



UNICAMP

MARINA HISA MATSUMOTO

**AVALIAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:
práticas cotidianas de professores
da rede pública do Estado de São Paulo**

Campinas

2014

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MARINA HISA MATSUMOTO

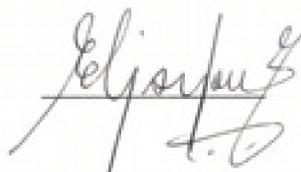
**AVALIAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:
PRÁTICAS COTIDIANAS DE PROFESSORES
DA REDE PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO**

Orientadora: Profa. Dra. Eliana Ayoub

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutora em Educação, na área de concentração de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte.

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE DEFENDIDA
PELA ALUNA MARINA HISA MATSUMOTO
E ORIENTADA PELA PROFA.DRA.ELIANA AYOUB

Assinatura do Orientadora



CAMPINAS
2014

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Gildenir Carolino Santos - CRB 8/5447

M429a Matsumoto, Marina Hisa, 1977-
Avaliação e educação física escolar : práticas cotidianas de professores da rede pública do Estado de São Paulo / Marina Hisa Matsumoto. – Campinas, SP : [s.n.], 2014.

Orientador: Eliana Ayoub.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Avaliação. 2. Educação física escolar. 3. Prática docente. 4. Cotidiano. I. Ayoub, Eliana, 1966-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Evaluation and school physical education : everyday practices of São Paulo State public school

Palavras-chave em inglês:

Evaluation

Physical education

Teaching practice

Daily

Área de concentração: Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte

Titulação: Doutora em Educação

Banca examinadora:

Eliana Ayoub [Orientador]

Carmen Lúcia Soares

Débora Cristina Jeffrey

Marcílio Barbosa Mendonça de Souza Júnior

Valter Bracht

Data de defesa: 14-03-2014

Programa de Pós-Graduação: Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

AVALIAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:
PRÁTICAS COTIDIANAS DE PROFESSORES
DA REDE PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO

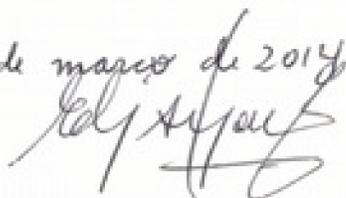
Autora: Marina Hisa Matsumoto
Orientadora: Profa. Dra. Eliana Ayoub

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por
Marina Hisa Matsumoto e aprovada pela Comissão Julgadora.

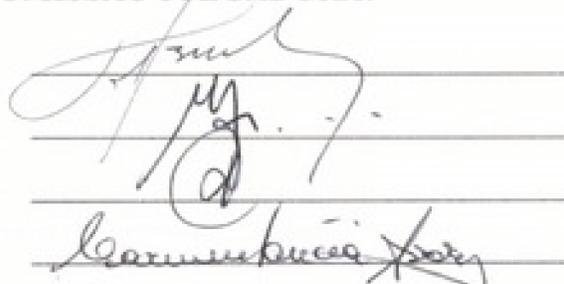
Data: 14 de março de 2014

Assinatura:

Orientadora



COMISSÃO JULGADORA:



RESUMO

Este estudo aborda as práticas cotidianas de quatro professoras e um professor de educação física da rede pública de ensino do Estado de São Paulo, por meio de entrevistas narrativas, a fim de compreender a avaliação no contexto da educação física escolar. O material produzido nas entrevistas foi explorado tomando por referência metodologias que favorecem a compreensão da *linguagem ordinária*, cotidiana, partindo de Certeau (2008). A construção do texto e a condução geral da pesquisa deu-se orientada pelo princípio da *dialogia*, com base nos estudos de Bakhtin (2003). Assumo como projeto educacional, inserindo esta pesquisa no mesmo, o apresentado na *abordagem histórico-crítica da educação* (SAVIANI, 1986; 2008a; 2008b; 2009a; 2010; 2001a; 2011b; SNYDERS, 1984; 1985; 1986; 1988; 1996; 2005a; 2005b), tendo a *perspectiva crítico-superadora da educação física* (COLETIVO DE AUTORES, 1992) como roteiro de pesquisa e prática docente.

Palavras-chave: avaliação; educação física escolar; prática docente; cotidiano.

ABSTRACT

This study addresses the everyday practices of four teachers and a teacher of physical education and the public schools of the State of São Paulo, through narrative interviews in order to understand the review in the context of physical education. The material produced in the interviews was explored by taking as reference methodologies that promote the understanding of ordinary, everyday language, from Certeau (2008). The construction of the text and the overall conduct of the research took place oriented by the principle of dialogy, based on studies of Bakhtin (2003). I take as an educational project, this research inserting the same, the approach presented in historical and critical education (SAVIANI, 1986, 2008a, 2008b, 2009a, 2010; 2001a, 2011b; SNYDERS, 1984, 1985, 1986, 1988, 1996, 2005a , 2005b), and the critical-surmounting perspective of physical education (GROUP OF AUTHORS, 1992) as a research guide and teaching practice.

Keywords: evaluation; physical education; teaching practice; everyday.

Sumário

INTRODUÇÃO	01.
TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	09.....
O QUE CONSEGUIMOS VER: A AVALIAÇÃO QUE MOSTRA E QUE SE MOSTRA...	47
O que os professores sabem sobre avaliação	50
Como o contexto dá forma, dirige e é dirigido pela avaliação	63
O que, por que e como avaliam	87
CONTEXTOS	135
A AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: diálogos e compreensões	211
APONTAMENTOS	229
BIBLIOGRAFIA	235
ANEXOS (em CD)	
O DOCUMENTÁRIO	03
Políticas públicas	11
Organização do trabalho escolar	15
As concepções curriculares	47
A proposta curricular atual	80
Avaliação	101
PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA	207

Dedico este trabalho à

Minha

QueRida

EducAção

FíSica

EscoLar

AGRADECIMENTOS

A Eliana Ayoub, minha orientadora, amiga e parceira em todas as minhas travessias de aluna, de professora e de pesquisadora.

A Ari Pedro dos Santos, Lilian Soares Magalhães, Mariana Frassati, Rosmara Cardoso de Oliveira e Simone Pereira Lins, que dividiram suas histórias e saberes conosco.

A Carmen Lúcia Soares, querida professora que me inspira e acompanha desde a monografia de graduação.

A Débora Cristina Jeffrey, que me orientou na qualificação e, agora, na defesa desta tese.

A Valter Bracht, autor que fez parte da minha história de professora e membro da banca de defesa.

A Marcílio Barbosa M. de Souza Júnior, que me ajudou enviando seus textos e como membro da banca de defesa.

A Conrado Augusto Gandara Federici, Guilherme do Val Toledo Prado e Mara Regina Lemes De Sordi, que colaboraram como suplentes na composição da banca de defesa.

Aos parceiros e parceiras de LABORARTE.

A Cleonice Pereira Pardim, Luciana Rodrigues, Nadir Ap. Gomes Camacho, Rita Cristina Lanoux, da Secretaria de Pós-Graduação da FE/UNICAMP.

A Dario Fiorentini, Diretor de Pós-Graduação da FE/UNICAMP.

A minha família, pelo amor recebido.

A Laura Mie Matsumoto, irmã querida e ilustradora deste trabalho.

A Francisco J. Brasil Silva, carinho e cuidado.

Aos meus valiosos amigos, que tenho receio de enumerar, mas não posso deixar de dizer que foram e são muito importantes em todas as conquistas.

Ao Capes/DS, que concedeu a mim uma bolsa emergencial em um momento de dificuldade.

INTRODUÇÃO

*[...] cada estudo particular é um espelho de cem faces
(neste espaço os outros estão sempre aparecendo),
mas um espelho partido e anamórfico
(os outros aí se fragmentam e se alteram)*
(CERTEAU, 2008, p.110)

As práticas cotidianas de um professor e quatro professoras de educação física da rede de ensino público do Estado de São Paulo foram estudadas nesta pesquisa, a fim de compreender a avaliação que ocorre nas aulas de educação física nessa rede de ensino e as possibilidades para a ação docente nesse âmbito, traçando alguns posicionamentos político-pedagógicos possíveis e o meu próprio.

As professoras e o professor terão os codinomes de professora Minha, professora Querida, professor Educação, professora Física e professora Escolar, escolhidos por mim ao brincar com a dedicatória

Dedico este trabalho à

Minha
queRida
educAção
fiSica
escoLar,

sendo as letras destacadas em maiúsculo as iniciais dos verdadeiros nomes dos professores. Dedicar a pesquisa à *Minha queRidaeducAçãofiSicaescoLar* tem o sentido de ser uma contribuição à constituição da educação física escolar e ao mesmo tempo um reconhecimento ao campo em que atuo desde 2003 e em que me constitui professora-pesquisadora; de ser dedicatória aos professores de educação física que participaram da pesquisa, Minha, Querida, Educação, Física e Escolar e, ao mesmo tempo, aos professores de educação física que pretendi representar aqui, aqueles que, como nós, amam a educação física escolar.

A professora Minha tem 26 anos de idade, licenciou-se em 2006, atua como efetiva em dois cargos na rede desde 2008 e também trabalha na rede privada de ensino e com recreação e lazer. A professora Escolar tem 34 anos de idade, cursou a licenciatura entre 1998 e 2001, período em que lecionou educação física na rede estadual, como Ocupante de Função-Atividade (OFA); efetivou-se em 2006 após um período de trabalho em academias de ginástica e em empresas; no Estado, foi também coordenadora

em uma escola de ensino fundamental II e ensino médio, por um ano e hoje acumula cargo na rede de ensino do Município de São Paulo. A professora Física tem 44 anos de idade, formou-se em 1993 e lecionou educação física na rede estadual como OFA quando era estudante; ao formar-se, trabalhou em academias de ginástica, ensinando natação e hidroginástica e treinando atletas até o ano de 2001; desde 2001 é efetiva na rede, atuando como professora até 2010 e hoje como coordenadora, na mesma escola de ensino fundamental II e ensino médio. A professora Querida tem 53 anos, cursou educação física nos anos entre 1990 e 1995 e ingressou como efetiva na rede estadual pelo concurso de 1998; em 2000, foi diretora de uma escola da rede municipal de Cotia e, em 2001, tornou-se professora efetiva da rede municipal de São Paulo, onde também foi diretora e trabalhou “na demanda”¹ por um tempo; hoje leciona educação física no Estado e no Município de São Paulo. O professor Educação tem 49 anos de idade, leciona em colégio particular há 23 anos, desde que se formou em educação física, em 1989; lecionou educação física na rede estadual como OFA a partir de 1990 e efetivou-se pelo concurso de 1998.

Posso afirmar que todos são comprometidos com a educação física escolar baseando-me na história de nosso encontro, em um curso de especialização em educação física escolar na modalidade Educação à Distância (EaD), realizado em parceria pela Secretaria de Educação do Estado e pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), em que fui uma das tutoras da turma que incluía esses professores. Durante um ano, mediei debates com a participação deles nos fóruns de discussão e os conheci. Essa condição de ser comprometido é parte da definição dos sujeitos da pesquisa que se dá também pela condição de trabalhadores e servidores públicos, o que conduziu às escolhas epistemológico-metodológicas e políticas da pesquisa.

As práticas de avaliação no cotidiano escolar, não sendo a contrapartida mecanicamente responsiva às leis, parâmetros e propostas, tecem dinâmicas insuspeitadas, que dizem respeito ao que professores e alunos aprendem e fazem, mas que não é avaliado formalmente, ou não foi ainda avaliado de nenhuma forma. Estas dinâmicas insuspeitadas foram observadas e pesquisadas, sob outro enfoque, do *processo de ensino-aprendizado do gesto*, em estudo anterior (MATSUMOTO, 2009), que, juntamente com acontecimentos na

¹ A professora trabalhou em setor da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo responsável por executar demandas tais como as requeridas num processo de municipalização de uma escola.

minha própria prática docente, nos níveis da educação básica e da educação superior, geraram o anseio de conhecer melhor os processos de avaliação, ampliando o olhar para as práticas de professores de educação física.

Outro elemento que contextualiza a pesquisa é o meu olhar para a educação física, a partir das abordagens crítico-superadora na educação física escolar (COLETIVO de AUTORES, 1992) e histórico-crítica na educação (SAVIANI, 2012). Destaco, nessas abordagens, a defesa da organização curricular em ciclos, conseqüente ao trato histórico-dialético dado ao conhecimento e ao processo de ensino-aprendizado. Lanço meu olhar à avaliação, mediado pela leitura do quarto e último capítulo da obra *Metodologia do ensino de educação física* (COLETIVO de AUTORES, 1992), em que se buscou responder às questões:

- Que significado esse processo tem assumido, predominantemente, e a que concepção de escolarização e Educação Física o modelo atual responde?
- Em que condições objetivas concretas vem se dando a avaliação do processo de ensino-aprendizagem da Educação Física nas escolas brasileiras?
- Que novas referências buscamos para conduzir metodologicamente a avaliação do processo ensino-aprendizagem na Educação Física Escolar? (COLETIVO de AUTORES, 2012, p.95)

Questionamentos estes que, acredito, desdobrar-se-ão em novas perguntas, ao longo do percurso:

- Que referências foram problematizadas, construídas ou/e submetidas à prática cotidiana no campo da avaliação desde então?
- Que saberes são construídos, na prática cotidiana, na interrelação entre o contexto cotidiano e as concepções de avaliação?
- Que limites e possibilidades há, numa perspectiva crítico-superadora em educação física, para a avaliação no contexto da escola pública atual?
- Como se dá o processo de construção de relações entre sujeitos da avaliação, nesta perspectiva?
- Como compreender a avaliação no conjunto de ações que perfazem o processo de ensino-aprendizado?

Além dos questionamentos, compartilho com o Coletivo de Autores (1992; 2012) a crítica ao que denominou como *reducionismo das possibilidades pedagógicas da Educação Física* (COLETIVO de AUTORES, 2012, p.98) – que significa limitar o sentido e a finalidade da avaliação à detecção da aptidão física e a adoção de critérios do esporte de rendimento – e a defesa de que a avaliação deve reconhecer o histórico, o político e o social.

Para compreender a questão da avaliação, portanto, não se pode cair no reducionismo de um universo meramente técnico de entendimento, sendo necessária a consideração de outras dimensões desse processo como, por exemplo, as suas significações, implicações e conseqüências pedagógicas, políticas e sociais.(COLETIVO DE AUTORES, 2012, p.100-101)

Partindo desse pressuposto, pretendo aprofundar a compreensão sobre a avaliação em educação física escolar, olhando para as práticas cotidianas de professores da rede de ensino do Estado de São Paulo por meio de narrativas, sendo o cerne metodológico deste trabalho a produção de narrativas pelos professores, por meio de entrevistas (ROCHA, DAHER & SANT'ANNA, 2004) e por mim, guiada pelo princípio da dialogia (BAKHTIN, 2003).

As entrevistas foram conduzidas de forma a assumir *a necessidade de buscar nas práticas discursivas o processo, o movimento, o sentido, fazendo com que a entrevista seja o lugar no qual se constroem possíveis versões da realidade*, afastando-se de uma concepção de entrevista como “coleta da verdade” ou como *instrumento para fornecer respostas às perguntas da pesquisa* (ROCHA, DAHER & SANT'ANNA, 2004).

Produção de um “novo texto”, a entrevista é *dispositivo de condensação de diferentes situações de enunciação* que integrarão um *corpus* de textos com lógica própria, o qual, ao longo da pesquisa, deve ser trabalhado, “interlocutado”, a fim de produzir dados para a construção de caminhos em direção à solução dos problemas propostos, como ROCHA, DAHER & SANT'ANNA (2004) propõem, embasando-se numa concepção bakhtiniana de texto e de texto científico (BAKHTIN, 2003).

O estenogramado pensamento humanístico é sempre o estenograma do diálogo de tipo especial: a complexa inter-relação do *texto* (objeto de estudo e reflexão) e do *contexto* emoldurador a ser criado (que interroga, faz objeções, etc.), no qual se realiza o pensamento cognoscente e valorativo do cientista. É um encontro de dois textos – do texto pronto e do texto a ser criado, que reage; conseqüentemente, é o encontro de dois sujeitos, dois autores. (BAKHTIN, 2003, p.311)

É com estas referências, entre outras, em outros campos, tais como a sociologia, o desenvolvimento humano, a pedagogia, a educação física e a avaliação que produzi o material apresentado a seguir.

Em *Trajatória metodológica*, enuncio as questões epistemológicas e metodológicas do trabalho, narrando como ele foi realizado. Em *O que conseguimos ver: a avaliação que mostra e que se mostra*, trago a análise do material produzido no estudo das entrevistas com as professoras e o professor. Em *Os contextos*, apresento outra narrativa sobre a avaliação e a avaliação na aula de educação física na rede de ensino público do Estado de São Paulo. Em *A avaliação em educação física: diálogos e compreensões*, apresento outras reflexões sobre avaliação nas aulas de educação física, a partir do estudo das narrativas das professoras e do professor, tendo em vista as questões colocadas na perspectiva crítico-superadora, inserindo-as – as reflexões, as narrativas e as questões – na narrativa de minha própria experiência de professora e de pesquisadora. Em *Apontamentos*, algumas direções para outros estudos a partir deste. No anexo, *O documentário*, apresento o material produzido no estudo das entrevistas.



TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

*Mas foi isso que me deu sucesso,
me deu muito prazer,
eu tive que, toda hora sentar, toda hora olhar,
estudaro aluno.*

Há casos e casos, Marina.

*Às vezes, há casos a serem estudados
e ter olhares diferentes, com relações às pessoas.*

(Professora Querida)

Como chegamos até aqui?

Meu encontro com o objeto, sujeitos e metodologia da pesquisa tem a ver com meu ofício de professora. O objeto, a *avaliação nas aulas de educação física*, não é um objeto identificado e eleito em leitura (apesar de tudo que li, a fim de identificar o que é avaliar) ou escolhido aleatoriamente entre outros no universo da educação. É um objeto que se tornou necessário por querer ser professora.

Não falo da primeira decisão pela carreira, entre licenciatura e bacharelado, ou do momento em que se decide começar a lecionar. As primeiras escolhas pelo magistério podem ser um tanto arbitrárias e não determinantes da professora ou professor que virá a ser.

Para Minha,

[...] *eu fui fazer educação física porque no ensino médio técnico, eu conheci a recreação*
[...] (linhas 116-117)

[...] *E quando eu fui pesquisar, que curso, faculdade eu ia fazer, que tivesse mais a ver com recreação, eu achei a educação física* [...] (linhas 123-124)

[...] *Mas eu escolhi por causa disso, dessa área da recreação mesmo e nunca imaginei dar aula em escola* [...] (linhas 131-132)

[...] *Tudo mudou e deu certo!* (linha 135)

Querida,

Então, eu fiz nas Faculdades Integradas de Guarulhos, mas eu já tinha uma outra faculdade. Já tinha feito ciências contábeis. E quando eu cheguei na educação física, foi uma coisa minha. Eu queria educação física. Eu sempre amei o esporte. (segmento 52)

Educação,

Eu comecei a ter uma experiência, porque como eu tinha uma vivência já de esportes, voleibol, e a minha irmã, ela dava aula num colégio particular, na primeira semana, de faculdade, ela falou assim: “Educação, a diretora está querendo falar com você, porque precisa de um técnico de voleibol” (segmento 136)

Física,

[...] a minha formação é no magistério, depois eu fiz educação física e, quando eu estava no segundo ano da faculdade de educação física, na rede, pelo menos não sei se em toda rede de São Paulo, ou só Guarulhos, estava faltando professores de educação física, pra trabalhar com os pequenos. Numa época, em que os anos iniciais, hoje até mudou, não é mais ciclo um, é “anos iniciais”. Numa época em que a nomenclatura era CB [Ciclo Básico de Alfabetização, CBA]. E aí o que se falava, rezava a lenda, que os profissionais já antigos da casa, não queriam trabalhar com os pequenos.

Aí, não podia faltar professor, o professor da sala de aula não podia nos substituir, profissional de educação física e o professor-aluno foi aceito na rede. E foi uma loucura, porque eu fiquei muito entusiasmada de já trabalhar, sempre gostei de dar aula, desde a minha primeira formação básica, lá no ensino médio, mas um pouco também perdida, porque a gente não tinha orientação... (linhas 6-17)

Escolar,

Na época, no primeiro ano de faculdade, eu já ingressei pra dar aula. Na época, a legislação permitia. [...] eu sou um exemplo nítido, de que é descabido você, no primeiro ano, entrar pra dar aula. Então, eu comecei a ter aula de anatomia, fisiologia, etc, com seis meses de faculdade, eu estava na sala de aula. Cheguei na escola, o que é pra fazer? [...] Eu cheguei lá, meus alunos enormes, de barba e falava “nossa, o que você tá fazendo aqui?” O pessoal me colocava pra dentro da sala, porque pensava que eu era aluna. Super conflituoso. E eu falava “gente, o que faz?” (segmento 145)

Eu mesma ingressei na Faculdade de Educação Física da UNICAMP (FEF-UNICAMP) para fazer bacharelado em lazer. Mudei de ideia depois, com as aulas, com as experiências nas escolas, algumas bem parecidas com as dos meus colegas, em que eu realmente não sabia o que é ser professora, em que minha perspectiva de escola era ainda a perspectiva da aluna que fui.

O querer ser professora a que me refiro é o querer do dia-a-dia, entre o não querer ser professora, entre o não saber ser professora, entre o não saber o que é ser professora e outras contradições que vivemos. É um querer que tem de reafirmar-se, alimentar-se, direcionar-se, porque é um querer em movimento. Eu não posso parar de querer, eu não posso querer ficar parada, para continuar querendo preciso mudar, mudar criando sentidos e direções. Eu preciso escolher ser professora dia-a-dia, reelaborando também cotidianamente o que é ser professora.

E como criar direções e sentidos em um trabalho, sem avaliar? Poderia dizer que essa atividade, mais do que necessária, é constitutiva do que é-torna-se professor(a). Ela pode ser consciente, mas, se não o for, é inescapável que ocorra e que constitua. Ela incorpora-se na biografia dos professores, compondo a base de suas ações: para que, para quem e como ensinar.



2

***Escolar:** Trabalhei em Jandira, que é próximo à comunidade carente, lá, foi assim, tudo na época da formação ainda. Foi lugar mais difícil que eu já trabalhei. Todos os alunos tinham, sem exagero, alguém, dentro do Carandiru, que era na época. No meio, realmente, de uma favela. Eu só consegui aula, porque ninguém queria. Então, nessa época, você pega o que sobra, enquanto estudante. Eu apareci lá, que tinha 22 aulas, eu fiquei com sorriso de orelha a orelha, eu falei “maravilha, eu vou”, toda feliz. Quando eu cheguei, que eu olhei aquilo, eu falei “eu vou morrer”. E eu me lembro, que eu subi o morro e ficava em cima, assim, dos muros, os maconheiros, enfim, os caras que comandavam o tráfico lá. Eles falavam, “loirinha, você não vai dar nada aqui, uma semana!”, eu falei “mas vou! Vou*

²As ilustrações que precedem os trechos das entrevistas foram inseridas para marcar uma separação entre “minhas falas” e as “falas dos entrevistados”. Elas são de autoria de Laura Mie Matsumoto, minha irmã.

porque eu preciso. Eu não saio daqui, daqui ninguém me tira!” E era assim, absurdo. Lá, você não conseguia fazer nada. Era sobreviver, jogar uma bola pros alunos. Uma bola que você levava da sua casa, porque não tinha. Pra que os alunos tivessem o mínimo de lazer. Não tinha conceito, absolutamente nada. Era uma condição miserável. Eles iam pra escola porque eles precisavam de comida. Mas eu aprendi que você consegue diversas coisas. Eu brincava assim: “Se eu conseguir sobreviver aqui...” porque isso não é lecionar, não é nada. Não tem outra realidade que possa ser tão difícil quanto essa. E eu não gostava de lá, de forma nenhuma. Sabe, quando você vai porque, realmente, é uma obrigação. E aí, no final do ano, eu me lembro que, as aulas eram separadas, meninos e meninas, ainda nessa época.

Marina: *Fora do horário...*

Escolar: *Fora do horário e tal. E eu cheguei um dia e tinha um corredor, parecia o corredor da morte, eu já entrava ali, eu brincava, que os meus joelhos tremiam. Eu tinha tanto medo, né? Tinha um carro parado e um grupo grande, misturado, meninos e meninas. Eu já cheguei brava: “já pode separar! eu já falei, que eu não quero menino e menina junto na aula!” [simulando tom de voz alterado], brigando. Aí, eles se separaram, tinha um bolo, tinha uns salgadinhos, alguma coisa. Eles descobriram que era meu aniversário e fizeram uma festa [olhos molhados, bastante emocionada].*

Nossa! Aí, eu fiquei...

[...] *Chocada. Porque eu falei, “gente, mas eu detesto esse lugar, eu não gosto deles, eu não gosto disso” [risos] “eu não gosto de nada, eu não quero nunca mais voltar aqui”, nossa! Eu até me emocionei, na época, porque o pai de um trouxe, veio com o carro, a mãe do outro fez não sei o quê e tal. E essa escola ficou marcada, na minha história. No ano seguinte, eu tive oportunidade de sair de lá, mas eu falei, “gente, é um absurdo”. Porque eu sempre olhei pra eles como um instrumento, que eu tinha que estar lá, numa sobrevivência e ponto. Talvez, eu nunca tivesse enxergado de uma forma diferente. Poxa, eles precisam de alguma coisa, eu tenho que ter uma formação. São pessoas, tem de ter algum carinho, alguma coisa diferente. Aquilo me marcou. (professora Escolar, segmento 77)*

Esta, para mim, é uma experiência exemplar dentre muitas outras experiências com avaliação, num sentido bem amplo, informal, mas determinante e que se repete para cada contexto, levando o professor a acreditar, ou não, no que faz, a querer fazer. É o princípio da necessidade de ensinar.



Educação: *Semana passada, eu entrei [numa sala] de uma oitava série. Eu entrei e parece que não entrou ninguém. Sabe? Eu fiquei lá na frente, olhando pra cara deles. Eles naquela algazarra, naquela bagunça e eu ali, na frente... eu falei assim “Pessoal!”, eles olharam um pro outro, celular no ouvido, o outro escutando, uma sentada no colo não sei de quem. Você entra na sala e parece que você não é ninguém. Eu me senti tão mal, foi a semana passada. Aí, eu parei, olhei pra mim, falei “O que que eu estou fazendo aqui?” [...] eu até comentei com os alunos “olha, vocês querem que eu jogue a toalha, mas eu não vou jogar minha toalha”, você entende? “porque eu acredito em vocês, ainda. Vocês têm tudo pra dar certo. Só não vão dar, se não quiserem”, eles olharam pra mim “Ô, professor, foi mal. Fala aí, o que que o senhor quer?”, falei “Não, eu só queria acreditar em vocês. Agora, vocês vão ter que mostrar pra mim, que vocês merecem esse crédito”, porque estava falando, ia falar justamente desse projeto que eu ia fazer como eles, contra a violência... o que leva determinada pessoa a entrar nesse mundo? Mas, eu vou conseguir! Você vai ver só. Ah, se vou! Não desisto não. (professor Educação, segmento 111)*

Uma vez que exista a primeira direção, o avaliar deve guiar-se por ela e guiar para ela. E, para isso, tornar-se sistemático, consciente, reflexivo. Então, o delineamento do objeto deste estudo dá-se intermediado pela necessidade de sistematizar, conscientizar e refletir a avaliação no contexto da educação física nas escolas estaduais de São Paulo. É neste contexto, porque é o meu contexto.

Trabalhei pela primeira vez na rede estadual, quando aluna do terceiro ano da licenciatura em educação física (em 2001), como monitora num programa denominado *Parceiros do Futuro*, que visava à apropriação do espaço escolar pela comunidade nos fins de semana. Exerci essa função por três meses apenas, quando foi proibida a contratação de estudantes, na função de professores, como é até os dias de hoje. De 2004 a 2005, lecionei para turmas do ensino fundamental I, na Prefeitura Municipal de Sumaré. Em 2005, reingressei no Estado, por concurso, tendo sede por cinco anos em uma escola de ensino fundamental I, período em que mantive atividades acadêmicas e as relações com a Faculdade de Educação e a Faculdade de Educação Física da UNICAMP, em diferentes frentes, como supervisora de estágios, monitora na disciplina de estágio supervisionado, palestrante e mestranda. No mestrado, estudei *O ensino do gesto nas aulas de educação física* (MATSUMOTO, 2009), pesquisando minha própria prática de ensino, no ano de 2007.

Alguns anos depois, mais uma dimensão do contexto estadual abriu-se à minha experiência, o da formação continuada dos professores da rede e, ao mesmo tempo, o da proposta curricular atual. Meus primeiros contatos com esta proposta deu-se em 2010, apesar dela ter sido implementada em 2008, pois foi introduzida apenas para o ensino fundamental II e ensino médio. Os professores que trabalhavam com os primeiros anos não recebiam os materiais e orientações relativos a ela, nós seguíamos parâmetros mais gerais, dentro da perspectiva da alfabetização e letramento, priorizada para esse nível do ensino básico. A forma como se dava a integração do meu trabalho nessa *proposta político pedagógica* é descrita e analisada na dissertação de mestrado.

