
P. 9	Diariamente	Diariamente	Diariamente Em todo o processo, mas eu penso na nota somente no final.

Bermudes (2010).

A tab. 4 nos manifesta o quanto os professores acreditam na avaliação, visto que construíram seus saberes avaliativos alicerçados na continuidade das análises, ou seja, intervindo sempre. Porém, salientamos para a forma das anotações nesses momentos avaliativos, para que nós professores tenhamos os registros para que quando necessário poderemos deitar o olhar sobre as análises realizadas anteriormente.

Avalio diariamente o aspecto de se entregar naquilo que se está fazendo, em tentar aprender sempre. Minhas observações são diárias, mas eu não anoto muito (P. 5).

Tabela 5 – Retorno Avaliativo.

Professores/ fases	*FORMAÇÃO INICIAL*	*ENTRADA NO CAMPO DE TRABALHO*	*FASE ATUAL*
P. 1	Diariamente nas conversas.	Diariamente com relação a sua evolução.	Diariamente através de feedback.
P. 2	Através da nota e depois nas conversas.	Através da nota e depois nas conversas.	Diariamente e converso muito mais, sempre que necessário.
P. 3	Conversas depois da nota.	Diariamente, precisam saber sempre.	Diariamente, do início até a fase final.
P. 4	Somente no final das aulas.	Final das aulas.	Toda vez que o aluno precisar.
P. 5	A cada avaliação feita.	A cada momento que o aluno precisar.	Diariamente, a cada momento que o aluno precisar..
P. 6	Através da nota e nas conversas.	Através da nota e conversas.	Diariamente, através das conversas.
P. 7	Não fazia o retorno. Somente o resultado dos testes, na nota.	Não fazia o retorno. Somente o resultado dos testes, na nota.	Em cada estímulo, conversas e debates.
P. 8	Através de cada incentivo.	Contínuo quando necessário.	Diariamente através das conversas.
P. 9	Não fazia.	Não fazia.	Conversas contínuas, quando necessário.

Bermudes (2010).

A tab. 5, nos mostra, através das edificações do retorno da avaliação, que os professores sentiram a importância do regresso da avaliação, da análise, da decisão tomada. Visto que, com posse das análises e informações dadas pelos professores, os alunos conseguem realizar suas mudanças/aprendizagens e evoluírem no processo de ensino-aprendizagem. Detectamos que analisando, diariamente, ou quando necessário, o professor faz o diagnóstico do que o aluno precisa melhorar, e o professor conseguirá regular o seu processo de ensino e realizar uma formação contínua, até mesmo para os alunos entenderem, suas evoluções que foram mensuradas em notas.

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

Eu acho que os alunos merecem mais retorno da avaliação, tu estás falando e eu sinto que o que eu faço é muito precário. Eles sabem que precisam melhorar mas o que falta é dizer aonde precisa melhorar (P. 9).

Na tab. 4 evidenciamos, a partir das falas, as escolhas dos momentos de coletar os dados, ou seja, a observação, onde o processo de aprendizagem fica registrado nas memórias de cada professor, na maneira como ele determina o seu foco, a sua atenção em todas as aulas e em cada aluno, percebendo o quanto os alunos evoluem com as vivências proporcionadas, para que em seguida, como comprovado na tab. 5, o professor faça o retorno, das suas análises, para o aluno avaliado.

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

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

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

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

Os professores entrevistados expressavam, até algumas decisões, a partir das avaliações:

[...] se os alunos conseguirem evoluir e apresentarem atitudes que comprovem nossas coletas de dados, durante nossas aulas, ou seja, se o aluno evoluiu, progrediu em todos os domínios motor, cognitivo, afetivo, perceptivo, de acordo com sua faixa etária ou está além dela, esse aluno deverá ter a nota máxima (P. 1).

O aluno inicia com dez ou ele mantêm ou ele diminui (P. 7).

Então eu vejo a evolução do aluno e mensuro essa evolução na nota (P. 9).

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

Sobral e Barreiros (1980 citado por PEREIRA, 2009), defendem como áreas específicas de avaliação: biométrica, condição física, habilidade motora, relações sócio-afetivas e conhecimentos teóricos. Eles citam três as etapas operacionais da avaliação: a) Seleção e aplicação da prova, b) Recolha e tratamento dos dados, c) Conclusões e tomadas de decisões.

Evidenciamos que são essas etapas operacionais da avaliação é que se encaixam às fases da avaliação em diagnóstica, formativa e somativa (BRASIL, 1996), sinalizadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Em cada evolução dos nossos alunos, ou em cada dificuldade, ou até mesmo no momento de mensurar a atuação dos nossos alunos no trimestre, entra a intervenção, que os autores chamam de tomada de decisão e conclusão.

[...] eu vou mesclando o momento de avaliar diariamente. E o retorno da avaliação sempre que necessário, e os alunos estão sempre a par de todo o trabalho, desde o início até a nota que eles chegaram no final do trimestre (P. 3).

O retorno é automático a partir de cada avaliação (P.5).