Em 2010, firmou-se um convênio entre governo e universidades estaduais, para o oferecimento de cursos de pós-graduação *latu sensu*, na modalidade EaD, para os professores da rede. O curso de *especialização em educação física escolar* coube à FEF-UNICAMP, sob a coordenação do professor JocimarDaolio, um dos autores da proposta curricular. Fui aprovada em concurso para seleção pública para atuar como uma das tutoras do curso.

Nesse ínterim, ingressei no programa de doutorado e continuei professora de educação básica no Estado, mas agora com o ensino fundamental II e ensino médio, passando a partilhar de dificuldades e desafios com os alunos-professores, nesse contexto da educação física dentre outras disciplinas (do PEB II), numa organização do trabalho pedagógicomais fragmentária e diante de uma proposta curricular repleta de conceitos conflitantes com a formação dos professores, com as condições materiais e com as tradições escolares.

Costumo dizer que a rede estadual de ensino é meu “habitat acadêmico-profissional”: fui aluna em escolas públicas do Estado, licencieme na UNICAMP, sou professora de educação básica na rede, participei na formação de alunos das licenciaturas da UNICAMP e na formação continuada de meus colegas, nessa mesma instituição. Passei a exercer, intensamente, a função de mediadora de debates entre professores, nos fóruns do curso EaD. Os conceitos e problemas discutidos eram pertinentes ao contexto que eu passava a viver, com minha remoção para a escola de ensino fundamental II e ensino médio. Eu me vi *calçando os sapatos de meus colegas*.

Em paralelo a isso, ocorriam os debates, em que eu era a responsável pela leitura das argumentações e reflexões dos professores, tentando compreender diferentes pontos de vista, estabelecendo relações e provocando os professores, para que avaliassem e trocassem experiências sobre suas práticas, seus alunos e suas escolas, dialogando com os referenciais trazidos pelo curso, para o ensino da ginástica, do esporte coletivo, do jogo, da luta e da dança (disciplinas nas quais eu era a tutora). Vivi o embate entre os saberes dos professores e o que representava a academia, o peso que o nome “UNICAMP” tinha para eles, cuja maioria tinha a primeira experiência em uma universidade pública e que alimentavam expectativas e receios daqueles que estão à margem do processo de construção científica do conhecimento. Diante dos conceitos, abordagens e propostas apresentados no curso, inicialmente, tudo era concordância, ou silêncio, ou ironia. Não havia a disposição para discutir, talvez porque temessem confrontar o que faziam, ou não faziam, com aquilo que autores, “tão distintos”, afirmavam. Ao longo do curso, os professores foram se soltando e relatando angústias frente a esse conhecimento, em contraste com suas realidades vividas, começaram expor a ferida de suas práticas e de suas relações com as teorias.

Foi assim que conheci os professores que viriam a fazer parte desta investigação. Mediante autorização da coordenação do curso, convidei os professores-alunos da turma (por e-mail) a participarem da pesquisa, num total de 35 sujeitos, explicando os objetivos e no que consistiriam suas contribuições (entrevista, possíveis encontros de estudo e retomada das entrevistas, com os quais eles poderiam contribuir total ou parcialmente). Neste primeiro contato, pedia apenas que eles manifestassem interesse, para que eu enviasse material detalhando a pesquisa. Recebi 17 retornos. Para estes, enviei segundo e-mail com o projeto e resumo do projeto de doutorado em anexo, dizendo que quem concordasse em ceder a entrevista, inicialmente, sem por isso comprometer-se com as demais etapas, manifestasse interesse enviando contato telefônico para o agendamento. Os cinco professores entrevistados foram os que responderam a estes últimos e-mails. “Coincidentemente”, eles estavam entre os oito alunos da turma que, ao longo do curso, formaram um grupo de estudos, que descobriam energia para encontrarem-se depois de suas árduas jornadas de trabalho.



***Física:**[...] eu cresci tanto fazendo esse curso na UNICAMP. Mas que é um esforço muito particular, muito individual, do profissional de educação física. Eu acho que ele já tem essa sede, de se aprimorar, de estar junto com os tempos. Porque senão ele fica muito resistente e assim, caso contrário, esse professor que não participa, quantas e quantas e quantas postagens minhas [mensagens nos fóruns de discussão], de madrugada?*

[...] não é um preço que todo mundo quer pagar. Quando estava terminando, todos nós, eu, a Minha, a T., nosso grupo... são pessoas que gostam tanto de estudar, de estar envolvidas, que a gente pedia pro J. [Professor Coordenador de Oficina Pedagógica, PCOP, de educação física na Diretoria de Ensino em que os professores atuavam e que também era aluno no curso], a sala à noite! da oficina [oficina pedagógica – é um departamento na

Diretoria de Ensino que tem, entre outras incumbências, a de contribuir na formação continuada dos professores], *que como naquele espaço tem uma empresa de segurança, 24 horas, era permitido. Era uma sala completamente vazia, na oficina pedagógica e a gente se reunia pra discutir.*

Marina: *Era você, a Minha,*

Física: *A T., o Educação, o Ma., o R.. Dos meninos, o Ma., o R., o Educação, hã... será que tinha mais alguém de menino? Eu, a Minha, a T. e tinha, mais uma menina que eu esqueci o nome, mais outra colega e que nem sempre... Eu sei que a gente era um grupinho de oito, entre os meninos e as meninas. A gente acabava falando muito das experiências, que são muito diferentes... (professora Física, segmento 57)³*

Dos cinco entrevistados, Minha, Física e Educação eram participantes assíduos do grupo de estudos. Escolar e Querida, participantes esporádicos.

Talvez por isso, o perfil de professor que será traçado é de um professor questionador, que busca agregar conhecimento à prática docente, que ensina (não tenho o intuito de afirmar esse perfil a princípio; lembro que este texto é escrito após as entrevistas, a transcrição e o estudo das mesmas, que confirmaram o que eu, como ex-tutora desses professores, já conhecia sobre eles). Perfil possível de se desvendar pela forma como obtive acesso às suas ideias e experiências, talvez fosse encoberto em outras abordagens.

Para explicar como – método – acessei e busquei uma compreensão de suas ideias e experiências é preciso dizer como eu vejo-os/vejo-me (pois sou professora em circunstâncias parecidas). Dizer quem são os sujeitos da pesquisa é dizer também como eu os vejo e como eles se vêem (autoavaliam-se).

³Neste segmento, a professora Física referia-se a um grupo de estudos que ela e mais sete colegas, da mesma turma do curso de especialização em educação física escolar, formaram para estudarem assuntos tratados no curso. As reuniões do grupo aconteciam em uma sala no prédio da Diretoria de Ensino a que seus cargos pertenciam, em Guarulhos.



***Escolar:** Você pensa assim, enquanto eu vou, mais formação, mais eu estudo, melhor vai ficar a condição... hoje eu trabalho 55 horas por semana, 12 aulas por dia, em 2 escolas, então, é assim: sete horas da manhã, sai meio-dia e vinte, entra aqui 13:30, saio seis e meia. Se eu te disser, que a aula que eu dou às oito ou nove da manhã, tem a mesma qualidade que às quatro horas da tarde, é uma mentira absurda. Até eu brinco, que, às vezes, eu conto uma piada às sete da manhã, às cinco da tarde, eu falo “nossa, será que eu já contei isso hoje, ou foi ontem?” Eu nem lembro, de tantas vezes que você já teve, num conteúdo, mesmo que seja, idades diferentes, salas diferentes, eu sinto uma dificuldade, por conta de cansaço, de falta de pesquisa e repetitivo. É muito repetitivo. (professora Escolar, segmento 78)*



***Querida:** E não estou culpando! Quem que a gente pode culpar? Ah, o governo, que não paga bem? O professor realmente está insatisfeito, com a profissão dele, ganha pouco, não cons[egue]... na vida, tem de dar aula de manhã, tarde e noite? Pra ganhar 900, 900, 900? Marina, e está assim: eu acho que se perdeu muito a qualidade, porque buscaram muita quantidade. Tá? A escola tentou abrir mais o braço, onde não dava. Ela quis ser tudo. [pausa](professora Querida, segmento 2)*

Desse lugar, vejo esse professor e vejo-me como o operário de *Tempos Modernos*⁴, mas não um operário qualquer, porque é um operário do Estado, que trabalha em um programa de massificação da educação, cuja qualidade é delimitada segundo os níveis de autonomia e participação que se pretende para a classe que dela se serve. A contradição que se coloca para o professor e a dificuldade de se conhecer sobre sua prática (estou pensando na avaliação como prática docente) mora na condição de operário-estatal e, como se não bastasse, aquele que teria de lidar cotidianamente com o conhecimento.

Lidar cotidianamente com o conhecimento, nesse contexto, consiste em ser um não-ser, é estar num lugar em que as condições para a construção da relação com o conhecimento são negadas constantemente. É negar-se sempre que se pretender ser. E aí, o que é avaliar?



Querida:[...] *mas não tem como avaliar. Eu só avalio esse processo, essa confusão, essa desordem que aconteceu.* (professora Querida, segmento 82)

Mas essa é apenas uma faceta do avaliar que aí se dá. É nessa relação perplexa que o professor constrói outras avaliações.

Assumindo este ponto de vista, apoio-me em autores que me ajudam a olhar para o cotidiano, narrativas do cotidiano, instância de construção de um *saber, saber avaliar*, que relaciona-se com o conhecimento da academia, dos livros, das propostas, enfim, “oficial” sobre avaliação. Essa relação, porém, materializa-se na apropriação e uso desse conhecimento, na formação básica, na formação profissional e na prática docente, sob condições e regras do cotidiano, pois os professores não estão/não agem na mesma esfera em que grande parte do conhecimento “oficial” é construída e, em contrapartida, grande

⁴ Filme de 1936 do cineasta britânico Charles Chaplin, em que o seu famoso personagem "O Vagabundo" (*The Tramp*) tenta sobreviver em meio ao mundo moderno e industrializado.

parte desse conhecimento ignora a esfera cotidiana, que é onde se dá a relação professor-aluno!

Os autores que serão mais evocados, nesse sentido, são Michel de Certeau e Mikhail Bakhtin. Eles estarão presentes em diálogos deste texto, no nível explícito das citações e no nível implícito da reflexão que acompanha todos os processos de produção dessa pesquisa.

A Invenção do Cotidiano, volume 1 – Artes de fazer (CERTEAU, 2008) tornou-se um dos eixos de articulação de muitas referências com que convivo desde que iniciei os estudos na área da educação, frequentemente evocadas para explicar as dinâmicas condensadas nas instituições públicas, dentre as quais a escola é exemplar, com outras referências, novas para mim, que vão tornando-se presentes nos textos da área, por possibilitarem ver vida onde parecia não haver mais nada. As descrições das dinâmicas da estruturação sócio-política, permeada de poderes e micropoderes disciplinares (FOUCAULT 1972; 1986; 2001) e de reprodução dessas estruturas (BOURDIEU, PASSERON, 1975; BOURDIEU, 2001), importantes no campo da avaliação educacional, pois avaliar é **também** *Vigiar e Punir* (FOUCAULT, 1986), assim como é **também** instrumento de reprodução, são contrapostas a descrições de outras dinâmicas:

Se é verdade que por toda parte se estende e se precisa a rede da “vigilância”, mais urgente ainda é descobrir como é que uma sociedade inteira não se reduz a ela: que procedimentos populares (também “minúsculos” e cotidianos) jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los; enfim, que “maneiras de fazer” formam a contrapartida, do lado dos consumidores (ou “dominados?”), dos processos mudos que organizam a ordenação sócio-política. (CERTEAU, 2008, p.41)

Consumidores, dominados? Talvez eu seja questionada por isso, uma vez que estou falando de professores, “instrumentos/agentes de uma política pública de massificação da educação”, que são, numa primeira interpretação, os braços, as mãos, as bocas que efetivam essa política, frente aos *consumidores, dominados* “de direito”, os alunos (pais, comunidade, enfim, aqueles que se servem dessa educação). Mas, numa segunda interpretação, somos, os professores, também cidadãos, indivíduos a que essa educação destina-se e, numa terceira interpretação, temos uma relação de *consumidores* com as propostas, com as leis, com as diretrizes, com os materiais que nos são fornecidos,

com os espaços, produtos e instrumentos dados, na rede estadual pelo menos, na ausência absoluta de participação dos “agentes” que operarão com eles. Vivemos um contexto de *consumidores e dominados*, como trabalhadores, cuja força produtiva é alienada.



Escolar:[...]na verdade, quando chegou o currículo, eu estava na coordenação. Eu não estava na sala de aula. E eu me lembro que, na reunião de coordenação, os PCOPs, que foram apresentar o currículo, inicialmente, pra nós, nem eles mesmos tinham clareza do que estava por vir. E a nossa incumbência era chegar na escola e apresentar esse material pros professores. [...] Eu acho muito difícil você tentar implementar alguma coisa que nem você tem o conhecimento, né? E fica muito complicado aqui de eu debater alguma coisa com você, ou fazer uma prática, se você vai questionar algo e eu também não sei, não tenho subsídio pra conversar com você a respeito. Então, minha visão, enquanto coordenadora, era isso [...].

[...]

[...] *com um material absurdo, que eu nunca cheguei a ver na escola. E aí, eu falava, “gente, mas isso está completamente fora”. E, o que chegou, também, a visão, era uma imposição absurda: “você tem que fazer isso! Dessa determinada forma”. (professora Escolar, segmento 58)*



Minha: [...] *foi assim: eu cheguei na escola, tinha acabado de ingressar e aí eles falaram que agora era uma proposta curricular, eles chamavam, em 2008. Em 2009, virou currículo. “Olha, o governo está com uma proposta curricular e agora todas as disciplinas vão estar trabalhando o mesmo conteúdo em todas as escolas estaduais. Então é bom...” Aí falaram a parte boa: “Porque se o aluno mudou de escola, ele não vai estar tão diferente do que ele estava aprendendo, porque todo mundo tem que cumprir a mesma coisa, tal”. Aí eles falaram assim que, todas as disciplinas, inclusive educação física. Aí foram e deram na minha mão: “Primeiro você vai começar a trabalhar com esse jornal, até chegar a proposta curricular”. Até então eu não tinha visto as revistinhas. Era um jornal. Você chegou a ver o jornal?*

Marina: *vi*

Minha: [...] *acho que era os primeiros 15 dias, alguma coisa assim, primeiro mês! Eu tinha que trabalhar o que estava naquele jornal, porque depois o governo ia mandar uma prova, sobre tudo o que tinha naquele jornal, meio que pra conferir se o professor trabalhou ou não, e o aluno ia ter que fazer a prova de acordo com o jornal. Ou seja, eu tinha que trabalhar. E aí, eu lembro que eu só falei pra mulher, “mas, eles vão me jogar pela janela! [risos] educação física, eu vou chegar com um jornal!” e eu tinha que trabalhar todo o jornal antes de chegar a prova. então eu praticamente só ia poder trabalhar o jornal, até de fato fazer alguma coisa que eu quisesse. aí ela disse assim: “não, não vão te jogar pela janela não” [risos] Sabe assim, se vira? (professora Minha, segmento 59)*

“Entre a cruz e a espada”, os malditos funcionários públicos, detestados e necessários, aqueles que têm de “impor a disciplina” (ou efetivar currículos), e, ao mesmo tempo, viver “esgueirando-se”, “se virando nos 30”, “procurando uma brecha na disciplina”, guerrilhando. Guerrilha de sobrevivência, quando se trata da subsistência fisiológica e da lida com as pressões psicológicas que existem nessa circunstância da imposição e/ou de precariedade e de resistência política, quando há a vontade de que a educação pública paute-se por outros princípios. Nesse sentido, apesar do espaço que ocupamos, de professores, estamos também na situação daquele que não tem um *próprio*. Na ausência de um próprio, sem condição de autonomia, temos de jogar com o terreno que nos é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha, temos de agir *como tática, movimento “dentro do campo de visão do inimigo” [...] e no espaço por ele controlado*(CERTEAU, 2008, p.100).

Deste ponto de vista, passo a justificar o olhar para a avaliação nas aulas de educação física como *maneira de fazer, arte* (CERTEAU, 2008, p.135). O autor problematiza *artes*, em contraposição a *ciências*, a partir do artigo *Arte* na enciclopédia, escrito por Diderot, em 1773:

Ela [a Enciclopédia] coloca lado a lado, numa proximidade que é promessa de assimilação ulterior, as “ciências” e as “artes”: umas são línguas operatórias cuja gramática e sintaxe formam sistemas construídos e controláveis, portanto escrevíveis; as outras são técnicas à espera de um saber esclarecido que lhes falta. No artigo *Arte*, Diderot tenta precisar a relação entre esses elementos heterogêneos. Estamos diante de uma “arte”, escreve ele, “se o objeto é executado”; diante de uma “ciência”, “se o objeto é contemplado” (CERTEAU, 2008, p.137)

Caberia aos *contempladores* dessas *artes*, introduzi-las no campo da escritura científica, transformar, essas *Gatas Borracheiras* em *princesas* (CERTEAU, 2008, p. 139). Cento e cinquenta anos depois, precisamente em 1922, Durkheim aborda *arte* (de fazer) como *aquilo que é prática pura sem teoria. Aqui existe um saber já escrito nas práticas, mas não ainda esclarecido. A ciência fornecerá o espelho para torná-lo legível* (CERTEAU, 2008, 140).

Certamente, o avaliar (nas aulas de educação física) não pode ser tratado como *arte de fazer pura*, prática pura, até porque existe numa estrutura que é legado de um processo de colonização de todas as esferas da vida pela ciência, no qual inserem-se as definições de *arte* e *ciência* acima citadas. É prática já intensamente teorizada, destacada e posta do avesso sob diferentes perspectivas e que se dá em relação constante com as teorias produzidas em seu campo.

Esses procedimentos foram aos poucos adquirindo um valor *fronteiriço* [...].

[...] Desde o século XVI, a ideia de *método* abala progressivamente a relação entre o conhecer e o fazer, a partir das práticas do direito e da retórica, mudadas pouco a pouco em “ações” discursivas que se exercem em terrenos diversificados e portanto em técnicas de transformação de um ambiente, impõe-se o esquema fundamental de um *discurso* que organiza a maneira de *pensar* em maneira de *fazer*, em gestão racional de uma produção e em operação regulada sobre campos apropriados.(CERTEAU, 2008, p.136)

O método (e quantos métodos de avaliação há!) sincretiza o *pensar* e o *fazer*, a distinção não se refere mais essencialmente ao binômio da “teoria” e da “prática”, mas opõe as práticas articuladas pelo discurso às que (ainda) não o são (CERTEAU, 2008, p.136). Essa condição do avaliar está no centro de uma das problemáticas mais evidentes, trazida à tona, como já notava na minha experiência junto aos colegas de trabalho (em reuniões e encontros de formação) e junto aos professores-alunos (no curso de pós-graduação em que fui tutora), confirmada nas entrevistas: o conflito e a contradição entre teoria e prática (no campo da avaliação) nas esferas da formação e da prática docente. *Na prática, a teoria é outra*. Ou, convertendo para a distinção colocada por Certeau (2008), aquilo que fazemos, que não está integrado no discurso (científico, tecnológico, político), entra em conflito com o que o discurso afirma e preconiza sobre aquilo que fazemos.

Assumir o avaliar na educação física escolar como arte de fazer não significa, neste trabalho, ignorar sua dimensão discursiva e, por extensão, ignorar o seu próprio. Não é o caso e, por isso, há de se ressaltar que faço essa escolha consciente do peso da teorização na composição do objeto. Assumo os riscos dessa abordagem e um deles é, mesmo afirmando o contrário, o de fazer um estudo ingênuo, que não considere o lugar

social do professor e o lugar da avaliação exercida pelo professor, na estrutura socio-política, ignorar que agir como tática, neste caso, consiste em jogar com o poder e o não-poder, o próprio e o não-próprio que o lugar de professor nos confere.

Comer o peixe, de olho no gato. Abordar metodologicamente o avaliar, como arte de fazer, possibilitou, a princípio, considerar aquilo que é desprezado em determinadas abordagens, visto como “ausência de avaliação” e em alguns casos nomeado, abusivamente, como *avaliação informal* (quando toda avaliação que “não pode” ser enquadrada na categoria *formal* é agrupada na categoria *informal* mesmo sem discutir o que define a formalidade nos contextos em questão), ver a relação teoria-prática materializada, no uso cotidiano de conceitos intensamente “aplicados na prática”, como *habilidade, participação, criticidade* e a própria *avaliação*, num contexto em que os discursos sobre esses conceitos entram em choque constante, entre si, com as condições físicas, com as políticas de suas implementações, com as tradições escolares, enfim, em que há constante necessidade de “negociação” envolvendo-os, em que há constante movimento de apropriação dos mesmos pelos professores, mas segundo lógicas da prática, leis da produção, que contestam à *escritura científica e o seu privilégio de organizar* a prática (CERTEAU, 2008, p. 137). Porém não devo esquecer: o gato que está à espreita, o que guia o estudo, a *necessidade de sistematizar, conscientizar e refletir*. Não devo confundir a forma de olhar com o objetivo do estudo, *é preciso dar uma guinada em nossa reflexão, mas em volta de nossa verdadeira necessidade como ponto axial* (WITTGENSTEIN, 2009, p.70). Isso significa que, desta *arte de fazer*, terei de retornar aos seus discursos para daí refazer algumas reflexões por eles apresentadas, compreender a “aplicação” de alguns dos conceitos e, quem sabe, criar alguma direção, vislumbrar alguma direção, sistematizar a prática.

O caminho técnico a percorrer consiste em primeira aproximação em reconduzir as práticas e as línguas científicas para seu país de origem, a everydaylife, a vida cotidiana (CERTEAU, 2008. p.64). Nesta pesquisa, essa *recondução* será mediada por *narrativas* dos professores. Pela narrativa, não se trata de dar credibilidade ao texto devido ao real que exhibe, ao contrário, a credibilidade situa-se na condução de espaço de ficção, mais que descrever um golpe, ela o faz. Feita de memória, é constituída de múltiplas dimensões, dobras, implicações.

Não reproduz o passado.

Ela aí se traduz em *torções* geradas numa situação pela aproximação de *dimensões qualitativamente heterogêneas* que não são mais apenas oposições de contrariedade ou de contradição. [...] seriam comparáveis às proporções e distorções que, por efeitos de espelho (inversões, encurvamentos, reduções ou ampliações) ou de perspectiva (tanto menor quanto mais longe etc.), permitem justapor, num mesmo quadro, espaços *diferentes*. (CERTEAU, 2008, p.159)

A memória é *movimento de recolhimento e de dispersão que funda a atividade narradora, tantas vezes percebida como sendo exclusivamente de reunião e de restauração* (GAGNEBIN, 1999, p.5), história e temporalidade encontram-se *concentradas no objeto: relação intensiva do objeto no tempo, do tempo no objeto, e não extensiva do objeto no tempo* (GAGNEBIN, 1999, p.11). Lógica do sucateiro, descrita no texto de Benjamin, *ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele.* (BENJAMIN, 2012, p.205).

A narrativa instaura mudança, é *golpe*, que uma experiência permite dar, no momento certo, ocasião, em que a memória se condensa num ato de dizer. Dá golpe aquele que tem experiência, que sabe fazer da ocasião contexto favorável, pois não pode contar com a sorte, ou, como na fábula que ouvi não lembro quando ou onde - “ao emprendermos a viagem da vida, carregamos dois sacos. No início da caminhada, um está cheio, o outro vazio. No fundo do saco cheio, há um pequeno furo e, portanto, ele se esvazia ao longo da viagem, em que vamos recolhendo, no saco inicialmente vazio, coisas que achamos pelo caminho. Deste modo, ao fim, encontramos-nos novamente com um saco vazio e outro cheio, mas agora invertidos. O saco cheio no início e vazio no fim, é saco da sorte. O saco vazio no início e cheio no fim, é o saco da experiência” - quanto mais experiência, menos contamos com a sorte. Como na análise que faz Certeau do conceito de *métis*, em Detienne e Vernant, em *As astúcias da inteligência*.

[...] a uma forma de inteligência sempre “mergulhada numa prática” onde se combinam “o faro, a sagacidade, a previsão, a flexibilidade de espírito, a finta, a esperteza, a atenção vigilante, o senso de oportunidade, habilidades diversas, uma experiência longamente adquirida. (CERTEAU, 2008, p 156)

Em que, na ocasião, posição de menos poder, a memória vem instaurar uma ação.

Fazer essa inversão do olhar, do saber cotidiano para os conceitos, mediado pelas narrativas, implicará em um estudo da linguagem ordinária, em partir dos usos dos conceitos na linguagem ordinária, cotidiana.

Não se pode adivinhar como uma palavra funciona. É preciso que *se veja* a sua aplicação e assim se aprenda. A dificuldade é, porém, eliminar o preconceito que se opõe a este aprendizado. Não se trata de nenhum preconceito tolo. (WITTGENSTEIN, 2009, §340, p.149)

Preconceito relacionado a uma língua de peritos, que delimita *avaliação, habilidade, participação, criticidade* e não é capaz de reconhecer tais palavras fora dessa mesma delimitação, ou apenas as reconhecem como mal compreendidas e, portanto, nada aprende. Continua a circular sem, no entanto, estabelecer vínculos com o uso, permanecendo, ela também, incompreensível fora de seu limite.

A beleza de se fazer do uso da palavra sua condição de significação, neste caso, em que tratamos de narrativas de práticas cotidianas, é a de, com isso, desvendar as próprias práticas. Assim, descrever os *jogos de linguagem* em que se insere o uso da palavra *habilidade*, é descrever como *habilidade* insere-se nas práticas de avaliação. *Terapia filosófica*, que visa à libertação do dogmatismo conceitual, libertaria, quiçá, também as práticas, reféns da confusão instaurada por esse dogmatismo. Consiste na comparação de diferentes *jogos de linguagem, levando a sério os detalhes, as nuances e as diferenças*, e é nesse momento que introduzo outra referência de minha pesquisa, pertencente ao universo da obra de Bakhtin. Como afirma Moreno (2000, p.85), *é possível desenvolver e aplicar criticamente conceitos operatórios de Wittgenstein a teorias contemporâneas da linguagem* e é com base nessa afirmação que farei tal incursão. De fato, é impossível não pensar em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (BAKHTIN, 2006) ao ler tais exemplos de jogos de linguagem:

Qual é, então, o significado da palavra “água”, por exemplo? Depende do jogo de linguagem no qual ela é empregada: posso usá-la para referir-me ao elemento natural assim denominado que está à minha frente; posso usá-la para ensinar a uma criança ou a um estrangeiro sua aplicação como nome; posso usá-la sob a forma de um pedido, quando estou sedento; posso usá-la como pedido de rendição ao meu adversário; posso usá-la como pedido urgente daquilo que ela denomina, para apagar um incêndio; ou, ainda, como uma exclamação, ante minha surpresa com a beleza cristalina da fonte inesperada [...]. (MORENO, 2000, p.56)

Tendo por referência a *dialogia* (BAKHTIN, 2003, 2006), como princípio metodológico das ciências humanas e igualmente como princípio de construção do texto da tese, posso supor que o diálogo é em si o contexto de uma palavra ou enunciado. A palavra *sim* só é contextualizada se estiver entre um antes e um depois, que pode ser palavra, gesto, imagem, expectativa, e estiver envolvida em uma circunstância (entrevista, conversa, briga, encenação...) e isso caracteriza um diálogo, de maneira restrita. Para Bakhtin (2003), porém, um outro tipo de diálogo dá-se também no interior de cada enunciado, *as relações dialógicas não coincidem, de maneira nenhuma, com as relações entre as réplicas do diálogo real; são bem mais amplas, diversificadas, complexas* (BAKHTIN, 2003, p.331).

[...] a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. Em certo sentido, essa experiência pode ser caracterizada como processo de *assimilação* – mais ou menos criador – das palavras do *outro* (e não das palavras da língua). Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos. (BAKHTIN, 2003, p.294-295)

Os usos que fazemos das palavras – *habilidade, criticidade, autonomia, participação, avaliação* – portanto, são implicados nessa dialogia, diálogo dentro do diálogo, contexto dentro do contexto.

Voltando aos *jogos de linguagem*, olho para a primeira instância do diálogo para descrevê-los; dando continuidade à tarefa, de compará-los, devo olhar para esse diálogo implicado, vendo os jogos implicados nos jogos, estabelecendo relações entre

eles. Como acontecem os jogos entre os jogos dos autores? Como acontecem os jogos entre os jogos de professores e alunos? De autores e professores? De governo e professores? De professores de áreas diferentes? De professores de épocas diferentes? Dos diversos participantes do diálogo?

Que usos, que jogos, que contextos circulam aí?