Sendo assim torna-se importante refletirmos sobre as fases da avaliação, que nos indicam os caminhos a serem percorridos no processo de avaliação, na forma de olhar para intervir, tomando cada decisão. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1996/98):

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

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

Essa minha avaliação deve ter algum autor que escreveu, eu não sou de ler livros ou seguir algum livro eu vou pelo meu instinto de perceber que eu não estava avaliando com a verdade. A minha avaliação é contestar a individualidade, o egoísmo, a corrupção, tudo que tem nesse mundo (P. 7).

A minha avaliação é baseada na minha prática, porque na faculdade a gente não dá muito valor para que os professores falam, então na prática é que a gente consegue sentir aquilo tudo estudado. A prática é que faz a gente ver e sentir tudo (P. 4).

Durante a investigação dos saberes sobre as práticas avaliativas os professores eram questionados a respeito de suas bases para avaliar. Nesse aspecto, eles elencaram: na própria prática, na prática dos sentimentos, no grupo de

professores da instituição onde atuam, na relação com os alunos e no potencial dos alunos.

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

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

Krug (2009) trabalhando com os autores, Garcia, 1992; Nóvoa, 1992; Schön, 1992 e Mclaren, 1997, dimensionou o conhecimento prático dentro da área da Educação Física, sinalizando que este conhecimento é um tipo de "saber fazer" que é produzido no interior da profissão, e que para Lawson (1993 citado por KRUG, 2009), é denominado de conhecimento de trabalho ou conhecimento operacional. Betti (1996 citado por KRUG, 2009), denominou de conhecimento útil e Nóvoa (1992 citado por KRUG, 2009) de conhecimento na ação (KRUG, 2009).

Betti (1996), citado por Krug (2009), coloca que:

> este conhecimento de trabalho é um tipo de conhecimento tácito (não se exprime por palavras, está implícito, de algum modo se deduz), que resulta do processo de socialização no interior da profissão, pois um professor aprende com outros colegas, aprende por tentativa e erro, adapta suas ações às demandas institucionais, às aspirações da comunidade, etc. Neste processo, seleciona e adapta conteúdos e estratégias de ensino, aprendidas na sua formação acadêmica e despreza outros (KRUG, 2009, p. 11).

Reportando-nos a fala do Professor Entrevistado 4 que evidenciou:

Eu me baseava para avaliar em meus critérios que eu aprendi com o que eu via com a vivência de cada escola, é claro que eu tinha autores mas se eu te dizer que eu utilizava algum autor eu vou estar te mentindo, eu não me baseava neles e sim no que eu aprendo com a vivência de cada escola, a prática que me ensinou tudo (P. 4).

Segundo André (1995), citado por Krug (2009),

> as interações da aula ocorrem sempre num contexto permeado por uma multiplicidade de significados, que por sua vez fazem parte de um universo sócio-cultural. Assim, podem ser diversos os aspectos que influenciam o processo de construção do conhecimento prático do professor, entretanto,

> estes estão sempre relacionados aos condicionantes macro e microsociais. (KRUG, 2009, p.11).

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

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

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

> *[...] eu estou sempre refletindo e me questionando se está certo ou eu tenho que mudar, porque a clientela está muito diferente de quando eu fazia EF, um contexto diferente. Acredito que o ser humano é um todo e tudo que eu penso vai se envolvendo, então o que eu vou vivenciando na escola, bate papo com o colega de profissão, indicação de literatura, cursos, encontros, seminários, essas coisas sempre fazem eu refletir muito, é por isso que me fazem crescer. Eu me sinto sempre em busca de algo, de aprender mais, descobrir, e eu acho que isso contribui para essa construção, eu sou muito inquieta, e essa temática da avaliação ela questiona, ela mexe, porque ela não é fechada ela é um "leque de opções". Eu acredito que nós professores temos que produzir com e para os nossos alunos (P. 2).*

Esse formar-se, refletir, mudar, perceber, a partir do conhecimento prático, é construir, é produzir é edificar cada vez mais o seu próprio *habitus* docente, que

deixa marcas e vestígios para nós mesmos e para todos que seguem a mesma profissão.

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

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

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

[...] a cada ano nós profissionais vamos aprendendo coisas novas até porque eu trabalho em outras escolas com vários colegas e nós vamos trocando experiências nos levando a repensar na nossa prática sempre. Iniciei somente com participação, achei que não era a maneira correta, eu estava sendo injusta, então busquei outros meios, li alguns autores, a troca de idéias com os colegas, repensei e criei uma ficha de avaliação mais geral, incluindo mais o crescimento de cada aluno. Antes eu não conseguia perceber o crescimento do aluno, hoje eu já consigo (P. 3).

[...] a avaliação inicial era obsoleta, embora só hoje eu perceba isso, não tinha um consenso, entre os professores, quais métodos utilizar ou nenhum, e na entrada no campo de trabalho, muito confusa e perdida. Hoje sempre busco em meu processo de aprendizagem como aluno e depois como professor, todos os acertos que eu fiz e os erros que eu cometi como se fossem a base (os acertos e erros do passado) que eu construí hoje (P. 1).