É nesse movimento que o olhar para a linguagem ordinária, para o cotidiano, para a avaliação como arte de fazer, voltar-se-á para o discurso acadêmico e outros textos. Mostrará (ou criará) vínculos entre práticas articuladas pelo discurso e não articuladas pelo discurso (articulando-as, por sua vez, neste discurso).

Entre essas duas bases epistemológicas, a da linguagem ordinária e a da dialogia, entre Certeau e Bakhtin, não há exclusão e tampouco total coincidência. Faz-se necessário problematizar a relação entre elas, no que diz respeito a um olhar para o cotidiano que esquece da história, do relativismo em que tudo é permitido. O que proponho não é o jogo do relativismo, mas sim o jogo de olhar de formas diferentes para os mesmos textos a fim de construir um olhar unitário complexo. Não olharei de quaisquer formas, mas as escolhidas e construídas diante do problema estudado.

Portanto, uma metodologia que mostre uma prática tal como a avaliação na educação física escolar, na sua constituição cotidiana e, ao mesmo tempo, em diálogo com textos acadêmicos e prescritivos, teria de dar conta de mostrar como acontece essa prática, como dialoga com os textos. Buscando as referências para a criação de tal metodologia, a partir de Certeau e de Bakhtin, encontrei duas fontes de princípios e técnicas, as quais passo a apresentar.

Já existia, no meu percurso profissional e acadêmico, uma relação com a narrativa, ainda sendo compreendida como relato, especialmente relatos de alunos, cujo estudo, numa visão que começava a se construir dentro da perspectiva da dialogia, como definida acima, foi um dos materiais a partir do qual a dissertação de mestrado foi elaborada. As ações metodológicas envolvidas na produção desses relatos não eram pautadas pelos objetivos da pesquisa, mas sim da prática docente. Visavam ao aprendizado dos alunos e à avaliação desse aprendizado e do processo por mim. A seleção e o tratamento dos textos no âmbito do estudo seguiram princípios gerais, tais como o da dialogia, da materialidade do signo e da busca de indícios, que se inseriam numa

compreensão do movimento humano como linguagem, como gesto.

Agora, trata-se da produção das narrativas para a pesquisa e de um tratamento para essas narrativas que leve a ver de outra forma, talvez mais objetiva, não no sentido do pesquisador que não se envolve com o objeto que estuda, mas sim no sentido de um afastamento do olhar sistematizado, do sair da zona de conforto de se ver apenas o que se reconhece, ou o que chama a atenção de alguma forma ⁵. É, portanto, necessário escolher as regras que, ao delimitarem-abrangerem aquilo que é enxergado e como é enxergado, vá ao encontro dos princípios segundo os quais pretendo pesquisar a avaliação na educação física escolar, como prática cotidiana.

Vi a necessidade de estabelecer o cotejamento de métodos inseridos em diferentes perspectivas (GASKELL e BAUER, 2008), o primeiro, a *entrevista narrativa* numa perspectiva da análise do discurso (ROCHA, DAHER e SANT'ANNA, 2004), o segundo, o *método documentário*, numa perspectiva da sociologia do conhecimento (BOHNSACK, PFAFF e WELLER, 2010; GARFINKEL, 2006; MANNHEIM, s.d.)⁶.

Portanto, problematizo agora a *entrevista narrativa* na perspectiva da análise do discurso. Segundo esta perspectiva, numa pesquisa, partimos de uma *massa de textos*, em meio a qual o pesquisador deve criar um *espaço discursivo* (MAINGUENEAU *apud* ROCHA; DAHER; SANT'ANNA, 2004).

5 No estudo do mestrado apoiiei-me no *paradigma* indiciário. As ideias de Ginzburg (1989) sobre os indícios, portanto também estão presentes no estudo atual. Porém, procurei superá-las apoiando-me em mais formas de olhar.

“As pistas possíveis de se observarem por esses recortes [da pesquisa de mestrado] permitiram, estudadas em conjunto, vislumbrar um todo coerente, partida e chegada do processo [...] a existência de uma profunda conexão que explica os fenômenos superficiais é reforçada no próprio momento em que se afirma que um conhecimento direto de tal conexão não é possível. Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la”. (GINZSBURG, 1989, p.177)
Dentro do modelo epistemológico do *paradigma* indiciário posso afirmar a produção de conhecimento científico sobre uma realidade que não pode ser alvo de conhecimento direto, no sentido daquela, alvo de estudos experimentais reprodutíveis, que podem ser simulados. O cotidiano escolar, como realidade a ser estudada, não pode ser controlado, reproduzido sob condições quantificáveis e nem os eventos que nele se dão podem ser repetidos ou comprovados. Nesse sentido, o conhecimento aqui construído se aproximaria de uma forma de conhecimento indiciário que teria origem na experiência de antigos caçadores, artesãos, adivinhos, médicos, mais ligado à prática cotidiana”. (MATSUMOTO, 2009, p.75)

6 “A aproximação do problema a partir de duas perspectivas ou com dois métodos irá, inevitavelmente, levar a inconsistências e contradições. Estas diferenças irão exigir a atenção do pesquisador a fim de poder ponderar sua origem e sua interpretação. É evidente que algumas inconsistências podem ser fruto de limitações metodológicas, mas elas podem também demonstrar que os fenômenos sociais se apresentam diferentes na medida em que são enfocados de diferentes ângulos”. (GASKELL e BAUER, 2008, p.483)

De que modo recortar um subconjunto de textos que se apresente como relevante para uma dada atividade de pesquisa? Parece-nos que diferentes estratégias são possíveis a esse respeito, em função do que se pretende apreender como posição enunciativa. (ROCHA, DAHER e SANT'ANNA, 2004)

Esse “como recortar” diz respeito tanto à escolha da entrevista como modo de ter acesso a uma parte dessa *massa de textos*, quanto ao conteúdo e forma da entrevista. Compreender a entrevista como discurso, para esses autores, implica em manter *a distância entre a situação empírica e a situação discursiva*(ROCHA, DAHER e SANT'ANNA, 2004) e assumir então, para a entrevista, as mesmas consequências assumidas em relação à pesquisa como um todo, a entrevista também é recorte e construção de espaço discursivo a partir de uma massa de textos.

Se falamos aqui de uma “massa de textos” produzidos em momento anterior ao da realização da entrevista, isto não significa que a entrevista seja a mera repetição de algo anteriormente produzido. Trata-se de uma nova situação de enunciação que reúne entrevistador e entrevistado, situada num certo tempo, num espaço determinado, revestida de um certo ethos, com objetivos e expectativas particulares, etc. Tudo isto que caracteriza a entrevista como situação de enunciação é suficiente para justificar que algo de novo – e de irrepitível, como o pressupõe o próprio conceito de enunciação – se produza aí, por ocasião de sua realização. Diremos, deste modo, que a entrevista não é mera ferramenta de apropriação de saberes, representando, antes, um dispositivo de produção/captação de textos, isto é, um dispositivo que permite retomar/condensar várias situações de enunciação ocorridas em momentos anteriores. (ROCHA, DAHER e SANT'ANNA, 2005)

A entrevista não é a realidade daqueles que dão um depoimento, ela é co-construída num diálogo, que pressupõe, numa primeira dimensão, entrevistado e entrevistador e em outras, as vozes anteriores, *massa de textos*, e a um terceiro a quem a entrevista será endereçada – o leitor, o espectador, o ouvinte, ou, neste caso específico, o pesquisador. Compreendendo isso, é preciso explicitar os papéis do entrevistado, do entrevistador e do pesquisador e é aqui que Rocha, Daher e Sant'Anna (2004) apontam um equívoco comum em pesquisas que usam a entrevista como meio de ter acesso direto aos dados da pesquisa, mero instrumento de coleta de informações e opiniões,

desconsiderando-se as condições contextuais da entrevista com fins acadêmicos, como gênero do discurso: *pressupondo uma linguagem homogênea, monológica, transparente, de sentido monossêmico, segundo a qual o dito por um sujeito uno corresponde à representação de uma verdade*, acredita-se que o que é dito responde às indagações da pesquisa (ROCHA, DAHER e SANT'ANNA, 2004)

Uma última observação a ser feita no que diz respeito à entrevista no âmbito da pesquisa acadêmica remete à não-discriminação entre os objetivos da pesquisa e os da entrevista, [...]. A não-discriminação de uma dupla ordem de objetivos (os objetivos da pesquisa e os da entrevista) implica que o entrevistado seja abordado a partir dos objetivos da pesquisa e não dos objetivos da própria entrevista. Produz-se, desse modo, um certo deslocamento da palavra do entrevistado, que passa a ocupar o espaço daquele que fornece respostas às perguntas da pesquisa (lugar que, obviamente, deveria ser ocupado pelo pesquisador). (ROCHA, DAHER e SANT'ANNA, 2004)

Assim, sendo algumas das perguntas minhas, como pesquisadora, “que critérios são adotados pelos professores ao avaliarem seus alunos?”, “que conhecimentos sobre avaliação são mobilizados por esses professores ao avaliarem?”, “qual relação eles fazem entre os conhecimentos acadêmicos da área e suas práticas ao avaliarem?”, “de que modo os conhecimentos produzidos e as determinações organizacionais para o trabalho pedagógico transformam suas práticas ao avaliarem?”, “que respostas obtêm de alunos e pares à suas práticas ao avaliarem?”; estas não poderiam ser confundidas com as perguntas que devo fazer aos entrevistados, ou como perguntas das quais derivam os questionamentos a eles endereçados.

É preciso, na pesquisa que assume a entrevista como discurso, criar alternativas, *construir estratégias de interlocução com uma dada massa de textos que possuem uma lógica própria, objetivando ter acesso a dados que não conduzirão diretamente à resposta ao problema de pesquisa* (ROCHA, DAHER e SANT'ANNA, 2004).

No primeiro momento, neste estudo, optei pela entrevista narrativa devido à narração ser fortemente ligada a uma experiência que não se explica, se mostra; por entender, como explicado anteriormente, que a prática docente é permeada de um saber-fazer que não é captado em entrevistas do tipo perguntas e respostas, mas, ao contrário, só

“aparece quando acontece”, quando é experienciado. Para isso, foi construído um roteiro aberto, baseado numa ideia de *narratividade das práticas*⁷, em que as perguntas-solicitações orientaram-se por uma ordem cronológica e tinham objetivo de incitar o entrevistado a narrar o seu percurso de formação básica e profissional e o seu percurso na carreira docente, com ênfase nas experiências em que foi avaliado e em que avaliou. Também foram feitas perguntas-solicitações para incitar a narração de experiências circunscritas no universo da prática docente, de interesse particular para a compreensão da avaliação na educação física escolar (experiência de sucesso, experiência de insucesso, primeiras experiências na escola atual, experiências de fechamento de ano, experiências relacionadas à gestão, comunidade e condições materiais).

O roteiro criado foi o seguinte:

- 1 – agradecer a contribuição do entrevistado com a pesquisa, explicar brevemente sobre assunto da pesquisa e o procedimento da entrevista, ler o TCLE e pedir para gravar; deixar claro para o entrevistado que esta não se trata uma entrevista do tipo pergunta-resposta, que eu não pedirei definições sobre avaliação ou explicações sobre o que fazem, por exemplo, que o objetivo da entrevista é ouvir sobre as experiências vividas por eles, que é uma entrevista narrativa.*
- 2 – pedir ao professor que se apresente, dizendo também onde trabalha, que funções ocupa, ano e instituição em que se formou.*
- 3 – pedir para narrar experiência da educação física no ensino básico, com ênfase na experiência da avaliação.*
- 4 – pedir para narrar experiência da licenciatura, com ênfase nas experiências de aprendizado sobre avaliação e de ser avaliado.*
- 5 – pedir para narrar o percurso profissional até chegar à escola estadual em que está atualmente, com ênfase nas lembranças relacionadas às mudanças de concepções curriculares e às iniciativas de formação continuada no Estado.*
- 6 – pedir para narrar a experiência na escola atual, com ênfase nas primeiras experiências, pedir para descrever comunidade, o espaço físico quanto ao seu uso na aula de educação física e geral e a gestão da escola.*

⁷Certeau (2008, p.142) fala de uma *pertinência* teórica da narratividade no que concerne às práticas cotidianas.

- 7 – pedir para narrar uma “virada de ano” na escola.
- 8 – pedir para narrar uma “história de sucesso” e uma “história de insucesso”.
- 9 – pedir para narrar como foi a experiência da implementação e adaptação ao currículo atual.
- 10 – outras observações – deixar o espaço para o entrevistado dizer algo mais que deseje.

Outra questão, que foi pensada previamente às entrevistas foi sobre a relação concreta entre mim, que seria a entrevistadora e os professores, no momento das mesmas. Compartilhando a condição de professores da rede estadual e relacionando-se como tutora e alunos em curso de formação continuada, muitas vezes questões conceituais na narrativa eram endereçadas a mim. Como um convite para discutir, a narrativa suspendia-se em prol de uma conversação de cunho conceitual. Essa permeação de momentos foi prevista antes das entrevistas ocorrerem e optei por aceitá-la como material de análise, considerar essa dinâmica como algo importante pareceu mais frutífero que tentar neutralizá-la ou formalizá-la, criando um momento específico para questões conceituais. Resolvi abraçar a proximidade que havia entre mim e os demais sujeitos da pesquisa, criando um roteiro, porém ao entrevistar, deixando que o clima, o olho-no-olho, os temperamentos dos entrevistados, seus anseios quanto ao que queriam também perguntar e discutir colaborassem na condução da interação.

Por esse motivo também não realizei entrevistas piloto.

Entrevistas realizadas, material produzido, houve a necessidade de recortar, desse material, aqueles que seriam analisados com ênfase ou que seriam introduzidos numa análise ou narrativa mais ampla. Com essa necessidade entre minhas preocupações, estudei o *método documentário* (BOHNSACK, PFAFF e WELLER, 2010), com o qual tive um primeiro contato no *Seminário Internacional Brasil-Alemanha de Pesquisa Qualitativa: Interpretação Documentária e Triangulação Metodológica*, promovido pelo *Laboratório de Estudos sobre Arte, Corpo e Educação* (LABORARTE), na Faculdade de Educação da Unicamp (FE-UNICAMP), em março de 2010 e que foi organizado e coordenado pela professora doutora Nicole Pfaff (pesquisadora do Grupo de Pesquisa Geração e Juventude – GERAJU, na Universidade de Brasília - UNB) e pelo professor doutor Rogério Adolfo de Moura (LABORARTE/FE/UNICAMP).

O “método documentário” origina-se na sociologia do conhecimento de Karl Mannheim [...] e a tradição etnometodológica [de Garfinkel), que é ela mesma em alguma medida enraizada na sociologia de Mannheim. (BOHNSACK; PFAFF; WELLER, 2010, tradução livre)⁸

Embora minha participação no seminário não tenha me proporcionado a apropriação aprofundada do método, mas apenas a apresentação das ideias gerais, pressenti uma possibilidade. Mesmo que naquele momento todos esses autores fossem novos na minha experiência e não tendo reconhecido qualquer referência anterior, percebi que era um método que se voltava para a experiência cotidiana, para captar dos textos aquilo que havia sido dito, sem partir de categorias preestabelecidas. E foi esse pensamento que atraiu minha atenção.

Garfinkel (2006) distingue a *atitude da vida cotidiana* da *atitude da teorização científica*, comparando-as. Afirma que a ciência, imersa numa *racionalidade ideal*, produziu muitos de seus problemas, não calcada na complexidade dos assuntos, mas insistindo em conceber as ações de acordo com a presunção científica, não vendo as racionalidades concretas, exibidas no percurso das práticas, aí viu a irracionalidade, a patologia, a anormalidade, a disfunção. Seria necessário, para o estudo das racionalidades práticas, outra conduta metodológica.

Em vez de usar a visão do científico ideal como meio para construir as categorias de descrição de comportamento (tais categorias são o racional, não racional, irracional e arracional), as características racionais das atividades devem ser enfrentadas como a tarefa empírica de descrevê-las [...].
[...]

Em vez de tratar as propriedades da racionalidade como princípios metodológicos para interpretar as atividades, estas devem ser tratadas como material empiricamente problemático. Devem ter o status somente de dados e devem ser explicadas da mesma maneira em que se explicam as propriedades mais familiares da conduta. (GARFINKEL, 2006, p.316-317, grifo do autor)⁹

⁸ The “documentary method” originates in Karl Mannheim’s (i.e. 1964) sociology of knowledge and the ethnomethodological tradition of research (cf. i.e. Garfinkel, 1961, 1967), which itself is to some extent rooted in Mannheim’s sociology. (BOHNSACK; PFAFF; WELLER, 2010)

⁹ En vez de usar la visión del científico ideal como medio para construir las categorías de descripción de comportamiento (tales categorías son lo racional, no racional, irracional y arracional), las características racionales de las actividades deben ser enfrentadas como la tarea empírica de describirlas [...].
[...]

En vez de tratar las propiedades de la racionalidad como principios metodológicos para interpretar las actividades, éstas deben ser tratadas como material empíricamente problemático. Deben tener el estatus sólo

Aqui, lida-se com a *política metodológica* que vem sendo adotada, desde o princípio deste estudo, de recusar que as propriedades racionais das atividades práticas sejam consideradas, reconhecidas, categorizadas e descritas mediante o uso de uma regra ou padrão obtido fora dos cenários concretos nos quais tais propriedades são reconhecidas, usadas, produzidas e tratadas em conversação. Não se pretende, com as entrevistas, fazer com que os entrevistados “traduzam” seu conhecimento, suas técnicas, sua racionalidade, etc, para uma linguagem comum, mas sim, pretende-se, por meio da interpretação e análise do que é dito, vislumbrar o conhecimento implícito nos discursos e nas práticas.

Acho interessante a congruência que parece existir entre tal processo, de produção e estudos de textos por meio desses métodos, e as referências epistemológicas antes mencionadas, segundo as quais *Não se pode adivinhar como uma palavra funciona. É preciso que se veja a sua aplicação e assim se aprenda*(WITTGENSTEIN, 2009, §340, p.149)

Trata-se, simplesmente, de descrever sem explicar, levando a sério os detalhes, as nuances e as diferenças; trata-se, também, de descrever usos *possíveis*, de inventá-los e descrevê-los para melhor apreciar os casos inusitados em sua especificidade; para liberar, por assim dizer, nosso olhar do hábito que desenvolvemos com os usos mais familiares. (MORENO, 2000, p.65)

Terapia filosófica, que visa à libertação do dogmatismo conceitual, libertaria, quiçá, também as práticas, reféns da confusão instaurada por esse dogmatismo. Consiste na comparação de diferentes *jogos de linguagem*, levando a sério os detalhes, as nuances e as diferenças.

A continuidade do trabalho com as entrevistas, a partir dos segmentos interpretados, selecionados, descritos e organizados deu-se pela produção de narrativas, colocando-os em diálogo com outros textos, as pesquisas, as teorias, os documentos prescritivos etc. Aqui o conceito de dialogia (BAKHTIN, 2003) foi o orientador da produção que também visa a colocar o material em movimento, em ação, “vibração”, introduzindo-o na “corrente do desenvolvimento histórico”.

de datos y deben ser explicadas de la misma manera en que se explican las propiedades más familiares de la conducta. (GARFINKEL, 2006, p.316-317)

Espero aproximar este estudo da perspectiva dialógica por meio de um texto polifônico, categoria a que se associam os conceitos de *realidade em formação*, *inconclusibilidade*, *não acabamento*, *dialogismo*, *polifonia* (BEZERRA in BRAIT, 2005, p.191)

[...] a passagem do monologismo para o dialogismo, que tem na polifonia sua forma suprema, equivale à libertação do indivíduo, que de escravo mudo da consciência do autor se torna sujeito de sua própria consciência. No enfoque polifônico, a autoconsciência da personagem é o traço dominante na construção de sua imagem e isso pressupõe uma *posição radicalmente nova do autor* na apresentação da personagem. Trata-se precisamente da descoberta de um *aspecto novo e integral* do homem (do *indivíduo* ou do *homem no homem*), que requer um enfoque radicalmente novo do homem, uma nova posição do autor. O 'homem no homem' não é uma coisa, um objeto silencioso; é outro sujeito, outro 'eu' investido de iguais direitos no diálogo interativo com os demais falantes, outro eu a quem cabe auto-reverlar-*selivamente*. Do autor que vê, interpreta, descobre esse outro 'eu', isto é, descobre o homem no homem, exige-se um novo enfoque desse homem – *o enfoque dialógico* [...].

[...] procedimento que constrói a imagem do homem num processo de comunicação interativa, no qual eu me vejo e me reconheço através do outro, na imagem que o outro faz de mim [...].

o que caracteriza a polifonia é a posição do autor como regente do grande coro de vozes que participam do processo dialógico. (BEZERRA in BRAIT, 2005, p.193-194, grifo do autor)

Considerando-me *autora regente* e, ao mesmo tempo, uma das personagens, gostaria de reforçar primeiramente a condição de *sujeitos das próprias consciências* dos professores entrevistados (os protagonistas), na medida em que se compreendem como sujeitos de suas ações, que são para eles próprios objetos de suas reflexões e direcionamentos, conscientemente inseridas socialmente, ou seja, reflexões e direcionamentos relativos às suas compreensões de seus papéis sociais de professores. Essa condição, de indivíduos, foi expressa por eles diversas vezes, de maneira auto-avaliativa, em que os professores afirmaram “em me localizo aqui”, “eu me posiciono de tal forma”, “meu percurso indica que vou a tal direção”, “meu processo tem sido tal”, ou “nós, professores...”



Minha: Eu podia até estar errada. Eu podia estar errada, mas então ela [a supervisora de ensino] tinha que me ajudar a entender porque eu estava errada. Mas ela não ajudou a entender porque eu estava errada, então eu continuo achando que eu estou certa. É que nem você perguntou, “quando deram a apostila¹⁰ na sua mão, te ensinaram a usar?” Não. E agora, como que me cobram, se eu estiver usando errado? Agora tudo bem. Eu fiz um curso, uma pós, da UNICAMP, que basicamente trabalhou como usar essas apostilas [risos]. Mas até então, quem podia me cobrar alguma coisa? Ninguém me ensinou nada, sabe. (professora Minha, segmento 60)

10 Quando os professores dizem “apostila”, “caderno” ou “caderninho” estão referindo-se a um conjunto de materiais que são destinados à implementação do currículo atual do Estado (SÃO PAULO, 2008; 2009). São dois conjuntos de cadernos (ou apostilas), um do professor e um dos alunos. Os Cadernos do Professor são em número de um para cada bimestre e para cada turma do ensino fundamental II e do ensino médio. Assim, temos quatro cadernos para cada turma, num total de 28 cadernos. Em cada caderno há *orientações e sugestões* de como trabalhar determinados temas e conteúdos, organizadas em temas (em geral dois temas por bimestre). Para cada tema, são propostas uma, duas ou três *situações de aprendizagem* que, por sua vez, são constituídas de aulas que formam uma sequência. Ao fim de um tema, há orientação para uma *atividade avaliadora*, uma proposta de *situações de recuperação* e sugestões de *recursos para ampliar a perspectiva do professor e do aluno para a compreensão do tema*. Este material é reutilizável de um ano para o outro. Para cada bimestre, disciplina e turma, também os alunos recebem apostilas, os Cadernos do Aluno, com textos e exercícios correspondentes ao que está programado nos Cadernos do Professor. Abaixo um link em que é possível visualizar as atividades que são propostas nos Cadernos dos Alunos.
<http://semrepetentes.blogspot.com.br/2010/11/caderno-do-aluno-2011.html>



Física: *Quando eu fui fazer UNICAMP, todos os outros leques estavam... todas as outras portinhas que estavam fechadas, ou entreabertas, fizeram assim [gesto de abertura]. Eu falei “puxa vida, agora eu já não estou...”, [...]. Tudo que eu tinha vivido até então, era o que eu registrava, era o que eu registrava. E as minhas experiências, também, foi muito legal trazer. [...] Marina, quando eu abri aquele jornal, que tinha educação física, eu nunca... eu não acreditava... sabe assim? A gente brincava: “somos gente!” [risos]. [...] a nossa formação, contínua, ela ainda é assim... muito a desejar. E eu acho que se o professor, igual... eu cresci tanto no [curso coordenado pelo professor] Go Tani, eu cresci tanto fazendo esse curso na UNICAMP. Mas que é um esforço muito particular, muito individual, do profissional de educação física. Eu acho que ele já tem essa sede, de se aprimorar, de estar junto com os tempos. Porque senão ele fica muito resistente... (professora Física, segmento 57)*



Querida: *Marina, pra quem tinha estudado muito pros concursos públicos e lia muito sobre as leis de diretrizes e bases[...] Eu tinha vontade, de reunir professores, diretores, coordenadores [com grande empolgação] falar pra eles “Vamos fazer o nosso, em cima disso!”. Essa era a ideia! “Porque vocês não sentam, aqui comigo, e façam o nosso. Porque vamos...” [...]. Eu achava, que aquilo era tudo... não estava comigo. Então, eu fazia minha parte, porque eu não posso sair do grupo. Eu tentava falar com o grupo, falar*

com os professores, trabalhar juntos... (Professora Querida, segmento 18)



Educação: [...] meu nome é Educação. Eu estou na área do magistério faz 23 anos, na rede particular. E na rede estadual, eu estou há 20 anos. Comecei na particular, trabalhei sempre com o esporte, sempre com o voleibol. Eu tinha uma linha muito tecnicista, era muito rígido. Era daqueles professores, além de tecnicista, era militarista [risos], sabe? Eu tive uma formação militar também, até pela família, meu pai, tudo. E, era muito assim, linha dura, rígido demais. [...]. Fui atleta, do voleibol. Tanto, que eu não soube, por um bom tempo na minha carreira, eu não soube dissociar, sabe? A minha profissão como professor e como atleta, eu achava que meus alunos tinham que saber, tinha que ter coordenação, super bem [...]. Mas depois eu aprendi, aprendi muito com os amigos, conversando, tudo, eu deixei isso, um pouquinho desse lado turrão do militar, do técnico. Comecei realmente a ser professor, respeitar os limites dos alunos, isso é importante. Respeitar as diferenças também, não é? E saber separar um pouquinho, o aluno, do atleta (professor Educação, segmento 29)



Escolar: Ingressei em 2006, fiquei lá. Durante o primeiro ano, na época podia também ter remoção, já no primeiro ano. Eram duas escolas, nessa região do Cabo Sul. Chamava-se R. S. J. e B. P. II. Comunidade carente também, bastante difícil. Escola de lata, essas questões, mas assim: eu acho que ali, o trabalho começou, porque eu vim com vontade, eu trabalhava apenas em uma instituição. Eu tentava fazer alguma coisa, com um pouco mais de coerência, um pouco mais de clareza das coisas. (professora Escolar, linhas 270-283)

Os fragmentos acima apresentam diferentes recortes do que é, como é, como deve ser, como se quer que seja ser professor nos contextos desses professores singulares, de acordo com suas consciências. Cada um desses lugares de que falam é constitutivo de suas atividades de avaliação, de suas compreensões de avaliação. Essas pessoas são professoras e professor em posicionamentos e com direcionamentos próprios, adotar um enfoque monológico seria supor que eu posso falar por elas, julgá-las simplesmente, de uma posição, criada por mim e para mim. Acredito que tal enfoque está no cerne de uma “cegueira” improdutiva de várias pesquisas sobre o que é realizado pelos professores nas escolas públicas, pesquisas que apontam o “(não) saber”, “(não) poder”, “(não) fazer”, a “(in)existência de um trabalho docente nessas escolas” os quais, mesmo que sejam reconhecidos parcialmente, supondo que os professores (não) saibam, (não) possam e (não) façam, são improdutivas no sentido de dizer como (não) sabem, como (não) podem e como (não) fazem, que não podem ser simplesmente deduzidos por um olhar externo e muito menos (pior ainda) generalizados a partir de um único ponto de vista, quando não, infelizmente, irresponsavelmente afirmados sem fundamentação adequada, esvaziando o sentido de se fazer pesquisa, pois apenas reafirmam o senso comum, de que os *professores são (incapazes, impossibilitados, assim ou assado), ou fazem de tal modo etc.*

Criando um texto que mostre o “(não) saber”, “(não) poder”, “(não) fazer”, a “(in)existência de um trabalho docente nessas escolas” materializados nas falas dos professores e, portanto, materializados em suas experiências, não pretendo chegar a um fim em que tudo será “explicado”, ao contrário, pretendo mostrar aquilo para o que se deve buscar compreensões, mostrar problemas, *realidade em formação, inconclusibilidade, não acabamento*. O texto polifônico visa igualmente a apresentar a perspectiva da minha compreensão e ação na educação física escolar e na pesquisa sobre educação física escolar, considerando-me indivíduo que compartilha o *ambiente*(BAKHTIN, 2003) da educação física escolar na rede estadual com os demais sujeitos da pesquisa, reconhecendo, no entanto, minha condição de autora.

Para Bakhtin, o autor-criador é a consciência de uma consciência, uma consciência que engloba e acaba a consciência do herói e do seu mundo; o autor-criador sabe mais do que o seu herói. Temos aí um excedente de saber e um primeiro pressuposto da visão de mundo bakhtiniana, um princípio básico: a *exotopia*, que podemos simplificar definindo-a como o fato de que só um outro nos pode dar acabamento assim como só nós podemos dar acabamento a um outro. Cada um de nós, daqui onde está, tem sempre apenas um horizonte; estamos na fronteira do mundo em que vivemos – e só o outro pode nos dar um ambiente, completar o que desgraçadamente falta ao nosso próprio olhar. Ora, isso não é simplesmente uma classificação gramatical do autor e de seu personagem; o princípio da *exotopia* é, em última instância, uma visão de mundo que tem conseqüências teóricas inescapáveis. Ele pode ser entendido, de fato, como o princípio dialógico bakhtiniano, que, a partir do conceito de signo e significação - [...] -, abrange toda a atividade da cultura humana, ou, para usar uma expressão que lhe era cara, o 'acontecimento aberto da vida'. (TEZZA, 2005, p.210-211, grifos do autor)

Sou a autora com meu horizonte próprio, tenho o *excedente de visão* em relação aos sujeitos da pesquisa, mas preciso de seus olhares, seus horizontes, para construir um *ambiente* que é também o *ambiente* dessa pesquisa, o meu *ambiente*, isso significa eles falarem de seus horizontes (suas explicações, suas histórias, suas palavras, seus desejos, etc.) e não do meu. Trata-se de uma *descentralização da palavra*(TEZZA, 2005, p.216), em que cada idéia é a idéia de alguém, situa-se em relação a uma voz que a carrega e a um horizonte a que visa(Todorov, prefácio a Bakhtin, 2003, p.XX). A imagem *horizonte*, usada em Bakhtin (2003) é também de suma importância para esta narrativa.

É possível uma dupla combinação do mundo com o homem: de dentro deste, como seu *horizonte*, e de fora, como seu *ambiente*. De dentro de mim, no contexto dos valores e sentidos de minha vida, o objeto a mim *se contrapõe* como objeto do propósito dessa minha vida (ético-cognitivo e prático); aqui ele é um elemento do conhecimento único, singular e aberto da existência, do qual participo com interesse forçado em seu desfecho. De dentro da minha participação real na existência, o mundo é um horizonte da minha consciência atuante, operante. Só (permanecendo dentro de mim mesmo) nas categorias cognitivas, éticas e prático-técnicas (de bem, verdade e clareza de fins práticos) consigo orientar-me nesse mundo como acontecimento, por-lhe ordem na composição material, condicionando-se desse modo a imagem de cada objeto para mim, sua tonalidade volitivo-emocional, seu valor, seu significado. De dentro da minha consciência participante da existência, o mundo é o objeto do ato, do ato-pensamento, do ato-sentimento, do ato-palavra, do ato-ação; seu centro de gravidade situa-se no futuro, no desejado, no devido e não no dado auto-suficiente do objeto, em sua presença, em seu presente, em sua integridade, em sua já-existibilidade. (BAKHTIN, 2003, pp.88-89, grifos do autor)

Horizonte representa futuro, desejo, planejamento, imagem já evocada por mim em outros textos e que acrescenta à imagem bakhtiniana poesia e um sentido político específico (utopia).

Janela sobre a utopia

Ela está no horizonte – diz Fernando Birri. – Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais a alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para caminhar. (GALEANO, 1994, p.310)

Pensemos em um vivido (memória, experiência, história, trajetória) que localiza utopias, desejos, planos, futuros de configurações singulares e pensemos nos encontros e desencontros desses vividos. Encontramo-nos (os sujeitos e inclusive eu como sujeito) nesta pesquisa, nossos *ambientes* e *horizontes* encontram-se, confundem-se, permeiam-se, chocam-se, afastam-se; todos como professores, como professores de educação física, como professores de educação física na rede estadual, como participantes em um curso de especialização em educação física escolar; como alunos de educação básica em diferentes épocas, tendo estudado na rede particular ou pública, tendo cursado educação física com diferentes currículos, tendo lecionado com diferentes currículos, tendo

lecionado por mais ou menos tempo, enfim, incontáveis interseções e exclusões, ligações e rupturas que resultam na configuração de um objeto, nesta narrativa, “a avaliação na educação física na rede de ensino de São Paulo”.



O QUE CONSEGUIMOS VER:

a avaliação que mostra

e que se mostra

Olha, eu sou muito observador.

Eu acho que, na nossa disciplina,

é a observação, né?

(professor Educação)

“O que conseguimos ver”, palavras que suscitam muitas possibilidades de compreensão, se pensarmos na avaliação dos alunos nas aulas de educação física. Num sentido cotidiano, podemos definir avaliação como ver: avaliar é ver; fazem-me pensar no que disse o professor Educação: *Olha, eu sou muito observador. Eu acho que na nossa disciplina, é a observação né?* (professor Educação, segmento123).

Ao longo do estudo, porém, esse sentido cotidiano de “avaliar é ver” foi adquirindo outros. Assim, por exemplo, avaliar é o ato de ver, mas também o de mostrar, ou o de se fazer mostrar. É preciso também trabalhar sobre aquilo que se quer avaliar, criando mediações que o faça mostrar-se, sob pontos de vista específicos. Nesta pesquisa, a metodologia anteriormente problematizada mostrou a avaliação nas práticas cotidianas das professoras e do professor entrevistados e é a minha interpretação dessa avaliação mostrada que exponho a seguir¹¹.

Em uma primeira aproximação com o material produzido, vi a inserção de elementos de interesse mais imediato para a pesquisa – conceitos diretamente relacionados ao campo da avaliação, o que os professores conhecem sobre avaliação, a avaliação que os professores realizam etc. – num contexto mais amplo da escola, da educação e da história de vida das professoras e do professor. Sendo assim, o total dos segmentos produzidos está organizado em cinco tópicos, identificados na interpretação dos segmentos –1) políticas públicas, 2) organização do trabalho escolar, 3) concepções curriculares, 4) proposta curricular atual e 5) avaliação – que abrangem uma grande extensão de assuntos.

A avaliação, embora seja assunto central em grande parte dos segmentos (68 dos 148 recortados), na maior parte deles não aparece explicitamente. Ao contrário, o que aparece é o contexto mais amplo, das propostas curriculares, dos papéis assumidos pela escola na configuração social atual e da constituição histórico-social da educação física e da educação no Brasil e no Estado de São Paulo. Inicialmente, considerando a alternativa de recortar um pouco mais, percebi que esta tarefa, não sendo de todo impossível, tinha como ônus um empobrecimento da análise, no sentido de “esmaecer” a complexidade que envolve o tema da avaliação no contexto educacional. Optei, portanto por manter a

¹¹Esse olhar mediado tem o processo e produto descritos no anexo *O documentário*, em que explico alguns procedimentos de recorte, interpretação e análise das entrevistas, assim como apresento o material produzido, segmentos das entrevistas, colocados numa ordem construída no próprio estudo.

amplitude do material e fazer uma análise considerando-a, num primeiro momento, para daí fazer emergir “a avaliação nas aulas de educação física escolar nas práticas cotidianas” das professoras e do professor, perpassadas por todas as tensões e contradições constituídas nesse campo complexo.

Se, ao preparar o roteiro da entrevista, introduzindo questionamentos sobre o espaço e seus usos, sobre a gestão e sobre as comunidades em que as escolas localizam-se, pensava na necessidade de saber do contexto de trabalho desses professores, percebo que tal roteiro e metodologia de estudo possibilitou a visualização da inserção de significados e sentidos nesses contextos, abertos aos acontecimentos. Se, no roteiro, introduzi solicitações para que os professores narrassem períodos de suas formações básicas, profissionais e continuadas, pensando na necessidade de desvendar aquilo que os professores construíram como saberes no campo da avaliação, em suas trajetórias, percebo que tal roteiro e metodologia de estudo possibilitou a visualização de formas de inserção e significação das ideias com que tiveram contato em suas trajetórias profissionais nas suas práticas docentes.

Foi possível também, ver coisas “óbvias” e “não óbvias”, ou seja, ao mesmo tempo em que ideias que são senso comum e ideias que vêm sendo afirmadas e confirmadas em algumas pesquisas sobre avaliação em educação física escolar foram visualizadas, outras ideias foram confirmadas e/ou contrariadas em diferentes aspectos.

O que os professores sabem sobre avaliação

O que os professores sabem sobre avaliação? Como eles sabem avaliar? O que eles sabem fazer com os produtos de suas avaliações? Como os professores aprendem avaliar? Como a formação profissional tem contribuído para constituir a avaliação nas aulas de educação física?

Gostaria de introduzir a exposição do que vi dialogando com algumas das pesquisas sobre avaliação em educação física, que pretenderam desvendá-la como conhecimento construído pelos professores em suas formações básicas e profissionais e como os cursos de licenciatura têm atuado nessa construção (VANDEVELDE, 1981; ROMBALDI, 1996; ROMBALDI e CANFIELD, 1996; SILVA, 1998; ROMBALDI e CANFIELD, 1999; MENDES, NASCIMENTO e MENDES, 2007; FUZZI, 2010).

Rombaldi e Canfield (1999) partiram do questionamento: *qual é o posicionamento dos professores das disciplinas técnico-desportivas dos cursos de graduação em Educação Física do Rio Grande do Sul, sobre a avaliação?* (ROMBALDI e CANFIELD, 1999, p.38), considerando disciplinas técnico-desportivas aquelas cujos conteúdos são tematizados com mais frequência nas escolas, que são, segundo as autoras, o atletismo, basquete, handebol, futebol e voleibol. A pesquisa consistiu em aplicação de questionários inspirados no método Delphi, a 80 professores dessas disciplinas em catorze instituições de ensino superior, nos cursos de licenciatura em educação física, no segundo semestre de 1995 e primeiro semestre de 1996.

As autoras verificaram que os professores participantes da pesquisa explicitaram uma compreensão da avaliação compatível com uma abordagem progressista, mas, ao confrontarem esses resultados com outro estudo realizado com os mesmos professores (ROMBALDI, 1996; ROMBALDI e CANFIELD, 1996), em que investigavam como eles ensinavam a avaliar, perceberam a desvinculação entre teoria e prática, pois apenas 47% deles foram capazes de relatar como faziam para ensinar seus alunos a avaliarem. Reforçando a constatação de Rombaldi e Canfield (1999), os próprios professores participantes da pesquisa admitiram que as informações recebidas pelos alunos sobre avaliação eram insuficientes.

Mendes, Nascimento e Mendes (2007) investigaram o processo de estruturação das práticas avaliativas na educação física escolar dentre três professores e cinco professoras egressas do curso de educação física da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), com experiência de atuação no ensino básico de pelo menos dois anos, utilizando como ferramenta de aquisição de dados a entrevista semi-estruturada. A metodologia de estudo do material produzido nas entrevistas não foi descrita.

Na análise da avaliação vivenciada por esses professores no ensino fundamental e médio, os autores identificaram que os professores eram avaliados pelo rendimento físico e técnico e na análise da avaliação vivenciada no ensino superior, que os conteúdos, objetivos e métodos de ensino, assim como as estratégias de avaliação privilegiavam aspectos quantitativos e o desempenho técnico e físico, reforçando a vivência no ensino básico. Verificaram que os procedimentos realizados para avaliar esses professores no ensino superior foram provas teóricas e trabalhos nas disciplinas cujas

matérias eram caracterizadas como teóricas e provas práticas nas disciplinas cujas matérias eram caracterizadas como práticas e esportivas, com enfoque exclusivamente quantitativo e nos resultados obtidos, considerando o produto final em detrimento da reflexão voltada ao processo. Os professores entrevistados por Mendes, Nascimento e Mendes (2007) afirmaram terem sido insuficientes as oportunidades de discussão sobre avaliação ao longo do curso de graduação, refletindo, segundo os autores, o fraco impacto da formação inicial na estruturação da prática pedagógica.

Os autores ainda verificaram que, em muitos casos, a formação inicial influenciou de forma negativa, pois foram consideradas pelos professores entrevistados prejudiciais ao processo de ensino-aprendizado e recusadas em suas práticas.

Fuzzi (2010) investigou o currículo de formação inicial de professores em uma universidade estadual paulista para averiguar os elementos desse currículo que apontavam para como a avaliação vinha sendo proposta e identificar as concepções de avaliação, de professor e de currículo em cada curso de licenciatura daquela universidade, adotando uma abordagem qualitativa, em que realizou entrevistas semi-estruturadas e análise de conteúdo. Em relação ao curso de educação física, o autor constatou:

[...] que os cursos, de uma forma ou de outra, seguiram as modificações necessárias como exigia as diretrizes de formação de professores de educação básica. Porém, percebeu-se que mesmo com a mudança ocorrida nos cursos, o modelo de formação dual permaneceu com alguns avanços, tendo uma formação teórica na primeira metade do curso e uma formação prática na segunda metade do curso. (FUZZI, 2009, p.156)

As avaliações mostraram-se como reprodução de práticas vivenciadas ao longo dos anos de escolarização e formação profissional, sofrendo com as exigências burocráticas em que a nota é sempre o produto final e as questões de controle e poder são intensamente atuantes.

No meu estudo, emergiu uma realidade compatível com as dos estudos de Rombaldi e Canfield (1996, 1999), Mendes, Nascimento e Mendes (2007) e Fuzzi (2010), no que diz respeito à quase exclusividade da vivência de uma avaliação técnico-desportiva e à insuficiência de discussão sobre avaliação ao longo dos cursos de formação profissional inicial. O estudo das entrevistas de Minha, Querida, Educação, Física e Escolar revelou que foram pouco explicitadas as relações entre a avaliação vivenciada por eles em suas

formações e o aprendizado sobre avaliação que essa mesma formação proporcionou (ou não proporcionou), mas vejamos o que essas poucas relações produzem em sentidos e significados.



Educação: *Eu tive uma formação militar também, até pela família, meu pai, tudo. E, era muito linha dura, rígido demais. Tanto, que eu tenho ex-alunos que chegavam pra mim e falavam assim: “Nossa professor, a gente sofreu na sua mão, heim! Nossa, você mandava correr” e era, marcha, sabe e ordem unida e essas coisas todas. (Professor Educação, segmento 29)*



Educação: *Então, a minha experiência foi em cima disso daí, militarismo e tecnicismo. Fui atleta, do voleibol. Tanto, que eu, por um bom tempo, na minha carreira, eu não soube dissociar, sabe? A minha profissão, como professor e como atleta, eu achava que meus alunos tinham que saber, assim, tinha que ter coordenação, superboa. E, nossa, eu não sei como me suportavam [risos]. Mas depois eu aprendi, aprendi muito com os amigos, conversando, tudo, eu deixei isso..., um pouquinho desse lado turrão do militar, do técnico. Comecei, acho, que realmente ser professor, respeitar os limites dos alunos, isso é importante, respeitar as diferenças também, não é? E saber separar um pouquinho, o aluno, do atleta (professor Educação, segmento 109)*

Se eu perguntasse aos professores, *que impacto sua formação básica e profissional tem na estruturação de sua prática pedagógica?* Que respostas teria? Será que tal auto-avaliação, como o fez o professor Educação, seria produzida, mostrando o impacto absoluto dessa formação em seu trabalho, durante muitos anos? Pois, se essa é uma formação tão fortemente criticada, tudo aquilo que ela traz de conhecimento, de modelo, é visto apenas pelo negativo, como não-aprendizado. Nesse sentido, confirmo o que constataram Mendes, Nascimento e Mendes (2007): a formação inicial influencia de forma negativa, na medida em que é considerada, pelos professores entrevistados, prejudicial ao processo de ensino-aprendizado e recusada em suas práticas. Porém, será possível daí afirmar, como as autoras, que foi fraco o impacto da formação inicial na estruturação da prática pedagógica? Não seria o contrário? – No caso do professor Educação, o impacto da formação inicial na estruturação da prática pedagógica foi forte, por sua negatividade, em que, ao vivenciar uma avaliação cujos significados e sentidos não encontram respaldo na educação física escolar atual, o professor encontra-se na urgência de criar uma outra avaliação. Mas suas referências daquela avaliação que vivenciou passam a ter pouca força, ou pouca contribuição para essa criação?

Vejamos o que narra professora Minha de sua experiência de ser avaliada:



Minha: [...] *a prática sim, era pela habilidade. Agora, a teórica, não necessariamente, né? Teórica é se você aprendeu ou não. Aí, por exemplo, o professor de futsal, ele sempre mandava fazer súmula, na teórica. Então tinha os meninos da minha sala, que eram ótimos no futsal, mas não sabiam fazer súmula, então eles ficavam de DP. E eu, que não era ótima em futsal, mas eu conversava sempre com o professor, eu dizia “Oh Professor, eu vou tentar, tá, mas eu não sou muito boa” [risos]. Mas aí, ele também avaliava um pouquinho*

acho que daquela questão de “você conhece a parte pedagógica”, sabe, assim. Então, às vezes ele falava “E como é que faz o movimento?” Aí eu falava certinho. “Agora faz” Aí eu fazia errado. Mas já que eu falei certinho, sabe assim? Eu até brincava “quando eu estiver dando aula, eu pego um aluno bom pra mostrar”[risos] Aí ele levava em conta, assim. E eu tirava assim, 7, 8 e tal, na média assim. Mas ele levava em conta. E... os outros não. A de acrobática, eu acho que era habilidade, porque era assim: se você não fez, por exemplo, ela queria que tivesse... uma estrela e você não fez a estrela, ela descontava ponto. “Mas professora, eu não sei fazer estrela”, “Ah, mas tinha que ter estrela” e descontava ponto, da estrela que você não fez, sabe. Então era... a maioria era habilidade sim, queeu acho, que eu me lembro era. Mas como tinha a escrita também, aí na escrita eu conseguia. (professora Minha, segmento 70)

Na narrativa da formação profissional da professora Minha, ficou evidente um tipo de aprendizado sobre avaliação que não era explicitado como tal, nem pelos docentes, nem pelos alunos, pois a professora repetiu várias vezes: [...] *ele também avaliava um pouquinho **acho** que daquela questão [...], [...] eu **acho** que era habilidade [...], [...] queeu **acho**[...].* Ou seja, sequer ficavam claros que critérios eram escolhidos para definir a avaliação que seria vivenciada pelos futuros professores, o que não impedia que esses critérios fossem percebidos e apreendidos. Volto à constatação de Mendes, Nascimento e Mendes (2007) de que foi fraco o impacto da formação inicial na estruturação da prática pedagógica, para a tensionar em sentido oposto. Que paralelos podemos ver, entre a avaliação vivenciada pela professora Minha em seu curso de licenciatura em educação física e a avaliação que ela realiza de seus alunos? Percebi que os critérios de uma concepção curricular *técnico-esportiva* ainda eram fortemente presentes no curso, reforçando a recusa de tais critérios pela professora em sua prática, no entanto, outros critérios começam a aparecer, ainda que não ficasse caracterizada uma concepção curricular diferente – [...] *ele também avaliava um pouquinho **acho** que daquela questão de “você conhece a parte pedagógica” [...]* – e isso foi possível dizer também da prática da professora Minha, que descreveu a avaliação que faz de seus alunos, quase com as mesmas cores com que descreveu a avaliação que fazia seu professor de futsal no curso de graduação – [...] *era uma aluna esforçada e não tinha habilidade, e aí? Então, eu não*

avalio habilidade, eu avalio também o querer do aluno [...] (professora Minha, segmento 70); [...] eu não estou olhando se você dá um chute e faz um gol. Não estou olhando se você saca e a bola passa [da rede]. Tudo bem, eu corrijo o movimento, eu explico, mas não é isso que eu estou avaliando [...] (professora Minha, segmento 106).

Essa experiência, em que uma determinada vivência de ser avaliada (o) configura-se como espelho negativo – *eu fui avaliada de uma determinada forma, hoje não avalio assim* – é mostrada agora com seu contraponto, de uma experiência em que uma determinada vivência de ser avaliada é tomada como modelo. Daí algumas oposições são supostas, uma vez que não foram explicitadas: avalia-se por habilidade ou por saber como se faz, sem saber fazer; avalia-se pela prática ou pela teoria; avalia-se pelo saber fazer ou pelo saber ensinar, etc. São aprendizados no campo da avaliação que ocorrem, têm impacto na constituição das práticas pedagógicas da professora, mas em um nível em que não se conhecem as implicações desses impactos. Talvez daí advenha a força do impacto, de sua absorção em sentido absoluto, traduzindo-se em negações absolutas. Pergunto-me como se dão essas negações? Com que perdas e com que ganhos? Novamente, que significados e sentidos são produzidos nesse processo de “depuração” dos critérios para avaliar em educação física?

Um outro conjunto de constatações dos pesquisadores, no qual me apoiarei para tensionar a relação teoria-prática, diz muito sobre como se estrutura a prática avaliativa dos professores na formação profissional e pode fornecer mais hipóteses para compreender como constituem-se as relações entre as avaliações que os professores vivenciaram e aquilo que explicitam como seus conhecimentos e saberes no campo da avaliação.

Rombaldi e Canfield (1999) observaram que os professores das faculdades de educação física defendiam concepções de avaliação compatíveis com as concepções progressistas, mas que esses mesmos professores, em estudos anteriores (ROMBALDI, 1996; ROMBALDI e CANFIELD, 1996), ao falarem das avaliações que realizavam com seus alunos, não conseguiram descrever como essas avaliações fundamentavam-se. Esta observação é semelhante à realizada por Fuzzi (2010), segundo a qual as concepções de avaliação dos professores dos cursos de licenciatura da faculdade investigada permaneciam assumindo uma mesma forma, embora fossem incluídas ideias

promissoras nos currículos.



***Escolar:**[...] o conceito de avaliação, como a minha formação tem mais de dez anos, até se falava, em avaliação formativa. Mas mais no preceito, na graduação. Mas nós éramos avaliados, totalmente conteudista. Seja na questão escrita, ou na questão prática. Sempre o discurso é: “você não precisa saber fazer, pra ensinar o seu aluno”. Porém, quando a avaliação acontecia de fato, as notas melhores eram dos que executavam, de acordo com a norma, nas avaliações práticas, nas disciplinas práticas. Nas disciplinas teóricas, vamos colocar: fisiologia do exercício, cinesiologia, mas, eu vejo de uma mesma forma, não tem uma avaliação, a forma como ela é montada, não é global. Eu vou pegar quem de repente se desenvolve melhor, num tipo de questão aberta, numa questão fechada, pra ele opinar, ou pra ele fazer dessa forma, não. É uma avaliação padrão, com o foco determinado pelo professor, numa parte X do conteúdo e todos são submetidos àquilo, da mesma forma. E aí, eu sempre questionei assim: é, quando se fala pra se avaliar o aluno, tem que ser contextualizada, formativa, etc. Como é essa avaliação, se eu nunca fui, nem avaliada dessa forma? Quem sabe me dizer, exatamente, como é que avalia isso, se, no meio acadêmico, aonde eu estou sendo formada, isso, na verdade, não existe! Se fala, “não, tem que ser feito dessa forma pega a literatura, vamos conceituar isso”, e tal. Mas, quando você é avaliado, você é avaliado por um concurso público, ou pelo o que quer que seja, é totalmente conteudista. Igual pra todo mundo, padronizada.(professora Escolar, segmento 68)*



Minha:[...] eu acho assim, que, na verdade, o que eu sei, foi o que a prática, ali, o que a vida me ensinou. Eu acho que a faculdade não prepara ninguém, hoje em dia, sabia? Infelizmente, infelizmente. Eu acho que ela te dá um diploma e depois, você que se vire, sabe assim?

[...]

E aí, assim, pra avaliar também, a gente sempre aprende assim: [...]

[...]o governo mesmo, a gente fez um curso de formação, pra ingressar nesse segundo cargo, eu fiz esse curso de formação. Ele me dava um curso, ele me ensinava assim: a avaliação, ela não pode ser excludente, a avaliação tem de ser para a aprendizagem, a avaliação não pode ser só, quantitativa, tem que ser também qualitativa. A avaliação isso, a avaliação aquilo... você não pode medir, quantificar... sabe? Você não pode excluir ninguém, por meio da avaliação. Você tem que só, pela avaliação, você vê, como que está o processo de ensino-aprendizagem, onde está a dificuldade do aluno e dali tentar melhorar. Tudo bem, concordo. Mas, por exemplo, como que o Estado, faz um discurso desse, te dá um curso, ensinando isso, se ele não faz assim?No dia que a gente estava aprendendo, sobre avaliação, no curso de formação, quem estava dando era a supervisora de ensino, que por sinal é da área de educação física. E eu levantei a mão, e falei assim pra ela: “Se a avaliação não pode medir, excluir, classificar, se a gente não pode fazer isso com o nosso aluno, porque o governo do Estado faz isso com a gente? Tudo o que a gente vai fazer hoje em dia, é uma prova. É uma prova de promoção, é uma prova de concurso, é aquelas prova de OFA, prova de mérito. Então, se você vai bem na prova, você tem os 25% de aumento, se não, não. Tudo é uma prova”. (professora Minha, segmento148)

Podemos dizer que as observações de Rombaldi e Canfield (1999) e de Fuzzi (2010) estão em acordo com o que as professoras Escolar e Minha disseram sobre aquilo que lhes ensinaram sobre avaliação, a primeira, no curso de licenciatura, a segunda, num curso de formação continuada oferecido aos professores ingressantes na rede estadual de ensino de São Paulo. Para as duas, foram apresentadas concepções de avaliação, que tinham como princípios serem processuais, contemplarem as individualidades dos alunos, terem como foco a aprendizagem e não a classificação e seleção dos alunos, concepções estas em sintonia com uma *literatura*; mas o que as marcou, o que se constitui um obstáculo, segundo elas, para incorporar esses princípios, foram suas vivências como pessoas que foram avaliadas de forma oposta àquela que lhes era apresentada *na teoria*. A professora Minha ainda acrescentou, que aprendeu mesmo, *na prática – o que a vida me ensinou*.

O que me sugere uma tensão e uma contradição é o fato mostrado na narrativa da professora Minha, dela ter seu sucesso nas avaliações na disciplina de futsal, na faculdade, garantido justamente por seus conhecimentos *na teoria* – o famigerado “*você não precisa saber fazer, pra ensinar o seu aluno*”, lembrado pela professora Escolar – “*E como é que faz o movimento?*” *Ái eu falava certinho. “Agora faz”. Ái eu fazia errado. Mas já que eu falei certinho, sabe assim?* – Esta é uma manifestação da relação entre o *saber fazer* e o *saber sobre o fazer* que, embora esteja em um contexto diferente, apresenta paralelos com as relações que se manifestam quando se ensina uma coisa na teoria, mas se pratica outra coisa com esses mesmos alunos e quando os professores, no ensino básico, aceitam que determinadas alunas, que *não têm habilidade*, sejam avaliadas apenas pelo querer, ou pelo esforço, ou pelos conhecimentos *teóricos* sobre as práticas.

No entanto, é a prática que se mostrou mais significativa no aprendizado! É a prática que se mostrou como aprendizado que será privilegiado na prática docente. E aqui faço uma provocação: é o aprendizado prático que será privilegiado quando se tratar da fruição das práticas corporais, se estendermos a reflexão sobre os aprendizados dos professores para o aprendizados dos alunos.

Os professores entrevistados por Mendes, Nascimento e Mendes (2007) consideraram a experiência profissional como o fator que mais influenciou ou contribuiu para a estruturação das práticas avaliativas. Os autores afirmaram que é a partir dessa fonte,

a prática docente, que os professores modificam suas estratégias: *principalmente na reflexão sobre o seu cotidiano* (MENDES, NASCIMENTO e MENDES, 2007, p.64). Outra fonte apontada pelos professores como importante foi a da formação continuada, através de trocas com colegas e leituras individuais.

Vejamos o que o estudo das entrevistas de Minha, Querida, Educação, Física e Escolar mostrou, quando mudei o enquadramento do olhar, da avaliação que eles vivenciaram em suas formações para aquilo que eles explicitaram como aprendizados formais e informais sobre avaliação e outros elementos que denotam transformações nas suas práticas avaliativas, tais como mudanças dos princípios ao avaliar e mudanças de plano.

Um olhar apenas para aquilo que foi explicitado pelos professores como aprendizados sobre avaliação, mostrou que se estabeleceram relações entre esses aprendizados, entre a avaliação que eles realizam, de seus alunos e de seus próprios trabalhos e entre concepções curriculares que não foram evocadas quando eles falaram de suas formações nos cursos de graduação (a desenvolvimentista/construtivista e a crítico-superadora), assim como com a concepção curricular estadual atual – posso considerar que as experiências dos professores com essas concepções ocorreram no âmbito da prática docente e da formação continuada, baseando-me nas narrativas. Outro olhar para as narrativas de experiências em que houve mudanças de seus princípios ao avaliar, mostrou-me que, em grande proporção, essas experiências relacionam-se com a avaliação que eles realizam em suas práticas docentes, assim como, novamente, com as concepções curriculares já mencionadas.