Quando questionamos sobre sentimentos no momento de avaliar dois professores entrevistados fizeram uma analogia, o seu conhecimento a uma sementinha e a um jardim. Parece sem significado, porém quando ouvimos e analisamos tudo aquilo nos fez remetermo-nos e sentirmo-nos assim mesmo, nos

tocando tão profundamente que a trajetória do nosso conhecimento, dos nossos saberes, das nossas práticas avaliativas, do nosso ser docente é uma sementinha que vai brotando e se espalhando, se configurando, se enredando com todos os nossos saberes construindo um belo jardim, um espaço que se constrói, que é cuidado e mantido a cada dia, que até alguém arrancar com tristezas, violências e agressões é onde todo professor guarda e planta o seu orgulho e satisfação de ser professor.

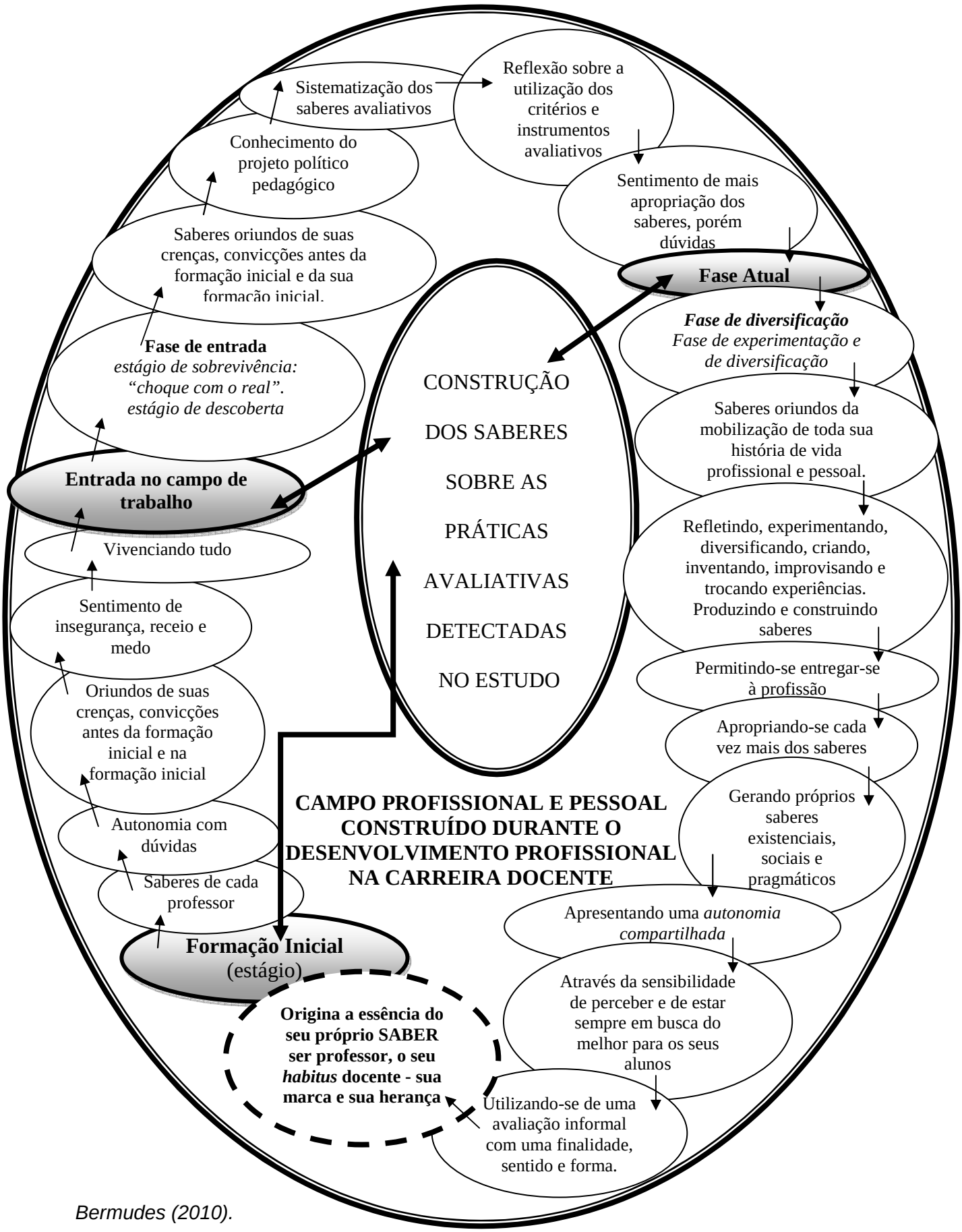
[...] eu queria algo mais pois estava faltando, ai eu buscava conversava com um conversava com outro. [...] comecei a enxergar que não era só fez ou não fez, gosta ou não gosta, Me fez compreender além, me fez olhar com outros olhos, começou a crescer a sementinha de abrir mais a visão, eu pensava vai dar mais trabalho, vai mas vou tentar ser melhor na questão da avaliação e não ser tão seca (P. 3).