Como no estudo de Mendes, Nascimento e Mendes (2007), aqui mostraram-se ser, a prática docente cotidiana e a formação continuada, duas grandes fontes a partir das quais os professores estruturam suas práticas avaliativas. Por outro lado, levantaram-se questões relativas a *como* se dá a estruturação das práticas avaliativas a partir das experiências cotidianas e da formação continuada. Mendes, Nascimento e Mendes (2007, p.64) afirmam que a estruturação ocorre *principalmente na reflexão sobre o [seu] cotidiano* e eu pergunto: reflexão a partir de que referenciais, que concepções, que necessidades, visando a quais horizontes?

Embora sejam visíveis contradições quanto ao valor que as entrevistadas e o entrevistado atribuíram ao campo teórico e ao campo prático, é possível concordar que a *reflexão sobre a prática* acontece, que essa reflexão dá-se em diálogo com referenciais teóricos. Porém, tal reflexão acontece de formas muito diferentes nas experiências de cada um deles.



Educação: *Tanto, que por um bom tempo, na minha carreira, eu não soube assim, dissociar, sabe? A minha profissão como professor e como atleta, eu achava que meus alunos tinham que saber, assim, tinha que ter coordenação, superboa. E, nossa, eu não sei como me suportavam [risos]. Mas depois eu aprendi muito com os amigos, conversando, tudo, eu deixei um pouquinho desse lado turrão do militar, do técnico. Comecei, acho, que realmente ser professor, respeitar os limites dos alunos, isso é importante. Respeitar as diferenças também, não é? E saber separar um pouquinho, não é, o aluno, do atleta.* (professor Educação, segmento 109)



Física: *Mas que é um esforço assim... muito particular, muito individual, do profissional de educação física. Eu acho que ele já tem essa sede, de se aprimorar, de estar junto com os tempos.* (professora Física, segmento 57)



Querida: *Mas, em matéria de formação, bem realizada. Porque, tudo o que eu estudei, não ficou na gaveta. Meu diploma não foi pra gaveta. Eu atuo até hoje com ele. Eu estudo o que estudei. Eu volto lá nos princípios. Estou sempre estudando.* (professora Querida, segmento 112)



Escolar: *Mas a gente tenta, ao menos, acertar. Mas eu ainda sinto carência, na minha prática e carência teórica, na educação física, específica. Porque tem muitos autores, em relação à legislação, em relação à avaliação. Mas, se você for pegar, Hadji, Jussara Hoffmann e tal, falam de avaliação, de uma forma geral. Mas, na educação física, um protocolo, que eu também não sei se seria adequado ter um protocolo, pra isso, mas estudos, nesse sentido, eu acho que especula-se muito. Mas, talvez, não sei, porque eu tenho falta de conhecimento mesmo, algo eficaz, ali, na prática, eu sinto uma certa dificuldade, uma certa carência.*(professora Escolar, segmento 116)



Minha: Eu podia até estar errada. Eu podia estar errada, mas então ela [a supervisora de ensino] tinha de me ajudar a entender porque eu estava errada. Mas ela não ajudou a entender porque eu estava errada, então eu continuo achando que eu estou certa. (professora Minha, segmento 148)

Percebo nessas experiências uma diversidade de condições de formação continuada e reflexão sobre a prática, que leva-me a refletir sobre a necessidade de se definirem direções, objetivos, projetos coletivos, pois estamos falando da prática docente num *sistema de educação* (SAVIANI, 2009b) público e, embora as singularidades e identidades dos professores devam ser consideradas e respeitadas, faz-se necessária uma unidade nessa reflexão, o que parece não acontecer, apesar de se notarem esforços de parte a parte, do governo que oferece cursos, desses professores que estudam, falta um direcionamento no sentido da construção de uma reflexão coletiva. Portanto os saberes relacionados à prática avaliativa são constituídos pelos professores predominantemente de modo individual.

Como o contexto dá forma, dirige e é dirigido pela prática avaliativa

Outro olhar lançado à avaliação mostrada nas narrativas das professoras e do professor nos levará a perceber mais aspectos de como se estruturam as práticas avaliativas nas aulas de educação física: aos segmentos das entrevistas e às relações feitas pelos entrevistados pertinentes às transformações de seus princípios no avaliar e às mudanças de seus planos. Nessa observação, vi que constituiu-se uma dicotomia, entre aquilo que foi explicitado pelos professores como mudanças de princípios e de planos que relaciona-se com os aprendizados sobre avaliação e aquilo que foi explicitado como

mudanças de princípios e planos que não se relaciona com os aprendizados sobre avaliação, mas sim com a organização do trabalho escolar e com a prática avaliativa em si. Observando que relações foram estabelecidas, surgiram como elementos importantes na transformação dos princípios e planos, a organização do trabalho escolar, as características peculiares da avaliação na educação física e a própria prática de avaliação que os professores realizam, direcionadas aos seus contextos de trabalho, ao processo de ensino-aprendizado, ao aluno e ao próprio trabalho.

A minha interpretação dessa dicotomia – entre aquilo que se aprende e aquilo que se vivencia, no processo de transformação e, portanto, constituição dos princípios para avaliar – é de que muitas transformações e mudanças realizam-se moduladas pelas condições práticas e cotidianas de organização do trabalho escolar e da própria prática avaliativa, que constituem as condições sociais de produção do trabalho docente. Visão corroborada por outra constatação, de que as condições práticas, determinadas pela organização do trabalho escolar, são intensamente relacionadas com as avaliações realizadas pelas professoras e pelo professor. Ainda é possível, não afirmar, mas sugerir que, embora as professoras e os professor entrevistados busquem princípios nas teorias (nas suas diversas formas de fazê-lo), não conseguem encarnar esses princípios consistentemente, na medida em que as condições materiais de seus trabalhos encontrem-se moldadas em princípios conflitantes com determinados princípios teóricos.

Gostaria de olhar mais de perto e de chamar a atenção para o como a organização do trabalho escolar e avaliação se modulam.

A primeira observação é a respeito da rotina (elemento da organização escolar) e sua relação com o avaliar: num primeiro conjunto de narrativas, a apreensão de regras de funcionamento da escola e da rotina é objeto de avaliação; num segundo, delineia-se a avaliação como rotina e num terceiro, falou-se de uma rotina estafante de trabalho, em que, devido à forma mecânica como se dão as ações docentes, ocorre a impossibilidade de significação.

Na escola, a rotina que determina quanto tempo passa-se com cada turma, quanta documentação deve ser produzida relativa ao que se faz nesse tempo, quanto de ensino e aprendizado deve ser produzido nesse tempo, também determina uma rotina de avaliação e uma avaliação da rotina. Embora se reconheça que não é fácil estabelecer

objetividade na avaliação, tudo é quantificado, pois tudo tem de ser localizado e organizado em tempos e espaços predeterminados por essa rotina, representados nos quadriculados dos diários de classe. A lógica de “completar diários” guia o “completar atividades”.

Os variados espaços dos sistemas de ensino são disputados por propostas políticas, por diversas concepções educativas e, porque não reconhecer, também pela inércia da rotina diária (FREITAS, 2005, p.912). Ao mesmo tempo em que a avaliação faz-se como rotina, a rotina faz-se como um movimento contínuo, mecânico e estafante. Neste caso, a continuidade dá-se no sentido de um processo que nunca para, impossível de cessar para refletir, para respirar e para mudar. Esta continuidade instaurada em tal rotina não é uma continuidade, que pode ser construída, caracterizada como um processo em que se continua de onde se parou, de uma posição conquistada e conhecida, a partir da qual se conquistam outras, mais elevadas, mais elaboradas ou mais complexas. Numa “continuidade rotineira” que visa apenas ao cumprimento das exigências de funcionamento da escola, ocorre a ilusão de que as coisas “vão nos trilhos”, de que os problemas foram resolvidos.

Essa característica é impressa na avaliação por uma organização do trabalho escolar e apareceu de forma mais ou menos acentuada nas narrativas dos professores, mas sempre se fez presente. Sendo sempre presente, não foi vivida de forma igual por todos e foi passível de diversas significações, a partir das quais emergiram os tempos e espaços de transgressão e criação. Por outro lado, identifiquei duas “camadas de avaliação”, uma em que os professores criaram formas de gerar números (isso seria o que se chama *avaliação formal?*) e correspondendo aos números, pensaram em avaliar seus alunos, ou o processo, às vezes sem perceberem que essa correspondência é impossível, às vezes conscientes disso.



Escolar: [...] eu acho muito complicado você atribuir um número a alguém, no nosso conselho, a gente tem uma briga muito grande com a administração pra que seja feito pelo menos em três dias. E aí, estão se falando em a gente desenvolver um programa aonde tenha, na hora do conselho, a foto do aluno, com os dados dele, pra saber. Porque, geralmente, quem tem duas aulas por semana, as disciplinas...

[...]

A gente chega lá e não sabe quem é. O J. O que nós vamos fazer pelo J.? Como foi? O que está aqui? E, como ninguém tem o portfólio exato de cada aluno, você vai olhando, por exemplo, no final do ano – “Ah, ele tinha sete, seis, cinco, quatro”. Mas eu acho que isso não é justo, para com o aluno, porque eu só estou olhando os números, em relação a ele. Às vezes, você não sabe o que ele realmente desenvolveu. Você deveria ter uma, uma forma [...] melhor de visualizar isso.

Marina: O professor, quando ele põe quatro, às vezes, ele nem sabe tanto. Igual você falou, porque que está quatro ali.

Escolar: Ahã, exatamente. Ele nem lembra. Era o primeiro bimestre. Ele está no último, Ah, mas ele melhorou? Então, não sei, eu acho que é muito subjetivo. Nossa, é, eu acho extremamente subjetivo e não acho justo, para com o aluno, a numeração e, ainda lá, funciona somar isso e dividir, pelo bimestres. (professora Escolar, segmento 11)

Complicando a questão, à rotina normal de uma escola, no caso de uma escola da rede estadual de São Paulo, agregou-se a característica *estafante*, dadas as condições de precariedade que passam pela remuneração e incluem muitos outros elementos. Um deles é a forma como se classificam os professores, permitindo-lhes ou não acesso a determinadas condições, de escolha dos locais de trabalho, de escolha de turmas

com as quais trabalhar, de possibilidade de continuar nesses locais e com essas turmas e de melhorar a remuneração. Assim, a possibilidade de dar continuidade ao trabalho junto aos alunos e, portanto, estruturar esse trabalho não existe para muitos professores – [...] *não são todos os profissionais que têm a mesma oportunidade que eu tenho, de dar uma sequência no meu trabalho. Porque o Estado, ele é muito imprevisível. Nós temos professores efetivos, nós temos professores OFA, nós temos professores contratados, não é assim?* (professora Querida, segmento 26). Na medida em que se dá essa descontinuidade para os professores individualmente, ela passa a existir para a escola, para os professores, gestores e alunos, coletivamente, pois, nessas condições, não podemos contar com equipes estáveis. A instabilidade das equipes acarreta outro problema, o agravamento de outra característica da organização do trabalho escolar: o isolamento, a individualização das ações - [...] *quando você vai trabalhando sozinha, aí você vai desanimando um pouco, porque é difícil! Quando eu tinha naquela ocasião, de 2000, 2001, 2002, amigos, professores que estavam... agora eu vejo só desânimo, na cara dos meus colegas de trabalho* (professora Querida, segmento 27).

Todas essas condições, junto à massificação do acesso à escola, por sua vez, refletem em mais uma forma de descontinuidade, em que, por não haver professores suficientes, não há aulas. Para a educação física, o não haver aulas, em muitos casos, implica em não haver condições para aulas, mesmo na presença de um professor.



Educação: [...] *É um espaço ótimo. Nós temos uma quadra, temos espaço pra eles jogarem voleibol, temos espaço pra eles jogarem basquete, temos espaço pra eles jogarem queimada! Se fosse só a minha sala e a do outro professor, seria uma maravilha, porque eu poderia estar usando um espaço e ele ia usando outro, não é? E trocar. Cada um, uma quadra de uma vez. Mas não é. São quatro, cinco salas por quadra, quase todos os dias! Então, fica difícil trabalhar.* (professor Educação, segmento 9)



Querida: [...] *E piorou! E hoje, você vê a educação física, sendo uma recreadora, uma inspetora de aluno, eu estou tomando conta, eu tenho seis salas de aula vaga, aí no pátio. A escola está em reforma, eu estou no pátio, aí eu monto o pingpong aqui, eu dou um teninho de quadra ali, eu estou: tratando, olhando, tomando conta, recreando. E, naquele momento, aquele dia que a minha aula era X, eu coloquei ela aqui [não ficou claro que aqui é esse]. Mas, pensando nisso, [risos] que eu já sei que a escola está com uma dificuldade danada de ter professores, principalmente português e matemática, que estão pedindo na rede; eu planejei segunda à quinta, sexta feira aquilo que eu não consegui dar [risos, progredindo para gargalhada][várias palavras irreconhecíveis porque foram em meio a gargalhada] eu tenho que dar na sexta-feira. Então, é complicado...*
[...]

[...]. *Aí, você vai jogando com os lados, mas não tem como avaliar. Eu só avalio esse processo, essa confusão, essa desordem, que aconteceu.*(professora Querida, segmento 8)

Diante desse panorama, eu pergunto: o que é avaliado nesse processo? Pois em meio a tudo isso, muita coisa é avaliada (seria isso o que se denomina *avaliação informal?*). Aquilo que é avaliado é enraizado na realidade concreta ou no abstrato? Vimos que uma rotina de avaliação pode embasar-se em abstrações na medida em que se enquadra a partir de tempos e espaços (inclusive espaços no papel quadriculado dos diários de classe, fichas e formulários) predeterminados às ações. Outra manifestação dessa avaliação sobre o abstrato foi narrada pela professora Querida, que chamou a atenção para o fato de que, na escola, avaliam-se os alunos por aquilo que não existe, pelo que não foi concretizado como processo de ensino-aprendizado.



Querida: *E você vê, quanto ele [o aluno] perde? E na hora de avaliar, “Ah, ele ficou em quatro disciplinas, ele tem que ser retido”, “Não, mas peraí, a disciplina de biologia, foi dado quando?”* *Aí, eles ficam com raiva de mim! Mas não tinha professor. O professor chegou quando? [risos] O aluno não teve! Como é que você vai avaliar e reprovar por uma coisa que ele não teve!*[gargalhada] (professora Querida, segmento 83)

Outra observação possível ao estudar as relações entre a avaliação realizada pelos professores e a organização do trabalho escolar, foi mostrada nas narrativas em que a escola constituiu-se como um lugar permeável e em que a avaliação que as professoras e o professor fizeram do contexto, do processo, de seus alunos, de seus trabalhos, dialoga com os contextos sociais em que as escolas são inseridas, em que essas escolas cumprem papéis diferenciados. Aqui as professoras e o professor narraram situações em que o que se dava

“fora da escola”, adentrando a escola e transformando-a, exigiu transformação também de suas práticas. Essas práticas transformadas incluem a prática da avaliação e/ou práticas transformadas a partir da avaliação que esses professores fizeram, do contexto, do processo, dos alunos e de seus próprios trabalhos.

A permeabilidade da escola, obviamente, torna-a suscetível a um fluxo cada vez mais intenso de mudanças, de conflitos e de informações.



Querida: E as coisas se transformam, Marina, tudo muda. Hoje é uma coisa, amanhã já é outra. Há necessidade de ter, de olhar novamente. Porque mudou. E rápido [riso]. Rápido, ele muda. Então, ele sofre essas alterações. Eu não vejo planejamento, como uma coisa pronta, que pronto e acabou. Não, ele é um processo, que vai sofrer as alterações necessárias, conforme a gente vai recebendo essa avalanche de informações! (professora Querida, segmento 81)

Não pretendo aqui seguir um raciocínio presente nos meios educacionais, de que a escola deveria acompanhar essas transformações e mudanças constantes, de que a escola fracassa porque não acompanha o seu tempo, porque não se renova, porque não absorve os avanços tecnológicos etc. Pois não acredito nessas premissas em si mesmas. Ao contrário, de um determinado ponto de vista, eu poderia dizer que vejo uma escola que absorve e assume certas mudanças sociais com bastante agilidade, ou em alguns casos, passividade; eu poderia dizer que o insucesso da escola deve-se àquilo que permanece inalterado, ou muda muito pouco na sociedade, qual seja, uma determinada lógica que predomina nas relações sociais e na forma de se resolver problemas sociais.



***Querida:** [...] juntaram três comunidades. Puseram três, ali naquele Cingapura. Então, ali tem muito conflito, por causa de líderes. Quando eles tinham a favela lá, tinha um líder. Quando eles vieram, pra cá, ficaram três líderes. A confusão é ali. A ordem, deles, é ali. A lei deles é ali. Então, na verdade, aquele aluno que está comigo, ele não pode, lá na comunidade dele, fazer o que ele faz na escola. Porque, se ele fizer, a coisa fica feia. Então, a escola pode. Que, na escola, ninguém vai fazer nada com ele. É por isso, que ele faz. Ele traz o conflito, de fora, para dentro da instituição. Isso é bem visível, nossa! Você vê que ele traz o pau de bater e de querer bater... na verdade, ele não teria a vontade de bater naquela pessoa. Ele está jogando pra fora aquilo que ele trouxe lá da casa dele, lá da comunidade dele, aonde ele estava. E é complicado. Porque se você defende, é porque você defende, que está errado que você defende. Eu não estou defendendo, eu só estou tentando entender. Eu só estou tentando entender. (professora Querida, segmento 75)*

Ainda, em se tratando de professoras de educação física, tem-se de destacar a peculiaridade dessa disciplina na organização do trabalho escolar e no que essa organização implica quanto à relação com a comunidade. Nossos espaços são diferentes, mais afastados do núcleo central da escola, de seu prédio, às vezes externos a algumas de suas grades. A relação da comunidade com os espaços destinados à educação física também é outra, tornando-os aparentemente mais porosos.



Escolar: Quando eu cheguei, eu me lembro, que no primeiro dia, eu até me assustei, porque os alunos todos pulavam o muro e arrancavam as listas que tinham nas paredes, que eram indicando quem ia ficar em cada sala. [...] Mas assim, eles, no início, eram muito educados, tinham obediência às regras de funcionamento da escola. Isso era o que eu encontrei de positivo, lá. Em questão de palavrões, de pichações, de violência, dentro da escola, apesar de ser uma comunidade carente, eu encontrei um ambiente externo, estranho, feio, pobre, mas dentro da escola, um ambiente que tinha uma coerência, em relação à convivência social, que foi se perdendo, a meu ver, ao longo desses anos. Ao invés de melhorando, foi piorando, por questão da clientela mesmo. Nós tínhamos, na época que eu cheguei, pessoas da comunidade que fumavam, dentro da escola, maconha, que participavam das aulas, junto, com os nossos alunos. Porque os muros eram baixos. Entravam na aula e participavam, tá? Você querendo, ou não, sempre foi assim. E aí, você não tinha o poder, era uma negociação, uma barganha, “viu, agora você deixa, essa primeira aula, deixa eu fazer isso com eles, na próxima, vamos ter futebol todo mundo misturado, beleza?”, “ah, então tá bom, professora”.

[...]

Até isso era positivo. Hoje em dia, aumentaram-se os muros da escola, diminuiu a quantidade de visitantes, da comunidade, mas, os que vêm hoje, eles são extremamente agressivos. Não tem poder de negociação, eles vêm lá, pra atrapalhar mesmo, pra aliciar as meninas. É bem conflituoso... (professora Escolar, segmento 79)

A avaliação, nessas condições, é igualmente a tentativa de entender o que está acontecendo naquela comunidade, quem são os seus atores. Pois as professoras não são daquele lugar. Do mesmo modo é inerente ao estabelecimento de relações com esses alunos: quais relações são possíveis? Que espaços nós, como professoras, conseguimos conquistar no momento?



***Querida:**[...] E, quando eu entrei naquela escola, aquela escola, Marina, parecia um caldeirão. Pegava fogo, se batiam, alunos que chutavam a barriga do outro, eu tinha que ir para o hospital, fazer cirurgia. Estourou o baço! Uma agressividade. Aí, eu coloquei um projeto, chamado, “O futebol na escola” que ali, é um caminho, porque, é o que eles mais gostam. Aí, eu comecei, com o futebol, mas eu falava “Ó, nós vamos fazer o seguinte: primeiro eu vou dar o... vocês me dão, por favor, uns quinze, vinte minutos, pra que eu possa, falar com vocês e colocar pra vocês o que eu vou fazer hoje aqui.*

[...]

É. Eu comecei a colocar um pouco de valores... Aí era assim: os alunos que participavam comigo, da aula, do projeto, eles não poderiam participar, para ele jogar fora, ter três “não satisfatório”. Se, por um motivo, estava esbarrando, “corra atrás de mim, que nós vamos resolver essa coisa. Vamos resolver! Que não pode isso”. Alunos faltosos também, que não têm a responsabilidade, daí eu comecei a colocar e fiz um projeto.

[...]

“Podem participar de tudo, desde que, tal, tal, tal, tal”. E ali, eu comecei a melhorar, a diretora até falou “melhorou, essa escola melhorou” Por que eles queriam, era muito carente. Eram muito carentes. Eles são muito carentes. Muito carente.

[...]

Tipo assim, por exemplo, na educação física, e como em qualquer coisa que a gente vai avaliar, você tem os critérios, a gente constrói critérios pra formar juízos de valores.[...] A mesma coisa eu colocava para o aluno, tanto na hora de jogar, como na hora de avaliar, “vem cá, senta aqui, nós vamos colocar alguns critérios” [risos] desacatar os... Isso que eu te falo, não é muito meu, fazer isso com ele. Porque ali, pra mim, isso ali, parece com uma chantagem, né Marina? Mas eu era obrigada, porque eu tinha que atingir aquilo. [...] Assim, isso que eu não gosto, de fazer. Mas ali, pra ter sucesso, a lá, eu tive que mudar um pouco. Entende? Eu tive que mudar esse olhar. Não estava adiantando ir pra esse lado só “vem cá..”, só do diálogo. Não, eu tive que ser dura um pouquinho [...] Mas foi isso que me deu sucesso, me deu muito prazer, eu tive que, toda hora sentar, toda hora olhar, estudar aluno. Aluno de comportamento, armado, tinha aluno que ia armado, sabe? Com revólver mesmo. “Desculpa, mas não vai dar pra ir com a professora, com esta arma. [...] mas eu não vejo necessidade de você estar armado aqui, ou ir comigo. Porque você tem a polícia, pra me defender...” [risos], sabe? Quer dizer, mudar, Marina, eu tive que mudar! [...] Coisas que eu abominava! Isso... “chama a polícia, manda prender, medida sócio-educativa!” É... complicado, porque eu acho que ele ia ficar pior. Há casos e casos, Marina. Às vezes, há casos a serem estudados e ter olhares diferentes, com relações às pessoas.(Professora Querida, segmento131)

Estudar o aluno: essa é uma faceta do avaliar que se mostrou bastante presente nas narrativas das professoras e do professor. Neste caso, um estudar bastante intuitivo, sem método, algo muito próximo de uma sensibilidade e algo que se sobrepõe aos conhecimentos sobre avaliação, às vezes os contrariando. Em que textos, em que cursos essas professoras encontrariam suas dificuldades e desafios contemplados? A que métodos têm ou tiveram acesso que tenham sido desenvolvidos considerando esses contextos de ensino-aprendizado? Talvez caiba aqui provocar: mas o que está errado é a fragilidade da coletividade, a inexistência de gestão democrática, a existência de um projeto político-pedagógico de gaveta. Nada contra essa provocação, porém, não muda o fato de que é com essas realidades que essas professoras lidam, é nelas que elas têm construído alternativas e é nelas que os relacionamentos constroem-se. Talvez sejam dessas discrepâncias entre o que se lê, ensina-se, preconiza-se sobre avaliação e o que coloca a dura realidade, que tornem

tão fortes discursos como o da professora Escolar – *Aqui, o que você me ensina na faculdade, com ginásio, com piso de taco, com quinhentas bolas, tudo fechado, tudo bonito e tudo mais. Lá, quando eu chego, eu não tenho uma bola, uma lata, eu tenho que correr, porque aquele bandido está fugindo por dentro da escola, é toda uma confusão* (professora Escolar, segmento 145).

No entanto, apesar da força do discurso *na prática a teoria é outra*, percebi que, em grande medida, o professor e professoras demonstraram acreditar que teoria e prática devem ser integradas no dia-a-dia e que confiam na teoria para embasar muitas das suas ações, haja visto a intensidade com que buscam conhecimentos teóricos e com que buscam estabelecer vínculos desses conhecimentos com as práticas. Neste estudo, parece-me que emerge como uma hipótese convincente, no caso desses professores, que a dicotomia teoria-prática apoie-se mais no fato de muitos textos acadêmicos e muitos documentos prescritivos não reconhecerem e não considerarem as realidades do trabalho docente.

É comum que se pense a mudança como o produto de um centro difusor que atua na transferência desta (extensionismo) para as escolas. É como se a Secretaria de Educação ou uma universidade pudesse se instalar tal esse centro irradiador que estende à prática das escolas a mudança. Tal concepção supõe que ela já esteja elaborada em algum lugar, fora do local onde ela tem de ocorrer, bastando para tal “persuadir” os atores locais para a “adoção” ou “adaptação local” da mudança.

Entre vários aspectos que esta concepção esquece se encontra o de que qualquer conhecimento externo a uma rede de ensino depende, para poder ser eficaz, de uma associação com o conhecimento interno, local, presente no interior das redes. Não levar em conta esse conhecimento já acumulado no interior das escolas é impedir o processo de mudança.

Essa crítica se assenta no fato de que um problema, do ponto de vista dialético, não pode ser resolvido de fora dele, mas sim de dentro dele, levando em conta as contradições reais da sua existência. Portanto, são os atores sociais envolvidos com os problemas os que detêm conhecimentos importantes sobre a natureza desses problemas, seus limites e possibilidades. (FREITAS, 2005, p.923)

Quiçá seja necessário ressignificar a máxima, *na prática, a teoria é outra*, num sentido dialético, *na prática, a teoria transforma-se, a teoria torna-se outra*.

Uma terceira observação feita por mim foi a respeito da especificidade da avaliação nas aulas de educação física e da avaliação realizada pelas professoras e pelo professor de educação física em outros espaços além da aula. Como já vimos, a educação física tem uma relação com o espaço escolar diferenciada, fisicamente mais aberta ao exterior da escola, o que integra um ponto de vista físico diferente, ou seja, o professor de educação física vive a escola por dentro e também de uma região entre o dentro e o fora, separada da rua, às vezes, apenas por um muro ou portão, a quadra é espaço disputado “por quem não é da escola”, no horário em que deveriam ocorrer as aulas; eu também presenciei variações dessa disputa, desde invasões de animais, um cãozinho muito simpático que nos visitava e brincava de bola, passando por alunos de outras turmas, que estão “de aula vaga”, ou “matando aula” e alunos “especiais”, que não conseguiam ficar dentro de suas salas de aula. A quadra, diferentemente de sala de aula, é concorrida para outras finalidades além das atividades de ensino-aprendizado curriculares, tais como recreio e treinos e, nos fins de semana e horários sem aula, para o lazer da comunidade.

Além do aspecto do espaço físico, podemos dizer que temos um ponto de vista diferenciado como área de conhecimento, passamos a compor uma “região” entre o dentro e o fora também do conhecimento escolar e só recentemente, com a LDB de 1996 – *A educação física, ela começou a ganhar um glamour, quando ela virou área de conhecimento, até então, atividade! Atividade! Atividade!*(professora Querida, segmento 93). Digo entre o dentro e o fora porque, mesmo sendo legitimada pela lei como disciplina integrada ao projeto político-pedagógico da escola (BRASIL, 1996), a educação física, assim como outras disciplinas, continua na “periferia do currículo”, devido à criação de brechas legais, que facultam a existência da educação física nos cursos noturnos, por exemplo, mas principalmente pela hierarquia existente entre as áreas de conhecimento, em que as disciplinas de língua portuguesa e matemática ocupam as posições privilegiadas – [...] *por conselho a gente sempre passa por isso, a gente dá opinião, as pessoas até escutam, mas eu não sou português nem matemática. Então, na verdade eles querem saber de português e matemática.* (professora Minha, segmento 13) – as ciências (naturais e exatas) vêm logo em seguida – [...] *o olhar, as competências e habilidades não interessa, se ele é habilidoso em uma coisa não interessa. Interessa é que ele não sabe física* (professora Querida, segmento 83) – depois as ciências humanas, a educação física e as artes, estas

últimas, ainda sequer são reconhecidas por todos os atores da escola como disciplinas que tratam de conhecimentos, na medida em que, no caso da educação física, temos no corpo nosso centro e este tem um papel marginal numa ideia tradicional de construção de conhecimento (SILVA, 1999).

O nosso ponto de vista diferenciado, além de constituído por sua marginalidade, espacial e epistemológica, em relação ao “corpo da escola”, tem sua positividade, de tal forma que nos coloca em contato com dimensões do ser humano, da vida de nossos alunos, que raramente têm suas manifestações reconhecidas em aulas de outras disciplinas, tais como o movimentar-se, o expressar-se, os comportamentos lúdicos etc., considerando-se a organização do trabalho escolar tal como ocorre nesta rede de ensino, tradicional.