Na minha trajetória utilizo praticamente os mesmos critérios avaliativos, porém, sempre aperfeiçoando, por exemplo: tu fizeste um jardim e daqui um tempo ele cresceu e se desenvolveu, eu me sinto assim com relação as minhas bases, eu me desenvolvi enquanto professora mas a minha base é quando eu iniciei o meu jardim e ele continua forte e crescendo, então, é assim: lá no início eu fui colocando (plantando) e tirando (podando) o que eu sentia ser certo, de acordo com a escola e com os alunos (P. 2).

Depois de analisar as entrevistas, vamos relacionar os saberes apresentados com as competências do professor de Educação Física (FEITOSA; NASCIMENTO, 2006).

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

E para finalizar essa última categoria, estruturamos a triangulação das temáticas do estudo, ou seja, a interação do desenvolvimento profissional, a carreira docente e a mobilização para a construção das práticas avaliativas demonstradas na fig. 5, onde apresenta o - *campo de construção dos saberes* - dos professores de Educação Física envolvidos na pesquisa.



Bermudes (2010).

Figura 5 – campo de construção dos saberes

CAPÍTULO V

5. CONCLUSÃO

Quando iniciamos as conclusões refletimos sobre todo o processo investigativo, que teve um tempo para ser construído, para tal avaliamos que nesse tempo de reflexão, alteramos nossas concepções e o melhor, descobrimos significados que até então não tínhamos percebido ainda, estes que nos remetem à nossa maior apropriação dos saberes. Nesse sentido, os significados e considerações que iremos apresentar nessa etapa final, nesse último capítulo, alguns são respostas aos nossos objetivos, outros serão descobertas realizadas que enriquecerão nossas teorias e práticas.

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

Ficou evidente que, com relação a critérios e instrumentos avaliativos e no momento de avaliar, não foi apresentado uma diferença relevante entre as fases de formação inicial (estágio) e entrada no campo de trabalho, devido ao fato de realmente os saberes precisarem de tempo e espaço para serem construídos como saberes *existenciais*, *sociais* e *pragmáticos*. Dessa forma, constatamos que as mudanças e transformações, ou seja, às construções dos saberes, ocorreram, com mais significado, no período entre a entrada no campo de trabalho até a fase atual.

Nesse sentido, os professores entrevistados apresentaram alterações em suas concepções durante sua formação docente, ao longo do seu desenvolvimento profissional em cada estágio vivido, baseados em seus sentimentos, percepções, crenças e coisas sagradas no tempo e espaço para seus acertos, erros, trocas e transformações. Comprovando que o professor tem autonomia para mudar, construir, reconstruir suas práticas avaliativas, que elas vão se construindo através das evoluções de seus saberes edificando-se com o seu *conhecimento prático.*

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

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

Com base nestas premissas, cabe ressaltar que essas transformações somente poderão acontecer, se o professor “se entregar” aos seus sentimentos e saberes, através das suas reflexões, pois é através do tempo que o docente se torna mais sensível, conseguindo pressentir, através do seu julgamento, avaliação e tomada de decisões, o que não está dando “certo” e vai experimentando, observando, alterando, enfim, vai produzindo saberes, mobilizando novos ancorados naqueles que já foram utilizados e acomodados com o tempo ocorrendo sua formação em serviço, edificando a construção, riquíssima, dos saberes docentes.

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

Foi possível detectar, também, que os professores apresentaram dúvidas e inseguranças na forma de avaliar, durante sua carreira docente, visto que, as suas

avaliações se ancoraram com sentimentos e emoções para avaliar, alterando a sua avaliação de *formal* para a *informal*, deixando-a mais suscetível a incertezas, porque não havia uma “receita” que mostrasse que eles estavam certos, então, foram permeados em toda a sua prática pelo medo de não estar avaliando como deveriam. Percebemos, através das entrevistas, que os docentes estavam percorrendo o caminho certo, visto que, a partir de suas preocupações em mudar, transformar maneiras de melhorar a sua forma de avaliar, “entregando-se aos seus sentimentos e saberes”, é que geram às suas construções. Revelando que suas avaliações possuem uma *finalidade*, um *sentido* e uma *forma*.

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

Nesse final do estudo e a partir das análises apontadas nessa investigação, mencionamos a importância da realização de novos estudos em outros contextos escolares e a necessidade de experimentar pesquisas com a participação de professores e alunos dos cursos de graduação em Educação Física, com o intuito de verificar as suas perspectivas e dificuldades percebidas em relação à formação inicial, almejando alcançar melhorias indispensáveis nessa etapa elementar da constituição dos conhecimentos científicos pedagógicos e as competências fundamentais para enfrentar adequadamente uma carreira docente.

Então, a partir das construções da investigação fomos levados a interpretar cada história narrada, esmiuçando para detectar e compreender como que os saberes são construídos. Dessa forma percebemos que, além de tudo que já foi exposto, as histórias de cada professor e seus saberes encontrados são a própria essência do saber, aliás, seu *habitus* é a essência do saber, saber-ser e saber-fazer. A utilização desse termo essência é porque nos remete a origem, a originalidade, a marca, a fragrância, ao rastro que procuramos quando sentimos o “cheiro” de muitos significados na relação entre professor-aluno.

Seguindo essa linha, a essência do saber está presente dentro de cada professor, através de seu *habitus* docente, que deixa marcas e significados que ficam guardadas em nossa memória e ninguém consegue apagar. Assim, fazendo uma analogia dos saberes dos professores com a essência dos perfumes nos permite concluir que essas marcas e significados quando os professores conseguem fazer e deixar, é porque eles apresentam uma essência, uma profundeza em seus saberes que encantam. Apesar de serem inexplicáveis eles são sentidos á distância, pelo ar, pelo olhar e pelo carinho, exalando o que os professores tem de mais puro e original: a dedicação, a alegria e a paixão de ensinar e aprender. Através do seu *habitus* docente, que é a essência do saber-fazer de cada professor, eles ajudam a construir o conhecimento, para a edificação de um mundo repleto de descobertas entre professor, alunos, direção e comunidade escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANGULSKI, C. M. A disciplina de história da Educação Física na formação inicial em Educação Física. In: FARIAS, G. O. E BOTH, J. (Orgs.). **Perspectivas da regulamentação e formação inicial e continuada em Educação Física.** Unijuí, 2009.

BOURDIEU, P. **Razões práticas: Sobre a teoria da ação.** – Campinas, SP: Papirus, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **PCN Educação Física – 1º e 2º ciclo, 3º e 4º ciclo** – Brasília: MEC, 1996/98

_____. Presidência da República. **Lei n.º 9.394/1996**. Brasília, 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. Orientações para a matrícula das crianças de 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório, em atendimento à Lei 11.114, de 16 de maio de 2005, que altera os Arts. 6º, 32 e 87 da Lei n.º 9.394/1996. MEC: Brasília, 2005a.

_____. Presidência da República. **Lei n.º 11.114/2005**. Brasília, 2005b.

_____. _____. **Lei n.º 11.274/2006.** Brasília, 2006.

_____. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade** – Brasília: Leograf, 2007.

CARREIRO DA COSTA, F. C. **Tendências de la Enseñanza de la Educación Física**. In: Congresso Mundial FIEP, Monterrey, México, 2004.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CONCEIÇÃO, V. J. S. da; COSTA, R. R.; KRUG, H. N. A prática pedagógica da Educação Física escolar no ensino fundamental: análise da realidade na cidade de Meleiro, SC. In: **Revista Digital** – Buenos Aires – Año 14 – nº 133, jun. 2009.

COSTA, L. C. A. da, NASCIMENTO, J. V. do, Contribuição da formação inicial e continuada para a prática pedagógica do professor de Educação Física. In: FARIAS, G. O. E BOTH, J. (Orgs.). **Perspectivas da regulamentação e formação inicial e continuada em Educação Física**. Unijuí, 2009.

DEMO, P. **Avaliação Qualitativa**. 3°ed. São Paulo: Cortez, 1991.

FARIAS, G. O. **O Percurso profissional dos professores de Educação Física: rumo à prática pedagógica.** 2000. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina.

FARIAS, G. O., SHIGUNOV, V. E NASCIMENTO, J. V. Formação e desenvolvimento profissional de professores de Educação Física. In: SHIGUNOV, V., SHIGUNOV NETO, A. (Orgs.). **A formação profissional e a prática pedagógica:** ênfase nos professores de Educação Física. Londrina: Midiograf, 2001.

FEITOSA, W. M. do N. E NASCIMENTO, J. V. do, Educação Física: quais competências? In: SOUZA NETO, S. E HUNGER, D. (Orgs.) **Formação Profissional em Educação Física.** Rio Claro, Biblioteca, 2006.

FREIRE, P. R. N. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, M. A formação permanente. In: FREIRE, P. (Org.): **Trabalho, Comentário, Reflexão.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa em ciências sociais.** 5ª. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2007.

HOFFMAN, J. **Pontos e Contrapontos: do pensar ao agir em avaliação.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. **Avaliação Mediadora:** uma reflexão dialógica na construção do conhecimento, 1999.

KRUG, H. N. **Formação de professores reflexivos**: ensaios e experiências. Santa Maria: O Autor, 2001.

_____. Teorizando o processo de construção do conhecimento prático do professor de Educação Física Escolar. In: KRUG, H. N., PEREIRA, F. M. e AFONSO, M. R**.** (Orgs.). **Educação Física: Formação e práticas pedagógicas.** Gráfica Editora da UFPEL, 2009.

LELIS, I. **A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias.** Artigo extraído da Tese de Doutorado. PUC. Rio de Janeiro. 1996.

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

LUCKESI. C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar. Apontamentos sobre a pedagogia do exame.** Tecnologia educacional, Rio de Janeiro, v. 20, n.101, p. 82 – 86. jul./ago. 1991.