Basicamente, essas condições, além de tornarem o nosso ponto de vista diferenciado sobre os alunos, torna os pontos de vista dos demais atores escolares para esta disciplina diferenciados.

A aula de educação física tem uma visibilidade na escola que favorece a formulação de críticas. Diferentemente de outras disciplinas, “todo” mundo pode ver o que acontece. Será que somente na educação física as atividades não são planejadas, são repetitivas ou improvisadas? Que os objetivos não estão claros? Que os alunos não compreendem o significado das atividades? Arrisco responder que não. Estamos diante de problemas que afetam a instituição escolar como um todo. (AYOUB, 2005, p.7)

A seguir, algumas narrativas em que esses pontos de vista materializaram-se em avaliações, nas experiências dos professores entrevistados:



Querida: [...] a educação física, ela sempre foi assim, ela nunca reprovou, a avaliação, ela sempre foi por presença, nunca deram muito crédito pra nota, na avaliação. Parece que a educação física não precisa avaliar nada! Ele faz e acabou [gargalhada]. Mas na escola, Marina, desculpa, mas a escola é assim! era muito insignificante, a avaliação em educação física, pra escola. A educação física, ela começou a ganhar um glamour, quando ela virou área de conhecimento, até então, atividade [com ar estridente de escárnio, batendo palma]! Atividade! Atividade! Quando ela começou a virar essa área de conhecimento, que é a educação física, é uma coisa ampla, tanto é que desmembraram, a educação física e a educação física escolar. (professora Querida, segmento 93)



Educação: [...] como que esse aluno é na quadra? Você entende? Porque na quadra, eu acho que eles soltam as emoções, né? Onde ele é violento, também, no jogo, com os amiguinhos, aonde ele conta os problemas dele [...] Os alunos, assim, vamos dizer, os piores aluninhos dentro da sala de aula, são, quase, os melhores na quadra, sabe? Os melhores. [...] Porque é uma aula onde ele se mostra por inteiro. Eles vêm, te contam coisas, que você, às vezes, nem queria saber, Mas você acaba... [gargalhada] (professor Educação, segmento 124)



Minha: *E aí, muitas vezes acontece também de um aluno reprovar, que você acha que não devia. Então o ano passado mesmo, eu briguei no conselho porque elas reprovaram um aluno que assim, ele foi um aluno bom. Ele, no primeiro bimestre ele tirou notas boas, no segundo bimestre ele tirou notas boas, no terceiro bimestre ele começou a cair e no quarto ele caiu, oitava série. Aí, tudo bem, até aí eu concordo, é progressão continuada, você tem que melhorar e não piorar. Só que, aluno fala muito de sua vida para o professor de educação física, e assim, eu estava vendo todos os problemas por que aquele menino estava passando e ele era um bom menino, sabe?(professora Minha, segmento 129)*



Minha: *“Ah, a gente gosta muito de educação física, professora, a gente gosta muito de você, mas, meu! Quem tira vermelho de educação física?” Quando eles olham no meu diário e não tem nota vermelha. “Quem tira vermelho em educação física, quem tira vermelho?”, “Como que você tá menosprezando a minha matéria” [riso], eu falo pra eles. “Ué, se você não faz atividade, não participa da aula, não vem pra escola, você vai tirar vermelho em educação física com qualquer outra matéria!” Aí, assim “Ah, professora, quem tira vermelho em educação física é muito anta”, eles falam assim. Então eles não dão muito valor não, sabe? (professora Minha, segmento 130)*

A professora Querida lembrou da educação física como atividade e da avaliação que era preconizada para essa concepção, em que bastava estar presente nas aulas. Concepção esta que perdura no imaginário de muitos, que pensam a avaliação nesta disciplina ser *insignificante*, que pensam que a educação física não tem um papel importante no ensino e na construção do conhecimento escolar, refletindo no momento de tratar da promoção dos alunos. Decidir entre promoção ou reprovação de um aluno ainda parece ser o mais importante, embora estejamos num regime de *progressão continuada*, o que é uma contradição. Por outro lado, a mudança no estatuto da educação física escolar, de atividade para disciplina, assim como outras mudanças, provenientes de discussões no interior da área de conhecimento, em que a aptidão física deixou de ser a referência maior no âmbito escolar, faz-se como o reconhecimento da diversidade de características dos alunos perante as práticas corporais e, portanto, como mudança na avaliação – *Tem alguma coisa, que chama a atenção dele? Aonde ele é forte? Pra eu avaliar?*(professora Querida, segmento 93). Não mais é possível avaliar para afirmar que determinados alunos são ruins em determinada prática, agora, parece que o mais importante é a avaliação identificar no que esses alunos são bons e isso pressupõe a diversidade de práticas nas aulas. Paradoxalmente, essa mudança de abordagem agrega outro tipo de insignificância para a avaliação na educação física, ressaltada pela professora Minha – *“Ah, professora, quem tira vermelho em educação física é muito anta”* (segmento 130) – diante da qual foi impossível não remeter ao texto do professor Jocimar Daolio, *A construção cultural do corpo feminino, ou o risco de transformar meninas em “antas”*:

Eu era professor de educação física de uma escola pública na periferia de São Paulo. Trabalhava, entre outras turmas, com uma mista, composta por alunos de 8ª série, que tinham em torno de 15, 16 anos de idade. A atividade proposta naquele dia foi um jogo de voleibol. Os times, mistos, foram divididos, e os jogos começaram, com os alunos revezando-se na única quadra da escola.

A aula naquele dia teria sido igual a tantas outras, não fosse pela reação de uma aluna ao errar uma bola fácil. Ao se ver incapaz de inclinar o corpo para o lado e receber um saque, ela disse, com um misto de desânimo e raiva: “Por que eu sou uma anta?” (DAOLIO, 2003, p.107)

As reflexões do autor, que tratava neste texto de questões de gênero, são muito interessantes para pensarmos sobre a avaliação nas aulas de educação física, nessa transição de um paradigma centrado na aptidão física dos alunos numa perspectiva exclusivamente biológica para um paradigma cultural, em que essas aptidões são compreendidas na perspectiva das ciências humanas. Daolio (2003) delineia dois polos de ação para o professor diante das diferenças entre meninos e meninas, aqui estendidas para as diferenças entre alunos no geral: *respeitar as diferenças* entre alunas e alunos e *propiciar a todos as mesmas oportunidades de prática* (2003, p.117). Ainda segundo Daolio (2003), tem-se de ter equilíbrio entre os dois polos. Cair em um extremo significaria não contrariar as diferenças, aceitando-as como naturais; cair em outro extremo significaria, ao proporcionar as mesmas atividades, querer que os resultados sejam idênticos entre os alunos. Parece-me que foram retratadas nas entrevistas situações em que ocorreram diferentes equilíbrios entre esses dois polos. O questionamento que eu faço a partir daí é sobre o risco da permanência dos rótulos (“anta” é um deles) e de comportamentos segregadores, mesmo com a transformação da avaliação realizada pelos professores. O fato dos professores não avaliarem para classificar os desempenhos dos alunos e o fato dos professores avaliarem para identificar as diferenças de desempenhos e interesses dos alunos não garantem que os alunos deixem de viver o papel de “anta”. Mais uma vez, corre-se o risco de produzir o contexto da exclusão dentro da atividade, comparável à exclusão dentro da escola, que acontece nesse regime de *progressão continuada*. Ou seja, os alunos não mais são reprovados, não mais são excluídos das atividades, mas são excluídos do sucesso na escola e nas atividades propostas nas aulas.

Constato: ao avaliar, será preciso ir além da identificação das diferenças e interesses dos alunos, será preciso verificar em que medida está se proporcionando as oportunidades, a inclusão efetiva, o que passa pelo desenvolvimento de competências, conforme definido na proposta curricular do Estado. Claro que essa verificação poderia ser a avaliação da participação, como as professoras disseram, mas essa participação, quando é efetiva, vem qualificada por um nível de desempenho mínimo, por um autoconceito positivo construído dentre os alunos, o que caracteriza o sucesso.

Lidando com os alunos em situações diferenciadas em relação às demais disciplinas escolares, não apenas devido à precariedade das condições de trabalho, mas por tratar pedagogicamente da cultura corporal, tendo uma convivência especial com os alunos em que dimensões de suas ações normalmente negligenciadas na escola são evidenciadas, tais como o movimentar-se, o expressar-se corporalmente, a ludicidade etc. – [...] *como que esse aluno é na quadra? Você entende? Porque na quadra, eu acho que eles soltam as emoções, né? [...] Porque é uma aula onde ele se mostra por inteiro* (professor Educação, segmento 124) – mostrou-se comum que aparecesse um contraste claro entre os desempenhos dos alunos nas “disciplinas mais cerebrais” e na educação física - *Os alunos, assim, vamos dizer, os piores aluninhos dentro da sala de aula, são, quase, os melhores na quadra, sabe?* (professor Educação, segmento 124). Essas diferenças no desempenho não são explicáveis totalmente pela especificidade do conhecimento de que trata a educação física, elas também são fruto da organização do trabalho escolar que, por um lado, ao produzir o fracasso em determinadas “áreas cerebrais”, relegam aos fracassados conseguirem o sucesso nas áreas que não dependem tanto, ou exclusivamente, do esforço intelectual e, por outro lado, exigem, para a produção do sucesso, uma determinada postura de imobilidade, silêncio e obediência que não favorece o sucesso nas “áreas corporais”. Mas, enfatizando aspectos positivos, gostaria finalmente de chamar a atenção para a riqueza das experiências em que dialogamos entre áreas, avaliando em conjunto, embora, nas entrevistas, tenha sido sufocada pelos ocultamentos daquilo que ocorre de aprendizado nas aulas de educação física em sua posição não privilegiada na hierarquia entre disciplinas.



***Física:** [...] Então assim, era bacana, porque essa mesma criança que tinha essa dificuldade comigo, ela também tinha dificuldade dentro da sala de aula. E as professoras que me acompanhavam na quadra, era muito bacana, porque a gente dividia experiências com a mesma criança, em situações diferentes. Na sala de aula e na quadra de aula. E as professoras falavam “nossa, é impressionante! Nossa, aqui também”. Porque também você tem a lenda que todos amam a educação física, que todos esperam pela educação física e não é verdade.(professora Física. segmento 125)*

Dadas as observações feitas, quanto à *organização do trabalho escolar*, gostaria de aproximá-las das reflexões de Freitas (1995), em *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*, o qual formulou seus problemas a partir da crítica às didáticas propostas por autores vinculados a uma perspectiva crítica da educação e do ensino, no âmbito nacional, apontando a avaliação como categoria pivô do poder na organização do trabalho pedagógico, *servindo de instrumento de poder no interior da escola* (FREITAS,1995, p.12).

Para o autor, faz-se necessário reconhecer o *tecnicismo que se esconde em uma fala progressista* (FREITAS, 1995, p.10), traduzido em um *formalismo didático– O nível de detalhamentos e prescrições que o professor deve seguir para a realização de seu trabalho docente [...] parece bastante alto e formalizado* (OLIVEIRA, 1992, p.115, apud FREITAS, 1995, p.48). Em contraponto, chama a atenção para a íntima relação entre a didática e a produção do conhecimento em determinado campo, deduzindo daí a individualidade (especificidade) dos métodos de ensino vinculados a diferentes conteúdos e a implicação de que só é possível construir uma didática geral na forma de *princípios norteadores e categorias gerais, com base na prática pedagógica da sala de aula e da*

escola atual, as quais terão diferentes conteúdos nos diferentes momentos históricos, dada a sua característica *histórico-lógica* (FREITAS, 1995, p.48).

Segundo Freitas (1995), o *formalismo didático* instaura-se quando restringe-se o trabalho docente às paredes da sala de aula, isolando-o daquilo que ocorre na escola e na sociedade. No nosso caso, poderíamos pensar em um *formalismo didático* que isola o trabalho docente na “quadra de aula” e talvez essa imagem, de uma quadra isolada da escola e dos problemas da escola e da sociedade, em seu absurdo, seja uma potente imagem para iniciar a problematização das questões inerentes à inserção da educação física na escola e na sociedade e levar a uma compreensão mais aprofundada a respeito das avaliações realizadas nas aulas de educação física.

Ainda segundo o autor, o contraponto ao *formalismo didático* dá-se nos trabalhos de Veiga (1993) e Wachowicz (1989). Sendo a tônica do texto de Veiga (1993) a inserção social como elemento generalizador, que alicerça o que é comum e fundamental da prática pedagógica, a autora propôs a construção de uma didática a partir de três pressupostos: *a) educação é processo que faz parte do conteúdo global da sociedade; b) a escola é parte integrante do todo social e c) a prática pedagógica é vista como prática social* (FREITAS, 1995, p.50); enquanto Wachowicz (1989) investigou o próprio método dialético estendido à didática, registrando que *um conteúdo específico de que se trata somente será progressista se o meio pelo qual é transmitido for progressista* (WACHOWICZ, 1989, p.92, apud FREITAS, 1995, p.51), compreendendo *meio* como *instituições de ensino, os mecanismos de seleção do aluno, as relações entre alunos e professores e até o próprio método didático* (WACHOWICZ, 1989, p.92, apud FREITAS, 1995, p.51), englobando a didática e a *organização global do trabalho escolar* (FREITAS, 1995, p.51).

Agregando a essa compreensão do trabalho docente como *prática social* e embasando-se em Santos (1991) e na Pedagogia dos Conflitos Sociais, Freitas (1995) admite que a *relação de exploração que ocorre no interior do processo de trabalho*, o próprio *processo de trabalho* é questão central, independentemente da natureza ou caráter do produto – pensando no conceito de *trabalho não material*, proposto por Saviani (1991) – e considerando que o sistema escolar assume uma estrutura organizacional resultante das determinações do capitalismo: divisão de tarefas, distribuição de poder, seleção,

organização de conteúdos programáticos, definição de grades curriculares e horários (FREITAS, 1995, p.53).

Decorre dessa reflexão a formulação de seus problemas: 1) a reflexão sobre a didática não pode ser realizada sem contextualização na organização do trabalho pedagógico da escola e na relação com o trabalho material produtivo; 2) a importância das categorias *conteúdo/método* e *objetivos* (que depois é ressignificada como *objetivos/avaliação*) para o entendimento da didática e aplicadas à compreensão da escola como um todo;

3) é possível que a categoria mais decisiva para assegurar a função social que a escola tem na sociedade capitalista seja a avaliação. A avaliação e os objetivos da escola/matéria são categorias estreitamente interligadas. A avaliação é a guardiã dos objetivos. Os objetivos em parte estão diluídos, ocultos, mas a avaliação é sistemática (mesmo quando informal) e age em estreita relação com eles. No cotidiano da escola os objetivos estão expressos nas práticas de avaliação. Na avaliação estão concentradas importantes relações de poder que modulam a categoria conteúdo/método. Ou seja, os objetivos da escola como um todo (sua função social) determinam os conteúdo/forma da escola. No plano didático essa ação se repete e, às vezes, sedia relações de poder que são vitais não só para o trabalho pedagógico escolar, ou das atitudes e dos valores. Deve-se considerar que os objetivos de que falamos não são apenas os explícitos, mas incluem os objetivos “ocultos” da escola interiorizados a mando do sistema social que a cerca. (FREITAS, 1995, p.59)

4) conteúdo e forma estão aprisionados pelos objetivos da escola; 5) não se pode pensar em reconstruir a didática sem propor o rompimento com a organização do trabalho pedagógico estabelecida e 6) a construção dessa nova didática e forma de organização escolar não seria feita de maneira apenas lógica, mas teria de ser baseada na prática da escola (FREITAS, 1995, p.58-60).

No estudo das relações estabelecidas entre a organização do trabalho escolar e avaliação que os professores entrevistados realizam, como explicitadas nas narrativas, esses problemas delineados por Freitas (1995) evidenciaram-se. Percebemos a rotina, o espaço da aula de educação física e seus usos, o status epistemológico da educação física perante todas as disciplinas escolares como elementos da organização do trabalho escolar que, ao serem narrados pelas professoras e pelo professor, foram complexificados a tal ponto que se mostraram, na rotina, uma avaliação que visa ao controle disciplinar e que

ao mesmo tempo é regrada por esse controle, assim como uma rotina de trabalho docente que tece os limites e possibilidades desse trabalho; no espaço e seus usos, uma permeabilidade da aula e da escola que as evidencia, como em Veiga (1993), *partes integrantes do todo social* e à prática docente, como *prática social*; na especificidade da educação física escolar, a constituição histórica de seus métodos (WACHOWICZ, 1989; SAVIANI, 1991) e sua relação com outras áreas de conhecimento, moldada por uma divisão social do trabalho.

Importante se faz destacar que um elemento que distingue a perspectiva crítico-superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992; 2012) é justamente a compreensão da prática docente como prática social, considerando a organização do trabalho escolar como um dos pilares da dinâmica curricular, assim como a relação dessa organização com a normatização escolar e com o trato com o conhecimento, sendo este último o pilar mais diretamente relacionado à prática docente. Esta perspectiva reconhece que há conflitos e tensões em movimento na dinâmica curricular, decorrentes dos conflitos e tensões sociais e históricas.

É importante ressaltar, ainda, que os três pilares da dinâmica curricular (trato com o conhecimento, organização e normatização) estão em descompasso com a escola e isso é próprio movimento histórico das tendências emergentes, porque elas não se vinculam organicamente ao projeto político-pedagógico dominante nas escolas brasileiras e sim contraditoriamente [...]. (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p.43)

Isso torna essa obra primordial na construção de uma teoria pedagógica da educação física: permitir que se pense nas condições práticas e portanto cotidianas e imersas em contradições, conflitos e tensões. Embora as práticas cotidianas sejam aqui estudadas mediante metodologias que favorecem olhar para a linguagem ordinária e para um saber que não seria ainda sistematizado a partir de uma teoria pedagógica, vê-se que o que se possibilitou ver não deixa, por isso, de ser passível de compreensão num sistema, produzindo também uma *dinâmica curricular*. Nesse sentido, torna-se necessário um olhar que venha ao encontro de compreender a prática avaliativa dos professores, no cotidiano, não desvinculada dessa sistematização e de uma reflexão teórica, extra-cotidiana e, ao mesmo tempo, que não a desencarne, não apazigue tais conflitos, contradições e tensões.

O que, por que e como avaliam

Ignorar esses contextos, assim como utilizar-se de modelos e métodos de pesquisa que confundem as respostas dos professores a questionários e outros instrumentos com as respostas que a pesquisa deve responder, como advertiram Rocha, Daher e Sant'Anna (2004), tem levado alguns pesquisadores a encontrarem argumentos sobre o que, porque e como os professores de educação física avaliam, que traçam perfis de professores totalmente alheios à produção acadêmica, desinteressados por seus alunos, reprodutores cegos de modelos de avaliação ultrapassados e, mais grave, incapazes de mudar, que não transformam seus princípios e suas práticas, não importando as realidades vividas.

Um desses trabalhos, que foi defendido na FEF/UNICAMP e publicado recentemente, trata da avaliação realizada por professores de educação física da rede estadual de São Paulo. Vejamos o que aconteceu na pesquisa de Ferreira da Silva (2010), que aplicou um questionário a 19 professores, em que uma das perguntas era a seguinte: *Que métodos você utiliza para avaliar seus alunos?* (FERREIRA da SILVA 2010. PROTOCOLO PARA PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA, p.243, pergunta 11), no capítulo *Resultados e discussões*:

A questão número onze perguntava quais métodos ele utilizava para avaliar seus alunos. Apenas um professor não soube definir os métodos, afirmando que “usava os fundamentos ensinados no dia-a-dia”. Um professor repetiu que usava “avaliação contínua”, sem definir o que era método. Agrupamos as respostas em duas categorias: Avaliação Formal (provas, trabalhos etc) e Avaliação Informal (Participação, observação etc). A avaliação formal teve uma participação de 10 professores e um percentual de 53%. A avaliação informal foi a resposta de nove professores, sendo representada por 47% dos professores. Quatro professores afirmaram que realizavam avaliação escrita. Três avaliavam a participação. As respostas a seguir tiveram a participação de dois professores: Através de trabalhos em grupos/individuais; Através de avaliação teórica; Através de pesquisa; Através de registro; e Através de seminários. As respostas a seguir tiveram a participação de um professor: Convívio social; Rodas de conversa; Discussão; Bate papo; Perguntas e Respostas; Habilidades desenvolvidas; Avaliação processual; Avaliação oral; Avaliação da parte física e; Exercícios. (FERREIRA DA SILVA, 2010, p.198)

Este é um exemplo em que a resposta dos entrevistados são tomadas como respostas às perguntas da pesquisa. Não vou me aprofundar nas questões da correspondência de tais respostas ao que acontece de fato, ou da relevância de tais informações para a compreensão do problema, ou da generalização dos resultados com base no estudo estatístico de dados obtidos e da forma como o autor trata as palavras em seu texto (*formal e informal* é um exemplo, em que em nenhum momento da dissertação é apresentado o que o autor quer dizer com essas palavras). O que considero importante trazer é que tais resultados apresentados dessa forma apagam aquilo que é inerente ao contexto discursivo em que se dá a avaliação e a pesquisa sobre avaliação. E gostaria de declarar minha posição de desacordo ao que considero uma postura equivocada do pesquisador, quando ele faz afirmações sobre “o professor”, um rótulo que se aplicaria a todos os professores da rede estadual, como que autorizado por tal “pesquisa”.

Nem sempre o professor sabe como avaliar bem seu aluno. Muitas vezes ele se acha tão seguro de si mesmo, que não faz uso de métodos que possam auxiliá-lo na prática avaliativa, por mero preconceito. Outros não buscam ajuda por acharem que assim fazendo podem ser rotulados como se não soubesse avaliar corretamente. Para muitos isso vai muito mais além. Não leem um material só porque não vem assinado por um especialista renomado. E não é só isso. Esse “senhor sabe tudo”, “super-man” deve escrever em revistas, livros que tenham circulação entre os periódicos de renome, senão não tem valor. Muitas experiências práticas são tidas como sem valor, só porque foram escritas em material que a massa tem acesso. (FERREIRA da SILVA, 2010, p.142)

E

O professor de Educação Física passa boa parte de suas aulas procurando novos talentos desportivos, ou treinando os que já apresentaram destaque nos anos anteriores, formando seleções para participarem de torneios inter-classes, ou disputas que possam assegurar mais um troféu no final de um campeonato. O professor assegura que a prática desportiva é um elemento altamente motivador, porque não é só o time da escola que jogou que vibra no final de cada campeonato onde obtiveram bons resultados, mas toda a escola. (FERREIRA da SILVA, 2010, p.213)

É importante dizer que tal estudo é um expoente do anacronismo, pois pesquisas sobre a prática docente e avaliativa em particular, baseadas em questionários semelhantes, realizadas há duas décadas, apresentam análises mais consistentes do ponto de vista da ética. Nos anos de 1990, a avaliação realizada por professores da rede estadual

de São Paulo, na região de Campinas, foi abordada por Nerys Silva (1993), em sua dissertação de mestrado *Avaliação da aprendizagem em educação física na escola de 1º grau*, em que o autor entrevistou, analisou planejamentos e realizou observações em campo. Também o fez Pereira de Souza (1990; 1993), entrevistando professores da rede estadual do Rio de Janeiro, na região de Nova Iguaçu.

No Rio de Janeiro, Pereira de Souza (1993) chegou aos seguintes resultados:

1. A hipótese principal da presente investigação foi confirmada, pois a tendência clássica predomina na prática avaliativa do processo de ensino-aprendizagem em educação física escolar.
2. A tendência crítico-social da avaliação do processo ensino-aprendizagem em educação física escolar não foi enunciada por nenhum dos informantes, o que me permite inferir que esta tendência sequer encontra evidências conceituais no plano das intenções pedagógicas do grupo de docentes em questão.
3. Os indicadores operacionais da prática avaliativa (objeto, procedimentos, critérios e funções da avaliação) declarados pelo grupo de docentes não guardam identidade nem relação direta com as respectivas tendências de avaliação do processo ensino-aprendizagem em educação física escolar por eles caracterizadas.
4. *As elaborações teóricas caracterizadoras das tendências de avaliação em educação física escolar parecem não estar dando conta da dinâmica da atual prática avaliativa no âmbito da escola pública, para fins de explicação e caracterização dessa mesma prática. É possível que as condições contextuais estejam condicionando novas alternativas operacionais de avaliação que, por sua vez, podem estar gerando novas elaborações teóricas.* (PEREIRA de SOUZA, 1993, p.147, grifo meu)

É interessante que, mesmo que Pereira de Souza (1993) afirmasse que *as elaborações teóricas não estivessem dando conta da prática avaliativa*, apontasse para o problema que está no centro das pesquisas sobre práticas docentes atuais: *É possível que as condições contextuais estejam condicionando novas alternativas operacionais de avaliação que, por sua vez, podem estar gerando novas elaborações teóricas* (PEREIRA DE SOUZA, 1993, p.147). A pesquisadora mostrou-se engajada no movimento histórico a partir do qual as pesquisas sobre prática profissional no campo da educação física escolar passaram de pesquisas predominantemente quantitativas, para pesquisas qualitativas, que

tinham como objetivos constatar, para além do que acontecia, o como acontecia, tendo como referencial concepções, categorias e conceitos das ciências humanas (GOELLNER et al., 2010; SILVA, VELOZO e RODRIGUES JÚNIOR, 2008). Foi a partir de constatações como de Pereira de Souza (1990; 1993), que se tornou evidente a necessidade de outras metodologias de pesquisa, que possibilitassem o aprofundamento do olhar sobre a prática docente, *gerando novas elaborações teóricas*.

O trabalho de Nerys Silva (1993) encontra-se nessa transição, em que constatou, por meio da análise dos planejamentos dos professores, suas respostas nas entrevistas e a observação de suas aulas, que havia um descompasso entre legislação, teoria e prática docente, em que formalmente observavam-se aspectos legais, mas informalmente os aspectos afetivos e de sociabilidade pesavam mais.

É possível concluir, no estudo de ambos os autores (NERYS SILVA, 1993; PEREIRA DE SOUZA, 1990, 1993), que há uma interpenetração dos princípios legitimados pela lei, de princípios definidos teoricamente sob diferentes perspectivas e que esses “repercutem na prática” muitas vezes (aparentemente) caoticamente, ou (aparentemente) incoerentemente. Num tempo em que a lei determinava e legitimava enfaticamente princípios inerentes à aptidão física e ao universo do esporte de rendimento, a produção teórica começava a reverberar na prática de avaliação dos professores das faculdades de educação física (a partir da década de 1980, começamos a observar reverberações dos princípios desenvolvimentistas, construtivistas, humanistas, segundo Nerys Silva, 1993 e Pereira de Souza, 1990; 1993), ao mesmo tempo em que, quando a lei passa a determinar a renovação desses princípios, em direção a uma humanização, individualização e consideração de aspectos sociais e históricos, os princípios anteriores continuam a atuar com intensidade (ainda observamos a aptidão física sendo o princípio articulador das atividades de ensino, planejamento e avaliação na educação física atualmente).

É no movimento de busca de compreensão dessas contradições, que se localizam as pesquisas sobre a avaliação nas aulas de educação física com as quais continuarei dialogando; são pesquisas que adotam abordagens declaradas *qualitativas*. Neste momento, dialogarei com um relato de experiência (MAUAD, 2003), uma *pesquisa-ação existencial* (SANTOS, 2005, p.23-24) e uma pesquisa na perspectiva dos *estudos*

culturais (ESCUADERO, 2011).

Mauad (2003), em *Avaliação em Educação Física Escolar: relato de uma experiência*, estudou as linhas pedagógicas em educação física sob a óptica da avaliação, baseando-se neste estudo para planejar e conduzir 14 aulas em uma escola na cidade de Campinas-SP, produzindo um relato em que não tentou *criar um modelo, mas estudar o tema e mostrar que existem caminhos possíveis para trabalhar a avaliação em educação física* (MAUAD, 2003, p.xi). As linhas pedagógicas estudadas foram a *desenvolvimentista*, a *interacionista/construtivista*, a *sistêmica* e a *crítico-superadora*, assim denominadas pela autora, baseando-se em Betti (1995) e Darido (1997). Após uma longa retomada histórica da avaliação na educação, a autora conclui que *atualmente, é a justaposição que predomina nas escolas, que possuem dois processos de avaliação: um formal (provas e testes); e outro informal (atividades diversificadas, observações diárias)* (MAUAD, 2003, p.18). Para Mauad (2003), a partir dessa reflexão, fica claro que *no processo avaliativo é muito importante saber quem é o sujeito que participa desse processo, qual sua história pessoal, familiar e social* (MAUAD, 2003, p.18), para que o professor desenvolva atividades diversificadas, contemplando as diferenças individuais; outro ponto importante seria o estímulo à participação, que refletiria no processo de avaliação. Seria fundamental conhecer os alunos e considerá-los seres únicos, pois suas ações e pensamentos resultam da *apropriação de formas culturais* (MAUAD, 2003, p.19). Após a exposição daquilo que compreendeu das implicações para a avaliação nas linhas pedagógicas estudadas, a autora define a sua opção teórico-metodológica afinada com a perspectiva crítico-superadora, a partir da qual expõe seus planos de aula e seu relato.