_____. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 10ª ed. Cortez, set/2000.

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

MARCON, D., NASCIMENTO, J. V. do & GRAÇA, A. B. S. A construção das competências pedagógicas através da prática como componente curricular na formação inicial em educação física. **Revista brasileira de Educação Física do Esporte**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 11-25, jan./ mar. 2007.

MINAYO, M. C. de S. et al. (Orgs.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa na Educação Física:** alternativas metodológicas. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/Sulina, 1999.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação.** 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995a.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de Professores**. 2ª ed., Porto, Portugal, Porto Editora, 1995b.

OLIVEIRA, V. F. Espaços e tempos produzindo um professor. In MELLO, E. M. B.; COSTA, F. T. L. da; MOREIRA, J. C. de (Orgs.). **Pedagogia Universitária: campo de conhecimento em construção**.- Cruz Alta: Unicruz, 2005.

OLIVEIRA, L. R. , MOLINA NETO, V., WITTIZORECKI, E. S. e BOSSLE, F. Avaliação nas aulas de educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: um estudo de caso. In: **Revista Digital**. Año 11 – nº 97, jun 2006.

PEREIRA, F. M. Educação Física no Ensino Médio: processos avaliativos em diferentes redes de ensino do Rio Grande do Sul. In: KRUG, H. N., PEREIRA, F. M. e AFONSO, M. R**.** (Orgs.). **Educação Física: Formação e práticas pedagógicas.** Gráfica Editora da UFPEL**,** 2009.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

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

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

SILVEIRA, J. da S.; BASEI, A. P.; MASCHIO, V.; SILVA, M. S. da; KRUG, H. N.: As Ações pedagógicas dos Professores de Educação Física no desenvolvimento profissional. Disponível em: <www.google.com> <www.sieduca.com.br/2007/index2411.html>. Acesso em: 15 set. 2009.

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

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

SOUZA, N. M. P. E VOTRE, S. J. Ensino e Avaliação em Educação Física. In: VOTRE, S. J. (Org.). **Ensino e Avaliação em Educação Física**. 1a. ed. São Paulo: Ibrasa, 1993.

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

TARDIF, M. E RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. In: **Educação & Sociedade**, ano XXI, n°73, dez. 2000.

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

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Preparar um futuro sustentável – ensino superior e desenvolvimento sustentável. **Conferência mundial sobre educação superior.** Paris: UNESCO, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
Rua Luiz de Camões, 625 • Bairro Tablada • CEP: 96055-630 • Pelotas/RS
Telefones: (53) 32732752/3283 7485 • Fone Fax: (53) 3273 3851

MAPA DAS ESCOLAS INSERIDAS NO PROJETO DE IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS DE DURAÇÃO NO MUNICÍPIO DE PELOTAS-RS

Pesquisa: "Construção dos saberes sobre as práticas avaliativas dos professores de Educação Física".		
Nº	**Nome da Escola**	**Localização**
1	E.M.E.F. Afonso Vizeu	Bairro Areal
2	E.M.E.F. Bruno Chaves	Colônia Passo da Micaela
3	E.M.E.F. Cecília Meireles	Bairro Areal
4	E.M.E.F. Garibaldi	Zona Rural
5	E.M.E.F. Getúlio Vargas	Três Vendas
6	E.M.E.F. Joaquim Assunção	Centro
7	E.M.E.F. Mario Meneghetti	Três Vendas
8	E.M.E.F. Olavo Billac	Bairro Fragata
9	E. M.E.F. Rafael Brusque	Colônia Z3

APÊNDICE B

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
Rua Luiz de Camões, 625 • Bairro Tablada • CEP: 96055-630 • Pelotas/RS
Telefones: (53) 32732752/3283 7485 • Fone Fax: (53) 3273 3851

INSTRUMENTO DE PESQUISA

ENTREVISTA

REDE MUNICIPAL - PELOTAS-RS

EDUCAÇÃO BÁSICA - ENSINO FUNDAMENTAL

1. IDENTIFICAÇÃO DO (A) PROFISSIONAL:

01. Sexo:	
A	Masculino
B	Feminino

02. Idade:		anos.

03. Qual instituição fizeste tua graduação?	

04. Ano de ingresso no curso de graduação:	

05. Ano de término do curso de graduação:	

06. Entrou, no campo de trabalho, antes de formado?			
A	Sim	B	Não
Em caso afirmativo, indique o tempo antes:			anos

07. Quantos anos tens de carreira docente em escola?	

08. Você exerce atividades profissionais em outro local:			
A	Sim	B	Não

09. Qual sua carga horária de trabalho semanal:		h

10. Fazes ou já fizeste algum curso ou Pós-Graduação? Em caso afirmativo indique qual:			
A	Sim	B	Não

2. IMPORTÂNCIA E SIGNIFICADOS SOBRE AVALIAÇÃO NA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

1.	Acreditas na avaliação em educação física?
2.	O que achas importante na avaliação?
	FORMAÇÃO INICIAL/ PRÁTICA DE ENSINO
1.	Durante a tua graduação, formação inicial, para ti, a avaliação tinha algum significado?
2.	Na tua formação inicial, tivestes alguma disciplina que abordasse sobre a forma de avaliar?
3.	Quais foram os teus primeiros critérios avaliativos planejados?
4.	Eram baseados em que? Em algum autor?
5.	Tinhas alguma relação da tua avaliação utilizada com algum professor, que participou da tua história de vida (escolar/universitária)?
6.	Quais os instrumentos de coleta de dados, utilizados na tua avaliação?
7.	Em que momento tu avaliavas? Aula/bimestre/trimestre/semestre.
8.	Achas importante dar o retorno da avaliação aos alunos?
9.	Como fazias esse retorno? SE RESPOSTA ANTERIOR FOR AFIRMATIVA.
10.	Tiveste alguma dificuldade, dúvida, angústia para avaliar nessa fase, de formação inicial?
11.	Quais sentimentos estavam ligados a tua forma de avaliar nessa fase de formação inicial?
	ENTRADA NO CAMPO DE TRABALHO
1.	Em quantas escolas começastes a trabalhar? Quantas turmas tinhas?
2.	Qual era o significado da avaliação para ti, nessa fase de entrada no campo de trabalho?
3.	Quais eram os critérios avaliativos utilizados, na tua prática avaliativa, na entrada no campo de trabalho? O que mudou?
4.	Te baseavas em que, para avaliar?
5.	Em algum autor, teorias?
6.	Continuastes baseando as tuas avaliações no teu professor, que participou da tua história de vida (escolar/universitária)? Se tinha algum prof.
7.	Quais os instrumentos de coleta de dados, utilizados na tua avaliação?
8.	Em que momento tu avaliavas, apresentou alguma mudança, com relação à fase anterior? Qual? Aula/ bimestre/ trimestre/ semestre.
9.	Continuastes (ou fazias) fazendo o retorno da avaliação aos alunos?

10.	De que forma?
11.	Tivestes alguma dificuldade, dúvida, angústia para avaliar na entrada no campo de trabalho?
12.	Quais sentimentos estavam ligados a tua forma de avaliar nessa fase de entrada no campo de trabalho?
13.	Sentias alguma diferença na tua avaliação utilizada nessa fase de entrada no campo de trabalho comparada à avaliação utilizada na tua formação inicial?
	FASE ATUAL
1.	Em quantas escolas trabalhas hoje?
2.	Quantas séries tens? E turmas?
3.	Que significado tens agora, nessa fase atual, sobre avaliação?
4.	Que critérios avaliativos utilizas para avaliar nessa fase atual?
5.	Hoje, a tua avaliação, é baseada em que?
6.	Em algum autor?
7.	Continuas relacionando a tua avaliação com o que viveste enquanto aluna, com algum professor?
8.	Quais os instrumentos de coleta de dados, utilizados na tua avaliação?
9.	Em que momento tu avalias, apresentou alguma mudança, com relação à fase anterior? Qual? Aula/ bimestre/ trimestre/ semestre.
10.	O que mudou com relação ao retorno da avaliação aos alunos?
11.	Tens alguma dificuldade, dúvida, angústia para avaliar hoje, nessa fase atual?
12.	Quais sentimentos ligados na tua forma de avaliar hoje, nessa fase atual?
13.	Quais as diferenças/semelhanças na tua maneira de avaliar comparados a formação inicial e a tua entrada no campo de trabalho? O que trazes para a tua fase atual?
14.	Então, percorrendo a trajetória da tua vida de professor de Educação Física, revivendo todas essas fases, me resume como se deu a construção da tua avaliação, saberes, sentimentos, pontos negativos e positivos?
15.	Tens noção que tudo que fizeste na tua trajetória de vida pessoal/profissional, na tua prática pedagógica, é a tua produção de muitos saberes?
16.	Faça, com tua escrita, o teu cenário de vida.

CENÁRIO DE VIDA

O que avaliar?
Quem avaliar?
Como avaliar?
Quando avaliar?
Por que/ Pra que avaliar?

FORMAÇÃO INICIAL **ENTRADA NO CAMPO DE TRABALHO**

SABERES
SOBRE AVALIAÇÃO
Quais significados?

FASE ATUAL

APÊNDICE C

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
Rua Luiz de Camões, 625 • Bairro Tablada • CEP: 96055-630 • Pelotas/RS
Telefones: (53) 32732752/3283 7485 • Fone Fax: (53) 3273 3851

INSTRUMENTO DE PESQUISA

ENTREVISTA

REDE MUNICIPAL - PELOTAS-RS

EDUCAÇÃO BÁSICA - ENSINO FUNDAMENTAL

	ENTREVISTA REALIZADA COM A PROFESSORA COORDENADORA DO PROJETO DE IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL COM NOVE ANOS DE DURAÇÃO – SME
1.	Quando iniciou o projeto no município de Pelotas?
2.	Como iniciou o projeto no município de Pelotas?
3.	Onde ficou registrado as mudanças para a implementação do projeto?
4.	Como se deu as evoluções?
5.	Como foram as reuniões pedagógicas para a transição de oito para nove anos o ensino fundamental? Quem participou?