Santos (2005), em *Avaliação na educação física escolar: do mergulho à intervenção* objetivou:

[...] caracterizar, problematizar e intervir na prática pedagógica adotada por uma professora de Educação Física, especialmente na prática avaliativa, com o intuito de indicar novos olhares e novas perspectivas. Teve como *locus* da pesquisa uma escola da rede municipal de Vitória, por apresentar uma proposta *curricular em rede* e por trabalhar com uma *perspectiva progressista de avaliação*. A prática foi tomada como o critério referencial norteador da pesquisa, prática esta, entendida como *locus* da teoria em movimento. (SANTOS, 2005, p.7)

A escola em questão era uma entre três, da rede municipal de Vitória-ES, que passava pela experimentação de uma abordagem curricular diferenciada, o *currículo em rede*, e por isso foi a escolhida pelo autor para o estudo. Dada a necessidade de conhecer tal abordagem, Santos mergulhou nos textos que a fundamentam (GARCIA e ALVES, 1998), nos documentos e no cotidiano da escola, especificamente da prática da professora de educação física. Concluindo que sua prática avaliativa, no contexto da estruturação do trabalho escolar na abordagem curricular em rede, estava em construção, Santos (2005, p.24) passou do mergulho à intervenção, em que colaborou com a professora na reflexão sobre suas ações pedagógicas, pensando com ela os problemas cotidianos e possibilidades de soluções, construindo outro processo, identificando-o com a abordagem crítico-emancipatória, de Kunz (1998) e explorando as concepções de *avaliação formativa* (PERRENOUD, 1999; HADJI, 2001), de *avaliação mediadora* (HOFFMAN, 1999) e de *avaliação investigativa* (ESTEBAN, 2002) .

É interessante que Santos (2005), referindo-se às conclusões de Rombaldi e Canfield (1999), de que *o principal problema da avaliação educacional não está na assimilação de novos referenciais teóricos, e sim, na vivência concreta desses pressupostos* (SANTOS, 2005, p.18), lança as perguntas que têm justificado as pesquisas qualitativas nessa área: *onde estaria o fosso entre essas práticas pedagógicas e as teorias acadêmicas? Será que este não seria um problema de referencial teórico assumido nas pesquisas?* (SANTOS, 2005, p.18). Perguntas estas que fizeram parte das minhas escolhas metodológicas para esta pesquisa, suscitadas não pela leitura em questão, mas por minhas percepções na prática docente. Outra característica em comum com o meu trabalho é o consistente esforço em contextualizar a prática avaliativa nas condições materiais de seu acontecimento, com a descrição detalhada de aspectos sociais e físicos e problematização da trajetória daquela escola na concretização de sua proposta curricular.

Escudero (2011), em *Avaliação da aprendizagem em Educação Física na perspectiva cultural: uma escrita autopoietica*, iniciou seu texto traçando sua trajetória de professora formada em uma faculdade particular de Guarulhos, no ano de 1981, que trabalhou na rede estadual de São Paulo na época do CBA e contando como, nesse contexto, a avaliação assumiu um papel importante em sua prática e como, em 1992, ingressou na Prefeitura Municipal de São Paulo e teve contato com uma perspectiva

progressista para a educação, em que o tempo escolar organizava-se em ciclos de aprendizagem; era o último ano do mandato da prefeita Luíza Erundina e o secretário era Paulo Freire.

Sua pesquisa deu-se na perspectiva dos *estudos culturais* e objetivou analisar as práticas avaliativas de professores de educação física cujos trabalhos nas escolas alinhavam-se com a perspectiva cultural tal como propõem Neira e Nunes (2009). Escudeiro (2011) analisou relatos de experiências produzidos por esses professores, além de outras produções deles e de seus alunos e material obtido por meio de entrevistas. Os quatro professores participantes eram membros do Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar da Faculdade de Educação da USP (GPEF, o qual pauta-se na perspectiva cultural e é coordenado pelo professor Marcos Neira), que atuavam em redes de ensino variadas: privada e públicas, municipais de São Paulo e Osasco e estadual de São Paulo.

A autora, a partir desse material, caracteriza a prática do *mapeamento*, do *registro*, da *auto-avaliação* e da *participação dos alunos* como elementos da avaliação na perspectiva cultural, que resume como sendo um *texto escrito coletivamente*. Em suas considerações finais, conclui:

Com base nos dados analisados, podemos afirmar que, a avaliação que vem compondo os currículos que antecederam o Currículo Cultural em Educação Física e que historicamente tem sido realizada na escola, não fez parte da prática pedagógica de nossos entrevistados, o que nos leva a inferir que esses professores estão praticando Estudos Culturais em suas salas, já que o modelo hegemônico de avaliação não dialoga com os preceitos desse campo teórico. (ESCUDEIRO, 2011, p.163)

Minha forma de olhar está em posição oposta a esta conclusão. Considerando o conceito de dialogia (BAKHTIN, 2003), não posso conceber que *não faça parte da prática pedagógica* de quaisquer professores as práticas progressistas, mesmo que seja negando-as, elas as constituiriam e, portanto, para compreendê-las seria preciso reconhecer esses diálogos. A autora traça uma prática avaliativa baseada na abordagem cultural (NEIRA e NUNES, 2009) generalizada para os quatro professores, em que esta parece dar-se em meios livres de seus contextos, de escolas particulares, de escolas estaduais, de escolas municipais, de trabalhos com diferentes faixas etárias etc. fazendo emergir a ideia de um *currículo cultural* criado pelos professores e seus alunos, em suas

salas e quadras de aula.

Localizando-me junto e em relação a esses autores, continuo a delinear o meu olhar dialógico, agora sobre a avaliação que o professor Educação e as professoras Querida, Física, Escolar e Minha fazem de seus alunos e dos processos de ensino-aprendizado com eles vividos. Esta já foi em parte descrita, interpretada e analisada, na medida em que a localizei em seus contextos, constituídos pela formação dos professores, suas trajetórias em conjunto com a trajetória da educação física na rede estadual de São Paulo, as condições materiais em que acontecem os processos educativos nas escolas e nas aulas de educação física, o contexto social amplo em que essa educação está inserida etc.; mas agora olharei para o conteúdo do que é avaliado, com que objetivos e como esse conteúdo é avaliado, mais diretamente.

Ao fazer o exercício descritivo e interpretativo dos segmentos das entrevistas (preconizados no método documentário), procurei olhar com diferentes lentes para os mesmos, percebendo aspectos da organização do texto neles contidos, assim como relações entre aspectos e estruturas construídas. Percebi duas formas de organização desses textos, as quais explorei a fim de delinear algumas configurações das avaliações realizadas pelos professores.

A primeira lente permitiu-me perceber que a avaliação realizada era tratada pelos professores em três níveis que se relacionam de diferentes formas em cada ocasião:

- 1) No primeiro nível, o professor ou as professoras referem-se aos alunos individualmente ou coletivamente de forma a indiciar um julgamento, por exemplo, ao narrar uma experiência, o professor afirma que seus alunos são *carentes*, ou que fulano é *um bom menino*, ou que os alunos do ensino médio são *mais críticos* que os alunos do ensino fundamental.
- 2) No segundo nível, o professor ou as professoras narram ou descrevem experiências em que avaliam os alunos individualmente ou coletivamente, por exemplo, quando a professora descreve uma rotina de avaliação que realiza com seus alunos.

3) No terceiro nível, o professor ou as professoras descrevem ou argumentam sobre conceitos, concepções ou princípios que concernem à avaliação realizada, ou dizem algo que indiciam claramente a presença de tais conceitos, concepções e princípios em suas ações, por exemplo, quando o professor afirma que o importante para ele é que os alunos desenvolvam *criticidade*.

Nos segmentos, podem ser expressos um ou mais desses níveis e articulados de diferentes formas, como veremos.

A outra lente foi necessária no momento de definição dos tópicos, devido à dificuldade representada pelos apelos e interlocuções a outras interpretações, que permaneciam a cada definição. Algumas formas de explicar, algumas formas de organizar o pensamento, inicialmente confundiram-se com assuntos. Daí que, devido a serem presentes em grandes extensões de texto, passariam por grandes tópicos, ou a tópicos a que quase todos os outros tópicos remeteriam. Após várias leituras e estudos, mostraram-se como vieses que perpassaram as entrevistas. A partir dessa revelação – no sentido de um processo que revela uma imagem que já existia, mas ocultava-se – foi possível ver melhor essas formas de tratar os assuntos, olhares, características que não conseguia agrupar porque estavam presentes no todo e em diferentes momentos comportavam-se como conteúdo ou como princípio orientador das narrativas. Esses vieses mostraram-se tensionados entre dois polos, em alguns segmentos manifestando-se como uma ou como outra, mas com muita frequência como as duas ao mesmo tempo (poderia pensar em uma análise dialética). São eles:

- 1) o viés entre “teoria e prática”;
- 2) o viés entre “avaliar habilidade e avaliar participação”;
- 3) o viés entre “comunidade carente e relacionamento com os alunos”.

Sendo que “teoria”, “prática”, “habilidade”, “participação”, “comunidade carente” e “relacionamento com os alunos” são noções gerais documentadas nas entrevistas, podendo corresponder a conceitos tais como os que podem ser encontrados na literatura, ou no senso comum. Por exemplo, “teoria” abrange conhecimentos que não são teóricos, que podem estar em um método de ensino, ou ensinados na faculdade, mas, nas entrevistas, foram referenciados como teoria, ou colocados em contraposição a uma “prática”; “habilidade” abrange um leque de significados que podem até contradizerem-se,

assim como “participação”; “comunidade carente” é quase um personagem; sendo o “relacionamento com os alunos” descrito, narrado, avaliado, em alguns momentos como meio para falar do assunto do tópico, em outros como alvo da fala. Dentre os 148 segmentos produzidos no estudo das cinco entrevistas, 94 são perpassados por esses vieses, sendo 61 perpassados pelo viés “comunidade carente e relacionamento com os alunos, 42 pelo viés “avaliar habilidade e avaliar participação” e 33 pelo viés “teoria e prática”. Desses, 32 são perpassados por dois vieses e 5 pelos três vieses.

Olhando com essas lentes para os segmentos das entrevistas em que os professores narraram experiências de avaliação que realizam, de seus alunos, percebi que as referências teóricas para as práticas avaliativas dos professores são advindas de variadas concepções pedagógicas, algumas com convergências mais ou menos intensas, outras com divergências claras, no trabalho de um mesmo professor ou professora. Embora haja uma grande variedade dessas referências e formas como dialogam, ficaram claras algumas consistências.

Tais consistências serão as primeiras descritas aqui, a partir das quais passarei a problematizar outros elementos observados.

Foi possível identificar nas narrativas do professor Educação e das professoras Querida e Física, os mais experientes, a presença de uma concepção pedagógica fornecedora de referências para suas práticas avaliativas, em que as relações desses professores com tais referências destacam-se pela “paixão” que os professores demonstraram por determinadas ideias e tempo despendido para compreendê-las e transporem-nas para suas práticas e por essas ideias os acompanharem ao longo de muitos anos.

No caso de Educação, a grande referência é a ideia de *críticidade*, cuja compreensão vem sendo buscada por meio do estudo de obras relacionadas às abordagens progressistas da educação física (COLETIVO de AUTORES, 1992, 2012; KUNZ, 1998, 2001, 2004).



Educação: *Eu estava lendo, eu estava lendo. Eu li sobre, eu tenho uns livros lá do ElenorKunz, que fala sobre educação física e, na verdade, eu não vejo muita, sabe, divergência entre uma e a outra [o professor refere-se às diferenças entre as abordagens crítico-superadora e crítico-emancipatória]. Eu comprei agora, do Lino Castellani, Coletivo de Autores, né?*

Nessa feira que teve agora eu comprei. Eu até ia trazer, tem uma avaliação que chama “avaliação emancipatória”, você já ouviu falar?

Marina:*não*

Educação: *Uma tal de Emilia Saul, um negócio assim. Avaliação emancipatória. Então, eu não comprei porque não é educação física. É geral, né. Mas eu achei o tema interessante. Mas aí, eu trabalho com meus alunos. Eu trabalho... eu não sei se eu estou trabalhando a emancipatória, ou se eu estou trabalhando a superadora, você entende? Por quê? Porque eu, ao mesmo tempo que eu me supero, eu me emancipo.*

Se eu me emancipo, eu também eu me supero. Uma coisa assim. Trabalhar a criticidade, eu trabalho a criticidade. (professor Educação, segmento 42)



Educação: *Só que a proposta [curricular do Estado], por exemplo, eu tenho muita dúvida com a proposta. Até eu lembro do fórum... ela é crítico-superadora, ou ela é crítico-emancipatória?* (professor Educação, segmento 55)

Essa busca de incorporação da *críticidade*, cujo desenvolvimento é tratado pelo professor como objetivo da prática docente, existe para ele desde o contato com a proposta curricular estadual de 1986, a partir da leitura de um material de apoio fornecido pela Secretaria de Educação, conhecido como o *livrinho branco* (SÃO PAULO, 1996), e concretizou-se, inicialmente, na prática da fala, do professor, ao conversar com seus alunos e dos alunos, que deveriam responder às perguntas feitas pelo professor:



Educação: *Então, eu tinha a minha abordagem crítica, mas sempre assim, falando. Eu nunca cobre nada no papel. Eu tentava criar, desenvolver essa criticidade deles, através da conversa. Acabava de dar um exercício, “pra que serviu isso daí?” Você entende? Você pergunta, perguntava pra ele, “Pra que serviu, pra que serve atividade física?”* (professor Educação, segmento 41)

A compreensão de que a *criticidade* implica em saber por que se está fazendo algo, perdura no presente, atrelada à negação da preocupação em verificar a eficiência da execução do gesto técnico e à relativização do valor das regras e convenções das práticas.



Educação: *Eu não estou preocupado, se ele [o aluno] está arremessando bem, se ele está sacando bem. Eu estou preocupado se ele está entendendo o que ele está fazendo, você entende? Depois que eu fiz o curso da RedeFor, então, eu comecei a me preocupar muito mais com isso. Se ele está entendendo o que ele está fazendo. O que está acontecendo, sabe? Se ele está, por exemplo, “Oh, você vai jogar voleibol”, “Ah, eu vou dar o toque”, “Por que você vai dar toque?” “Ah, porque a bola vem alta e ela vem com pouca velocidade”. “Você vai dar manchete”, “Ah, porque ela vem baixa, ela vem um pouquinho mais forte”, não é? “Por que eu vou sacar?” “Por que eu tenho de sacar desse jeito?” “Porque faz parte da regra, sacar com uma mão só”, “Ah, eu não posso sacar de manchete?”, “Pode, você quer sacar de manchete, pra nós, aqui, você pode. Agora, se você for jogar num jogo, valendo campeonato, você não vai poder”, “Ah, tá, professor, mas aqui pode?”, “Pode, qual o problema?” não é? (professor Educação, segmento 89).*

O professor Educação, ao descrever a avaliação que realiza com seus alunos também explicita a *participação*, a *oralidade* e *aspectos comportamentais* – *Eu avalio como? Em cima desse empenho deles, pra fazer o trabalho, pra realizar as aulas, sabe? O relacionamento dele, comigo e com os demais. É essa a minha avaliação (segmento 89); observo muito a relação dele com a prática, se participa bem. Qual a relação dele com os outros alunos? Ele respeita o coleguinha? Se ele respeita menina, o social, a parte social dele, a relação com a educação física, com os colegas,*

tudo(segmento 89) - como elementos objetivados/avaliados.

Ainda restando dúvidas sobre como o professor avalia o quanto e como os alunos *entendem o que fazem* – o que representa a postura crítica, neste caso – indaguei ao professor e ele exemplificou, reforçando uma afirmação que fizera sobre a especificidade da avaliação em educação física – *Olha, eu sou muito observador. Eu acho que na nossa disciplina, é a observação* (segmento 123).



Educação: *Quando eu estou dando uma atividade, às vezes, um aluno faz errado. Aí, o outro vai lá e explica pra ele “aeh, não é assim, faz assim, porque o professor falou que foi assim”, sabe, já estou observando que aqueleentendeu, né? E, às vezes, com a minha explicação, determinado aluno não aprende, com a do amiguinho, ele vai e aprende. E eu pergunto muito pra eles, sabe?*

Marina: *Na conversa?*

Educação: *Na conversa.*

Marina: *Dia-a-dia?*

Educação: *Dia-a-dia, sabe? Com o passar do tempo, a gente vai vendo se o aluno conseguiu assimilar alguma coisa, ou não. (professor Educação, segmento 89)*

O professor também explicitou, como estratégia de ensino e de avaliação, a realização de trabalhos em grupo e seminários, em que todos devem apresentar os trabalhos, falar, o que é valorizado por ele.



Educação:[...] eu dei um trabalho de luta para o oitavo ano. E tem um que vai falar sobre o MMA, que são as artes marciais mistas. Nossa! Foi excelente. Ele falando, sobre o trabalho, [...] tem uma facilidade de falar, o [aluno]V. D., uma facilidade de falar muito grande. E eu dei um trabalho também, de capoeira, primeiro bimestre, com o pessoal do oitavo ano, da oitava série, muito bom. Tem salas que não fizeram nada, como sempre tem. E tem salas que fizeram um trabalho muito bom. Seminários deles foram assim, excelentes. Passaram vídeo, sabe? Pendrive, levei lá na sala de vídeo, eles passaram, explicaram direitinho. Excelentes trabalhos(segmento 89).

As contradições na prática do professor Educação pareceram relacionadas à sua trajetória de ex-atleta e professor que vem aprendendo a diferenciar as figuras do aluno e do atleta ao longo dos anos. Assim, foi possível identificar duas experiências em que o professor guiou suas ações e olhar de formas diferentes:



Educação:[...] eu tenho uma turminha aqui, ela é do sétimo ano. São excelentes. Aí, eu chego na quadra e falo, vou dar handebol hoje, aí vou dar as três passadas do handebol, pra eles terem a vivência das três passadas. Não que eu vá cobrar isso daí, mas pra eles terem a vivência. Chego lá, eles não conseguem fazer do jeito que eu planejei. Eu coloco um arco no chão, três arcos, esquerda, direita, esquerda e arremessa. Aí eu falo assim, eles

não estão fazendo nada, então, “esquece, hoje a gente não vai fazer isso daí. Vamos trabalhar passe, você vai saltar e vai, com um pé só e vai jogar a bolapara o companheiro. Dá um jeito de dar pelo menos um passe e jogar a bola pra frente”, na outra aula, você vai dar dois passos pra frente, então, você vai dar um passo pra direita, outro pra esquerda e jogar a bola pra frente, dependendo da bola... da mão que ele usa, ele vai dar o passo, com a direita primeiro, ou com a esquerda. Então, a gente vai fazendo esses, tendo esse jogo de cintura. Depois de muito tempo de profissão, a gente vai aprendendo isso daí, né? Eu tenho muita dificuldade pra ensinar, por exemplo, o ataque do voleibol, embora eu tenha vivenciado, tenha feito o curso, é difícil. Voleibol é um esporte muito difícil de se ensinar e de se aprender também. E a gente vive fazendo, sabe, ilusão “ah, eles vão, com determinado exercício, eles vão aprender”, e não aprenderam nada. Então, você tem que, sabe? Ah, então, eu vou colocar uma cordinha aqui e eles vão pular corda, sabe? Vão pular corda, dar as passadas e saltar. Ah, então pular corda, não deu certo. Então vamos ver com o plinto, vamos colocar a gaveta de plinto aqui, vamos ver... a gente tem que pensar em questões de segundos ali, pra sair alguma coisa, senão não sai nada, um fica olhando pra cara do outro assim, sem saber o que fazer. Fica difícil, adaptar.(professor Educação, segmento 135)



Educação: *Eu tenho uma aluninha que ela não se... a Dudinha, ela não fazia nada, quietinha, sabe? Aí eu comecei a conversar com ela “Vamos participar! Vamos dançar então. Você não gosta de jogar, vamos dançar”. Aí ela dançou. No dia da festa do folclore, ela estava lá dançando. Aí, a partir daí ela começou a se enturmar mais com o pessoal, começou a conversar, começou a se soltar mais! Isso é gratificante, eu acho que essa é a principal gratificação do professor, ver o aluno dele, aquele aluno quietinho, o menos habilidoso, evoluir..., é esse o objetivo, eu acho.(professor Educação, segmento 88)*

Nas duas experiências narradas, a preocupação do professor foi com a “evolução” dos alunos e da aluna em questão, mas essa “evolução” é indiciada de maneiras diferentes: na primeira é pela realização correta do gesto técnico, na segunda, pela participação, pelo envolvimento com os colegas, pela manifestação da capacidade de expressar-se. Coexistem nas experiências princípios de concepções divergentes, mas isso não caracteriza a prática do professor Educação como dicotomizada entre essas duas concepções, na verdade ela é uma prática única em que esses princípios dialogam. Na primeira experiência a execução do gesto técnico não é cobrado – *Não que eu vá cobrar isso daí, mas pra eles terem a vivência* – ou seja, não é utilizada como parâmetro para atribuição de notas, ou como parâmetro de seleção ou troca por direitos ou privilégios; de outra forma, a avaliação dos erros acontece no sentido de orientar as ações do professor na tentativa de oferecer condições para o sucesso dos alunos, embora sem mudar os princípios de organização da aula, tecnicistas. Na segunda, o professor privilegiou a participação da aluna, procurando não excluí-la mediante sua “inabilidade” no jogo, nomeada como “não gostar”, mas ao mesmo tempo não criou formas de trabalhar para que a aluna fosse incluída na prática em que não tinha habilidade constituída, como se o ter ou não ter habilidade para o jogo fosse um dado consumado ou uma questão de gosto e não uma aquisição cultural e, portanto, que pode ser ensinada e problematizada.

Curiosamente, nestes episódios e em outros narrados pelo professor, foram expressas sensações, percepções e juízos negativos, quando se tratava de uma situação identificada com o modelo tecnicista – *eles não conseguem fazer do jeito que eu planejei; eu tenho muita dificuldade pra ensinar; é difícil; eles não estão fazendo nada; a gente vive fazendo, sabe, ilusão “ah, eles vão, com determinado exercício, eles vão aprender”, e não aprenderam nada* – ao passo que foram expressas sensações, percepções e juízos positivos, quando tratava-se de uma situação identificada com o modelo que eu denomino momentaneamente de “inclusão” - *Isso é gratificante, eu acho que essa é a principal gratificação do professor.*

A professora Querida, ao longo de toda sua entrevista, argumentou, defendendo seu ponto de vista, sobre a escola e seus problemas, referenciado nas abordagens crítico-superadora da educação física e na histórico-crítica da educação, tendo citado conceitos e concepções apresentados nas obras representativas de tais concepções

(BRACHT, 1992; COLETIVO de AUTORES, 1992, 2012; SAVIANI, 1986, 2012). Essas referências predominaram na construção de sua argumentação sobre a escola, seus problemas e os papéis sociais de seus personagens, constituindo uma avaliação crítica do contexto social e político da ação docente, que pareceu dar à professora a condição de ver seus alunos e avaliar seus potenciais de forma diferenciada. A predominância dessas referências dá o tom, mas não apaga outras referências fortes, advindas de sua busca por compreensão das concepções de *competências e habilidades* (PERRENOUD, 1999) e de *Se-movimentar* (KUNZ, 2004), mediada pela proposta curricular do Estado e pelos PCN e pela adoção da concepção de *escola por projetos* como metodologia para suas aulas.



Querida: *E, como que eu vou formar alguém, para o mundo do trabalho, pra vida social, se eu não sei a realidade dele. Se eu não sei que sociedade ele tá inserido, Marina? Eu, quando, na minha época, que eu estudava pelo Coletivo dos Autores, que eu sou amante do professor Valter Bracht, aprendizagem social na educação física. (professora Querida, segmento 43)*



Querida: Que aquele eixo, onde se quer chegar? Que aluno que você quer formar? [...] Porque eu acho que a escola é um ponto de encontro, é um momento, que nós temos de discutir, porque ele não aprende? O que acontece? Por que ele faz bagunça? Porque centra, ali, aquela discussão. E replanejar sempre [...] A nossa realidade é essa! É partindo daqui, que nós vamos montar um currículo, para a nossa escola. (professora Querida, segmento 72)

Para Querida, partindo do grande objetivo da escola em nossa sociedade, de acordo com os documentos estaduais e federais – preparar o aluno para o mundo do trabalho e para a vida social – é essencial saber quem é esse aluno. E saber quem é esse aluno é saber em que sociedade ele vive. É a compreensão da sociedade em que está inserido o aluno, a escola e o professor, que tornaria possível a compreensão do porque o aluno não aprende, do porque há indisciplina na escola e outros problemas – *Porque, por mais difícil que seja, porque que aquele aluno não lê? Por que ele não escreve? Tem de saber! Porque senão ele nunca vai ler, ou ele nunca vai escrever, Marina!* (professora Querida, segmento 27). Essa avaliação e o conhecimento do objetivo central da escola (formar o trabalhador, formar o cidadão) é que guariam a construção de um projeto político-pedagógico da escola, coletivamente. Nessa lógica é que ocorreria a avaliação do aluno, que é a avaliação das possibilidades – *O que nós vamos fazer por eles? Quem são eles? Como que nós vamos melhorar?* (professora Querida, segmento 74). É essa avaliação que não acontece nas escolas em que a professora atua – *O que a escola pretendia, que aluno que a escola queria e o que não funcionou, pra gente poder fazer funcionar. Não tem isso.* (professora Querida, segmento 26)



Querida: *Todos nós vamos ter um fim nisso. Este é o objetivo. Só que não tem. Então, como eu diria, não existe uma unidade de contexto. É isso que eu quero dizer. Saviani fala isso. Não existe, então, fica difícil. É uma coisa que desloca ele [o projeto político pedagógico], aí desloca o planejamento, ele perde o referencial. Pra onde a gente vai chegar? Vai chegar aonde?[risos]Desculpa Marina, mas é o meu olhar, de tudo o que eu vivo nessa educação.(professora Querida, segmento 72)*

Desse posicionamento e de outras referências que toma, a professora conclui sobre algumas qualidades que a avaliação deve ter. A avaliação deve ser processual, pois a realidade não é estática, tornando-se necessário conhecer o aluno e o seu processo de aprendizado – *ele é capaz? Ele consegue? Eu não estava falando pra ela da física [o conteúdo], mas... ele consegue? A senhora[a professora de física] acha que ele vai conseguir, no segundo ano? Ele pode ter a física em paralelo, depois do meio-dia, a lá, soluções para o problema dele.* (professora Querida, segmento 83) – em contraposição a um outro tipo de avaliação que foca apenas o resultado – *É vermelho, ou sabe ou não sabe, é exata. Ela não quer saber que a Marina põe os quadradinhos e conta, que o Paulinho pega os palitinhos e conta. Que a Marina [...] memoriza, ela só dá a resposta... para ela isso... “Ah, a Marina é um gênio!”* (professora Querida, segmento 83). A avaliação deve considerar como primeiro parâmetro a participação dos alunos – *Mas hoje nós temos que avaliar mais a participação do aluno, somos atores ali, todos participantes, tanto a mim quanto a ele* (professora Querida, segmento 83). A avaliação não pode adotar um padrão ao qual todos devem se adequar – *O Se-movimentar, o movimento é meu. Nós vamos só criar mais repertório, não é? Tentar diversificar, variar esse meu movimento [pausadamente]* (professora Querida, segmento 32).

A participação, por sua vez, assumiu diferentes sentidos, ao longo das narrativas da professora, ora como objetivo central, numa compreensão em que a escola é o lugar da participação de todos; ora como único parâmetro que pode ser considerado na avaliação dos alunos para efeito de nota – ser participativo, já que não seria justo avaliá-los por seus desempenhos; ora como um direito que os alunos têm de conquistar, ou, em outra interpretação, como moeda de troca, em que participar da atividade promovida pela professora esteve condicionado à participação em outras atividades da escola e a determinados comportamentos.