APÊNDICE D

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
Rua Luiz de Camões, 625 • Bairro Tablada • CEP: 96055-630 • Pelotas/RS
Telefones: (53) 32732752/3283 7485 • Fone Fax: (53) 3273 3851

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Considerando a resolução nº. 196 de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde e as determinações da Comissão de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Pelotas, gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa intitulada: "Construção dos saberes sobre as práticas avaliativas dos professores de Educação Física".

A presente investigação propõe-se a verificar a construção das práticas avaliativas, em diferentes etapas da vida do professor de Educação Física, a partir dos seus saberes. Nas escolas, do município de Pelotas, que estão implementando os nove anos de duração do ensino fundamental. Para tanto, será necessário identificar aspectos, tais como; os significados e importância sobre avaliação, presentes nos saberes dos professores de Educação Física na construção de suas práticas avaliativas, durante sua trajetória profissional, na formação inicial, na entrada no campo de trabalho e na fase atual. Sua participação nesta pesquisa será através de uma entrevista semi-estruturada.

Ressaltamos que as entrevistas serão realizadas individualmente e gravadas. Será feito à transcrição do conteúdo e o texto retornará para confirmação das informações, sendo possível, também efetuar alterações para validar o seu conteúdo.

A sua colaboração será imprescindível para o desenvolvimento desse estudo. Salienta-se que sua identidade será sigilosamente preservada e que as informações fornecidas serão utilizadas exclusivamente nesse estudo e para fins do objetivo mencionado acima.

Desde já agradecemos pela atenção dispensada e colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos,

Endereços eletrônicos: rober.bermudes@gmail.com
cafonso@terra.com.br
Telefones: (53) 3027-4114 / (53) 9134-6866.

Roberta Bermudes
(Pesquisadora)

Declaro estar plenamente esclarecido (a) e concordo voluntariamente em participar da pesquisa intitulada: "Construção dos saberes sobre as práticas avaliativas dos professores de Educação Física".

.

Assinatura: Data: / / 2009.
Nome:

APÊNDICE E

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
Rua Luiz de Camões, 625 • Bairro Tablada • CEP: 96055-630 • Pelotas/RS
Telefones: (53) 32732752/3283 7485 • Fone Fax: (53) 3273 3851

Pelotas, novembro de 2009.

Senhor(a) Diretor(a),

Estamos realizando um trabalho investigativo sobre práticas avaliativas na área da Educação Física, no Ensino Fundamental na rede municipal de Pelotas, RS.

Esta pesquisa está vinculada ao programa de Mestrado da Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas.

Gostaríamos de solicitar a Vossa Senhoria, autorização para que os (as) professores (as) de Educação Física possam ceder informações através de uma entrevista que contem questões sobre sua maneira de avaliar durante sua trajetória de profissional, em especial formação inicial, entrada no campo de trabalho e na fase atual. Não haverá identificação dos dados e as informações serão utilizadas única e exclusivamente nesta pesquisa.

Após a defesa da dissertação, enviaremos um exemplar do artigo final à escola.

Certos de podermos contar com sua valiosa colaboração, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos.

Desde já, obrigado pela colaboração.

Profª. Drª. Mariângela da Rosa Afonso
Orientadora da mestranda

Profª. Msc. Roberta Folha Bermudes
pesquisadora/rober.bermudes@gmail.com

Livros Grátis

(http://www.livrosgratis.com.br)

Milhares de Livros para Download:

Baixar livros de Administração
Baixar livros de Agronomia
Baixar livros de Arquitetura
Baixar livros de Artes
Baixar livros de Astronomia
Baixar livros de Biologia Geral
Baixar livros de Ciência da Computação
Baixar livros de Ciência da Informação
Baixar livros de Ciência Política
Baixar livros de Ciências da Saúde
Baixar livros de Comunicação
Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE
Baixar livros de Defesa civil
Baixar livros de Direito
Baixar livros de Direitos humanos
Baixar livros de Economia
Baixar livros de Economia Doméstica
Baixar livros de Educação
Baixar livros de Educação - Trânsito
Baixar livros de Educação Física
Baixar livros de Engenharia Aeroespacial
Baixar livros de Farmácia
Baixar livros de Filosofia
Baixar livros de Física
Baixar livros de Geociências
Baixar livros de Geografia
Baixar livros de História
Baixar livros de Línguas

Baixar livros de Literatura
Baixar livros de Literatura de Cordel
Baixar livros de Literatura Infantil
Baixar livros de Matemática
Baixar livros de Medicina
Baixar livros de Medicina Veterinária
Baixar livros de Meio Ambiente
Baixar livros de Meteorologia
Baixar Monografias e TCC
Baixar livros Multidisciplinar
Baixar livros de Música
Baixar livros de Psicologia
Baixar livros de Química
Baixar livros de Saúde Coletiva
Baixar livros de Serviço Social
Baixar livros de Sociologia
Baixar livros de Teologia
Baixar livros de Trabalho
Baixar livros de Turismo