Querida:[...] então, sempre o meu olhar vem assim, nessa participação. Ele é participativo? Ele coopera? Ele é esforçado? Ele quer fazer? Se interessa? Tem alguma coisa que chama a atenção dele? Aonde ele é forte, pra eu avaliar? “Mas você não deu conteúdo?” Não adianta eu falar que ele foi muito ruim na capoeira, que... mas foi participativo, tentou fazer, fez, realizou, alguma coisa. Mas, em compensação, entendeu? No jogo, ele foi estupendo! [risos] Entendeu? Mas ele participou.(Querida, segmento 93)

Aqui, a professora lista uma série de comportamentos e características para definir participação: cooperar, ser esforçado, querer fazer, interessar-se, o que chama a atenção do aluno, aonde o aluno é forte para ser avaliado, que, no meu entender, extrapolam o significado de participação – dizendo respeito à aprendizagem do aluno e ao que a professora pode fazer em favor dessa aprendizagem. Assim avaliar participação não seria verificar se o aluno participou mais ou menos, apenas. Seria avaliar a qualidade de sua participação, ou seja, como ele participa. Outra questão importante de se pensar é na confusão que aparece na fala da professora Querida, entre *dar conteúdo* e *cobrar desempenho*, o que me aponta para a compreensão que ela teve, nesse momento, de

conteúdo, afinada com uma concepção em que os conteúdos seriam cobrados dos alunos em avaliações pontuais. Não seria a compreensão de *conteúdo* a partir das abordagens críticas que ela estuda. Aqui temos um indício do funcionamento da *linguagem ordinária*, em que uma palavra que assume diferentes sentidos, de acordo com o referencial mais amplo em que se insere, é invocada na fala de forma a transitar entre esses diferentes referenciais e, portanto, entre diferentes sentidos, sem a explicitação do referencial em que os sentidos estão envolvidos, que fica subentendido.

Outro sentido para *participação* pode ser conhecido na próxima narrativa:



Querida: *Eu vou te falar da história de sucesso, porque o foco não foi participar e fazer ganhar. O foco foi par-ti-ci-par.[...] Podem participar de tudo, desde que, tal, tal, tal, tal. E ali, eu comecei a melhorar, a diretora até falou "melhorou, essa escola melhorou". Por causa desse [contrato pedagógico] eles queriam, era muito carente. [...] foi a única equipe, que entrou misto: cinco homens e quatro mulheres [risos]futebol.*

[...] na educação física e como em qualquer coisa que a gente vai avaliar, você tem os critérios, a gente constrói critérios pra formar juízos de valores.

[...]

Isso que eu te falo, não é muito meu, fazer isso com ele. Porque ali, pra mim, isso ali, parece com uma chantagem, né Marina. Mas eu era obrigada, porque eu tinha que atingir aquilo. [...] Há casos e casos, Marina. Às vezes, há casos a ser estudados e ter olhares diferentes, com relações às pessoas. (professora Querida, segmento 131)

(professora Querida, segmento 131)

Tratava-se de um projeto realizado pela professora numa das escolas públicas em que atua, cujo contexto social era bastante problemático (em que moradores de três favelas foram realocados em um conjunto habitacional popular, manifestando-se os conflitos entre os jovens dentro da escola). Neste projeto, foram preparados times para participação num campeonato de futebol. Segundo Querida, ela viu no futebol o grande potencial para a conquista dos alunos à participação, uma vez que era a atividade que mais amavam. Ela argumentou sobre a necessidade de criar critérios de ação e de avaliação próprios para cada contexto, em que, naquele contexto, uma estratégia que poderia ser julgada “chantagem”, ou a instrumentalização da educação física em função da necessidade de disciplinar e ter a assiduidade dos alunos, segundo seus primeiros critérios, possibilitou a ressignificação da prática, o participar do campeonato não tinha como foco único vencer, os times eram mistos, alunos que estavam excluídos da escola como um todo participaram.

Embora o foco da avaliação na participação tenha aparecido, em alguns momentos nas narrativas de Querida, em contraposição à avaliação da aquisição de habilidades pelos alunos, em outros momentos as habilidades dos alunos seriam avaliadas com o intuito de orientar o processo de ensino-aprendizado.



Querida: [...] *uma proposta que eu faço, vamos supor, matéria de handebol, nós vamos falar sobre handebol. Então, lá na quadra, eu já coloco questões-problemas, que eu quero ver se ele resolve. Porque aí eu sei tudo dele, se ele conhece o hande, o movimento, a mãozinha errada, sabe? Que ela põe a perninha, com o mesmo braço, pra arremessar? [risos] [...], porque ela não tem amplitude, ela perdeu, porque ela põe a mesma perna! Eu só... então eu avalio a todo momento. A todo momento, a avaliação está ali.*
[...]

Era a primeira proposta. Eu precisava ver o que ele sabe, que movimento que ele tem, aonde que eu preciso trabalhar, o que eu vou fazer pra arrumar? Se ele briga, se ele, como que ele é? Chora, sabe? Eu tenho aluninho que chorava [risos]. Esses diagnósticos é que fazem você melhorar.

[...]

As anotações. E individuais. Eu tenho. Eu tenho. Individuais. Ele não, não tem. Então eu sabia tudo. (professora Querida, segmento 92)

A observação a todo momento aparece novamente, agora acompanhada do registro, anotações das observações sobre os alunos. A professora também mencionou que realiza trabalhos em grupo com seus alunos, que trabalha com projetos, não explicitando como avalia esses trabalhos. Portanto, a partir do estudo desta entrevista formou-se uma visão da prática da professora marcada por sua consciência crítica de todo o contexto social e político de seu trabalho, por um lado, e uma avaliação voltada para a compreensão do aluno, por outro. Essa compreensão do aluno implica uma série de elementos sintetizados na ideia de participação que envolve, dirige e é dirigida pela avaliação.

A concepção pedagógica fornecedora das principais referências para as práticas avaliativas da professora Física mostrou-se ser o *desenvolvimentismo/construtivismo*. Física descreveu a avaliação como deveria ser realizada, de acordo com o que aprendeu em um curso com o professor GoTani, bem afinada com o construtivismo.



Física: [...] construir aquele movimento já não podia ser como era, que a educação física tinha de dar oportunidade pra todo mundo, que o construtivismo tinha que chegar... Na minha aula, meu aluno tinha de experimentar várias maneiras de passar aquela bola para o outro lado da rede, que eu não podia ser o ponto de referência, que nós não deveríamos ser o ponto de referência, mostrar o movimento e dizer que “Olha, manchete é assim, porque você tem que bater no antebraço assim, que o aluno...”, porque se não a gente estaria sempre ainda privilegiando quem tinha mais facilidade de imitar, de copiar, que já tinha uma experiência, então era só ajustar.

[...]

A gente podia trazer tanta informação pra nossa aula, ser tão mais contextualizada, não ser solta sabe. Ter todo o respeito que ela tem que ter, porque não é só se movimentar. E não é nem o Se-movimentar lá, o nosso Se maiúsculo, que parte do aluno e do criar, do que está em volta, mas assim, se mexer, era mais que isso. Que a gente podia incrementar, a gente podia trazer mais informações pra educação física.

[...]

a gente tinha que ter um olhar, fazer um diagnóstico, individual. Que a gente tinha que ter um cuidado de não ter um olhar assim: então eu tenho uma sala que a maioria tem uma facilidade grande pra..., todo mundo serve para o esporte, pra um exercício, pra brincadeira, pra um equilíbrio... se eu olhasse no geral e pontuasse isso assim, então... esses estão com 10, esse meu, que é tímido, que é emburrado, que, justamente por ele ter menos facilidade, ele já não participa, ele se arrisca pouco, ele experimenta pouco, então, que a gente tomasse esse cuidado, porque assim... eu precisava olhar principalmente o aluno...(professora Física, segmento 39)

Ficou bastante clara a compreensão de algumas premissas construtivistas, a mudança de foco do ensino para o aprendizado, da ação do professor para a ação do aluno, da individualidade do processo de aprendizado e da impossibilidade de comparação entre desempenhos. A partir do contato da professora com essa concepção de avaliação houve transformação de sua prática, não apenas avaliativa, a qual foi qualificada por uma mudança de olhar para o potencial dos alunos, em que a professora agora os via capazes de elaborar conhecimentos ativamente – *eu ficava orgulhosa e envergonhada ao mesmo tempo! Orgulhosa porque tudo o que eu achava que só eu estava vendo, todos eles também viam!*(professora Física, segmento 39).

Essa avaliação construtivista é diferente do que se esperaria de uma concepção desenvolvimentista, tal como encontrei nos estudos sobre avaliação em educação física que procuraram definir a avaliação nas diferentes concepções, como o de Mauad (2003), que se baseou em Darido (1997) para afirmar que Tani (1988) sugere em sua obra que o professor deve observar *sistematicamente o comportamento de seus alunos, para verificar em que fase do desenvolvimento ele se encontra* (MAUAD, 2003, p.27); afirmou também que a avaliação desenvolvimentista aproxima-se de uma linha quantitativa, por estar centrada nos resultados que o aluno apresenta e não no processo que o aluno percorreu, visando a obter dados seguros sobre a eficiência da aprendizagem, mediante mudanças de comportamento observáveis e mensuráveis (MAUAD, 2003, p.27-28); caracterização esta confirmada por Escudero (2011, p.87-88).

São intrigantes essas características da avaliação desenvolvimentista diante do trabalho da professora na concepção *desenvolvimentista/construtivista*, que em nenhum momento fez menção a fases do desenvolvimento, além de ficar claro que em sua prática é o processo e não o resultado que tem prioridade. E é importante frisar que a fusão das duas concepções neste estudo foi feita porque assim encontra-se nos documentos do Estado (SÃO PAULO, 1991; 1996) e assim foi confirmada pelo próprio professor Go Tani, em 2004, segundo testemunho da professora Física. Em nenhum momento afirma-se tratar-se da fusão das duas concepções, mas a todo momento seus princípios e conceitos são evocados como se tratasse de uma mesma concepção.

Tal constatação ratifica minha compreensão de que alguns estudos sobre avaliação em educação física escolar encontram dificuldades em ver correspondências e diálogos entre as teorias e as práticas da área por partirem das conceituações delineadas segundo concepções “puras”, tentando enquadrar nelas as concepções em diálogo, em meio às contradições e tensões concretas. Também coloca em xeque a prática entre pesquisadores de fazer citações de outras citações de obras não tão atuais – *Mauad (2003), que se baseou em Darido (1997) para afirmar que Tani (1988)* – em que acabam por reiterar uma concepção que o autor original delineou em outra época, sem atualizá-la, o que explica a divergência com o que o mesmo autor passa a produzir mais tarde. No estudo da entrevista da professora Física e nas contradições que encontrei com o que dizem outros textos sobre avaliação em educação física escolar, percebi que assim como não é frutífero mostrar os trabalhos dos professores fora de seus contextos, fechados em um campo de referências ou ausência de referências, sem movimento, também não é frutífero mostrar as concepções, tais como a do *desenvolvimentismo*, baseando-se em obras da década de 1980, fechadas e prontas para-todo-sempre, confortavelmente vendo passar um desfile de contradições, sem compreender que as contradições estão constituindo e atualizando as obras desses autores, que eles estão vivos (e ter de afirmar isso me parece um absurdo), assim como os profissionais que trabalham com princípios discutidos por eles.

A participação apresentou-se elemento central também para a professora Física, tomando primordialmente o lugar de objetivo. O aluno que não participa é o foco para ela:



Física: [...] se eu olhasse no geral e pontuasse isso assim, então... esses estão com 10, esse meu, que é tímido, que é emburrado, que, justamente por ele ter menos facilidade, ele já não participa, ele se arrisca pouco, ele experimenta pouco então, que a gente tomasse esse cuidado, porque assim... eu precisava olhar, principalmente o aluno... porque o aluno que está sempre com a gente, participa, é falante, dá palpite, cria regras, quando você faz essas paradas, vem com você, é fácil! É fácil você dizer a nota dele. O mais difícil é como que você vai avaliar... o outro aluno vai ser sempre o cinco, o seis, o quatro, o três? Mas que a gente tivesse o cuidado de ver o crescimento desse aluno, então eu tenho aquela aluna tímida, que ela pouco participa, então assim... qual é a minha estratégia? Qual é o meu trabalho pra fazer aquele aluno dar um pouquinho mais e um pouquinho mais? E então tudo bem, eu comecei com aquela criança, eu vou dizer que ela tem uma nota cinco, que a gente é obrigada a ter uma menção. Mas, eu criei estratégias, eu a abordei de forma diferente, eu mostrei que ela podia confiar em mim, que ela não ia ser motivo de... eu criei com o grupo uma forma de que ela não... [...] eu criava, toda última aula do mês, a gente montava o dia da alegria, então todos os tipos de bola, todos os brinquedos, tudo, bambolê, tudo que a gente tinha ia pra quadra. Porque eu queria avaliar assim, a sociabilização, “Como é quando eles tinham que formar grupos?” “Como é que eles se formavam?” “Ainda era a panelinha da sala, ou eles já aprenderam a gostar de todos?” “Como é que ficavam aqueles mais tímidos?” e quando, nos dias da alegria, eu aproveitava pra levantar a moral dessa criança: “Você está arrasando hoje!” [num tom de voz mais agudo, empolgado]. Então, quando você tem essa resposta, as crianças te acompanham. Aí era muito legal quando, na aula normal, sem ser o dia da alegria, um aluno falava: “Prô! Você viu? Ele fez tudo hoje!” Então eu já tinha mais alguém, aí esse olhinho brilhava mais. Quer dizer, cada coisa que essa criança ia progredindo, ela tinha o

nove dela, ela tinha o dez dela, ela tinha o oito dela. E não do geral. (professora Física, segmento 98)

Avalia-se a participação – quem participa e quem não participa – e como é a participação – para promover a participação. Para isso a professora criou estratégias que visavam à produção de comportamentos sociais favoráveis à participação, oferecendo reforço positivo, atuando sobre a autoestima e sobre o conceito dos alunos menos participativos, diante da turma. A professora parece compreender, embora adote a ideia de desenvolvimento individualizado, que é preciso que haja uma compreensão de coletividade entre seus alunos. A *cativação para a participação* foi descrita mais vezes ao longo da entrevista em que a professora Física lançou mão de outras estratégias, incluindo um trato intimista com seus alunos a fim de conquistar *olhinhos brilhando*, em suas palavras (segmentos 95 e 98).

Ao falar de como atribui as notas aos alunos, a professora acrescentou ao rol de elementos que avalia, a oralidade, e novamente ficou clara a presença do princípio da singularidade do aluno para justificar por que avaliar pela oralidade.



Física: *A oralidade era um dos pontos que eu colocava. Como é quando a gente para pra conversar, quando a gente para pra questionar, quando a gente para pra pedir... “tá, vamos mudar essa regra? E se fosse uma outra regra?” Então, oralidade, pra mim, eu falava “Puxa, uns podem ser mais verbais do que na questão do físico”* (professora Física, segmento 99)]

A avaliação é processual, individualizada e é realizada para orientar as ações da professora:



***Física:**[...]A importância da oralidade, que falar, deixar o aluno falar, deixar o aluno colocar, participar, perguntar, é muito importante. Senão, você vai conhecer aquele aluno como? Só por aquelas produções, principalmente, o que é pior, só nas provas?*

[...] a avaliação, ela tem que ser para o professor perceber. Eu uso o seguinte termo: que é uma rua de mão dupla. Também existe a via que eu me avalio. Por isso tem que ser avaliações, porque a prova é muito seletiva, você passou, ou você não passou, você acertou, ou v...

[...]

Às vezes eu brinco que é um joguinho de tênis de mesa. Um joguinho de pingpong. Você precisa ver se essa bolinha está chegando. Se a sua bolinha, também está chegando lá no aluno.

[...] e muitas vezes, é na aula mesmo, é naquela coisa quente de você chegar com as informações, de você deixar participar. (professora Física, segmento 101)

Uma vez que uma das funções da avaliação é fornecer informações para orientar a prática docente, é preciso que ela seja *avaliações*, ou seja, que ela ocorra em vários momentos, ou *a todo o momento*, a partir de vários instrumentos; nesse sentido, a professora Física mostrou como o registro, hábito que adquiriu em seu curso de magistério, é por ela utilizado:



Física: *Então, o que eu fazia, eu sentava no meu final de semana e pensava, “Meu Deus, tem que bolar aula pra essa semana, o que eu vou dar na 7ª, o que eu vou dar na 8ª, o que eu vou dar para o ensino médio”. [...]*

[...]

[...] *nessa minha distribuição, eu falava “poxa vida, vou dar um adaptado, ou um fundamento para chegar no saque do vôlei, ou na manchete e... mas nessa semana, poxa, não dei nada de brincadeiras”, eu queria que eles se divertissem, eu queria que eles percebessem que eles não podiam perder a brincadeira, o jogo, mas o jogo descontraído, que não podia só ser... que todo mundo podia participar de um jogo. Então eu olhava nas minhas semanas mesmo, eu consultava esse meu caderno. “Nossa, há quanto tempo eu não trabalho com isso com eles. Olha, vou voltar lá”.(professora Física, segmento 84)*



Física: *[...] eu pegava o próximo momento pra gente registrar, juntos, numa pastinha que eu inaugurei, aqui de educação física, com as crianças, sempre tiveram essa pastinha, pra registrar o que foi vivido na aula anterior. (professora Física, segmento 85)*



Física: *Então assim, eu queria ver o envolvimento dele. Como é que eu ia avaliar o... por nota, se ele não sabe fazer e ele está participando, ele está vivendo, ele tem tanto tempo na vida dele, eu é que preciso promover mais experiências dessa.*

Marina: *Pra ele aprender.*

Física: *É. Então, quando eu tinha lá meus campos de... eu tinha meus particulares lá no meu caderno. Então, “tantas e tantas crianças não conseguem fazer o rolamento”. Muuitas, no começo, eu falava “eu preciso voltar pra essa aula de novo, eu preciso voltar”, eu é que tenho que promover.*

Marina: *Então, essa questão da habilidade, do conseguir, do desempenho, você até avaliava, mas para você...*

Física: *Pra mim, é.*

Marina: *Não para a nota deles.*

Física: *Era uma avaliação forma... [seria formativa a palavra? Não ficou nítido na gravação]... eu precisava... então, aonde eu precisava criar condições pra ajudá-los a desenvolver essa habilidade? Esse retorno que eu tinha que ter. Isso também me ajudava e muito pra montar as minhas aulas. Porque quando eu percebia que aquela proposta tinha sido muito aceita, muito tranquila, não é que eu nunca mais voltava, mas eu sabia “Uau, eles estão ótimos”. Brincadeiras com cordas: vários desafios com corda. É, trajetórias diferentes, níveis diferentes com a corda... “Não, agora eu quero... vocês tão fritos com batatinha”, eu falava pra eles. “Quero ver agora vocês fazerem isso, com a corda!”[risos] Eles ficavam assim... malucos! “Eu! Eu! Eu! Eu!”[risos](professora Física, segmento 86)*

Acredito que ficou bem claro como o hábito de registrar serve para a professora construir seu trabalho. A avaliação das habilidades dos alunos é realizada, mais uma vez, como nas práticas do professor Educação e da professora Querida, para orientar suas ações no sentido de proporcionar situações para o aprendizado das mesmas. Podemos dizer que há uma *avaliação das habilidades* e não uma *avaliação por habilidades*, em que os alunos seriam avaliados, valorizados pelas habilidades que têm ou que conseguem apresentar.

Não identifiquei, no estudo das entrevistas das professoras Escolar e Minha, a consistência nas referências teóricas para suas práticas, como nos casos dos demais professores. Encontrei muitas referências, que as professoras buscam até com intensidade, mas parece que ainda não conseguiram firmar suas convicções, ou estabilizar o diálogo dessas referências com suas práticas. Tal diálogo pareceu, ainda, algumas vezes caótico, outras infrutífero, como as próprias professoras expressaram.

A relação conflituosa das professoras com as referências teóricas é o que eu descreverei a seguir.

A professora Escolar expressou que estava lutando, em meio ao que denominou sua *carência de referências teóricas* para sua prática avaliativa, porém, percebi ao longo da entrevista, que ela vinha dialogando com várias referências, de forma turbulenta, em que diversas concepções em seu horizonte mostravam-se de forma anárquica, dificultando a sistematização de sua prática avaliativa. Por outro lado, percebi que essa turbulência é um movimento provocado pela própria professora, ao buscar as leituras que acredita faltar, de experimentação, em que ela busca a compreensão e o sentido para suas práticas.



Escolar:[...] e hoje eu já consigo me identificar mais, que eu fui aprendendo algumas coisas. Nossa, eu estou engatinhado, de primeira à quarta série, estou engatinhando. Preciso aprender muito. Mas, ao menos a ordem básica das coisas, eu já aprendi, fui ler, algumas coisas de desenvolvimento infantil. Como é que funciona isso, pelo amor de Deus, eu preciso entender! Eu falei, tudo que é anárquico. Eu falei, pra mim, eles estão todos na fase anárquica, pra tudo. É, entendeu? Eu falei, isso aqui é uma anarquia completa. Até eu, estou no meio da anarquia. Eu não consigo ter ordem pra nada. E aí assim, tem melhorado alguma coisa, mas ainda preciso aprender muito. (professora Escolar, segmento 119)

Ao fazer o diagnóstico dos alunos, Escolar fez um paralelo consigo mesma. Aqui não explicitou a fonte de seu estudo sobre o desenvolvimento infantil como o fez em outros momentos da entrevista em que citou autores, tais como Jussara Hoffmann (*avaliação mediadora*, 1993) e Charles Hadji (*avaliação formativa*, 1993). Outras referências advêm de sua relação com as concepções curriculares nas duas redes públicas em que atua, a estadual e a municipal de São Paulo. É bastante provocativo o fato de que na rede municipal a professora tenha mais clareza do que seja avaliar seus alunos.



***Escolar:** Então, a competência e habilidade, que se fala no Estado, aqui na prefeitura a gente fala a cultura corporal, a análise do gesto, enfim, quando se trata de avaliação. Na prática, não é desse jeito que funciona. E não é desse jeito que as pessoas esperam que aconteça. Aqui [na escola municipal em que a entrevista ocorria], a gente procura trabalhar com relato, roda de conversa e aí, as pessoas que estão à volta dizem “nossa, essa aula é uma bagunça!”, todos correm, gritam, um faz pra lá, outro pra cá, parece que não tem organização. É uma forma diferente de se ver, a avaliação tem de ser todos parados, retos: não está no mesmo padrão, se todos estão correndo pra direita e você correr pra esquerda, está errado, você devia ter sido punido. Aqui, eu sinto que a construção disso tem sido melhor, porque nós somos em quatro e pensamos de uma forma mais próxima. Agora, no Estado, eu tenho bastante dificuldade nessa questão. (professora Escolar, linhas 92-102)*

Aí encontra-se uma hipótese para a compreensão da dificuldade em fazer a prática embasar-se em concepções teóricas presentes nas propostas curriculares (e em qualquer outra referência). Se ambas as propostas, municipal e estadual, trazem para o centro da prática docente os conceitos de *cultura corporal* e de *cultura corporal de movimento*, podemos dizer que ambas supõem uma avaliação diferente da “antiga”. Mas essa “antiga” é justamente a que está na expectativa de um processo ótimo: *a avaliação tem de ser todos parados, retos: não está no mesmo padrão, se todos estão correndo pra direita e você correr pra esquerda, está errado, você devia ter sido punido*. O processo de mudança supõe a luta contra a pressão dessa expectativa, representada na narrativa pelo olhar de fora, luta contra dificuldades que não deveriam ser transpostas solitariamente, pois mudar não deveria ser uma simples escolha individual da professora. A construção de uma

“nova” avaliação, como está se fazendo no Estado, sem as condições de debate, de estabilidade de uma equipe, acarreta a sensação constante de falta de referência teórica, ou de que a referência teórica não serve à prática.

O que a professora faz no Estado, então? Ela tenta conformar sua prática a alguns princípios que aprendeu serem corretos, apesar das dificuldades.

Para isso, precisou compreender o currículo naquilo que ele representa de imposição à sua prática e como superar a imposição, sendo um dos instrumentos para isso a avaliação, na forma de mapeamento das realidades vividas, saberes e interesses dos alunos como ponto de partida de seus trabalhos.



***Escolar:** “nossa, eu preciso dar uma lida. Eu não domino que forma vamos fazer isso”, eu não sigo[o currículo] à risca. Tem conteúdos que eu tento, que eu vejo que não dá. Ou que, pra essa sala, não tem a ver, tem outra coisa emergindo aqui. A gente vai tentar conversar a respeito. Sempre, eu faço, tento fazer... mesmo com as turmas conhecidas, teve outros anos, mas eles mudam, chega aluno novo e tal. Vamos tentar fazer o mapeamento aqui, o que está acontecendo, o que vocês gostariam de ver, de que forma funciona. Até porque, no ensino médio, se você for dar algo que não é do interesse deles, não acontece nada. (professora Escolar, segmento 58)*



***Escolar:** É bem interessante. Então, a avaliação, eu tento fazer assim, uma conversa, do que eles acham que sabem, do conhecimento que eles têm, ali e algumas práticas, que eles trazem. (professora Escolar, segmento 103)*

O saber dos interesses dos alunos é um elemento importante para a professora Escolar, já que ela entende que no ensino médio – *se você for dar algo que não é do interesse deles, não acontece nada*. Apesar dessa convicção, ela narrou duas experiências que considerou de sucesso, justamente em que os conteúdos trabalhados não eram de interesse imediato dos alunos. Nessas narrativas, a professora mostrou que considerar os interesses dos alunos não caracteriza em sua prática limitar-se aos seus interesses imediatos, ao contrário, tem-se de ampliar esses interesses por meio da atividade de ensino e daí a importância de conhecer as vivências, saberes e interesses iniciais dos alunos.



Escolar: *No ensino médio estou trabalhando queimada com eles, agora. Queimada livre, que é o dodgeball, estamostrabalhando um vídeo com eles, “ah, professora, isso é coisa de quinta série, ah, isso é coisa de criança”, eu comecei até me questionar, eu falei “gente, será que isso vai dar em alguma coisa mesmo?” Que medo! Falei, “deixa eu começar por um terceiro, que a gente já tem uma identificação, pra ver”. Deram quinze minutos, eu comecei a olhar, eles estavam muito mais entretidos, que se fosse as crianças, aqui, de quarta série. Todo mundo participando, arrumaram grito de guerra e, “olha, não pode passar da linha. Vem aqui você, se esconde atrás de mim, eu vou te proteger” e não sei o quê. E eu fiquei assim parada, olhando e a sala toda participando. [...] “semana que vem, então, professora, tem de novo, né? Porque aquele time ganhou hoje, mas o time que vem é o nosso. Nós vamos decorar quem ficou aqui, quem ficou lá” e tal.[risos]*

[...]

Nossa, foi uma experiência muito positiva, que eu falei, isso não está lá, dentro do currículo oficial, que era pra ser trabalhado, mas foi uma prática que eu consegui, trazer, especialmente no ensino médio.(professora Escolar, segmento 102)



Escolar:[...] É, mas na época mesmo, da ginástica, que foi até a do trabalho da UNICAMP [TCC do curso de especialização em educação física escolar], eu vi isso como muito positivo [...]. Eu vejo como positivo, por quê? Porque ensino médio, conseguir conquistar o aluno de ensino médio, é muito difícil. Eu achei muito interessante, eu considerei isso um sucesso porque, “não, vamos lá, juntar na minha casa, eu, você e ela, pra gente tentar fazer lá, uma ginástica”, “ah, então agora, eu quero”.

[...]

É, então, da forma deles, com o vocabulário deles, ou com as intenções deles, mas assim, “olha, nós não temos dinheiro pra frequentar academia”, ou, “eu não quero, porque todo mundo que vai lá é magro, bonito e tem outra visão, mas eu consegui aprender aqui alguma coisa, que de alguma forma, eu vou poder, criar, adaptar, usar, fora da unidade escolar”. Então, isso, assim, eu acho que dificilmente eu vou ter alguma outra experiência, que fosse tão positiva quanto. Especialmente no ensino médio e no ensino da ginástica. Porque ginástica, dança e luta são os conteúdos, que eu acredito que a maioria dos professores tem a maior dificuldade pra tematizar na escola. Então, dentro de um desses três, que sempre pra mim foi mais difícil, obter alguma experiência positiva, nossa, eu fiquei extremamente feliz. (professora Escolar, segmento 104)

Para Escolar, a participação, como para Querida e Física, é um objetivo primordial de sua prática.



***Escolar:** Eles ficam todos sentados, tomando sol, com os fones de ouvido. E aí, todo mundo fala, “mas ninguém consegue atingir 100%”. Mas me incomoda muito, eu estar lá com 30 e tem mais 20 sentados. Porque são 45, no ensino médio, 15, que seja. Nossa, eu falo, “não pode, uma coisa dessas”, “não, é normal, Escolar, vamos lá, que é assim mesmo”, “não, não é. Não é possível”. Se tiver dois, três, já me incomodam, mas, eu posso até, né, “vamos lá, dá pra administrar”. Agora, metade, metade, que seja desinteressada! (professora Escolar, segmento 102)*

A fim de compor a avaliação de seus alunos, a professora mencionou alguns instrumentos e métodos, dentre eles os relatos e a observação, que, no entanto, não livra o processo da subjetividade e das dúvidas da professora, quanto à justeza e clareza de sua prática.



***Escolar:** E aí, assim, tem relato escrito, tem relato oral, tem coisas que é observação mesmo, de como era a participação anterior, de como é agora. Mas eu ainda acho que é subjetivo. E, se você falar “Escolar, e se um aluno chegar e questionar?” Que já aconteceu, “professora, mas porque minha nota é sete, ou é oito, ou é cinco?” Por quê? Aí, eu tento conceituar isso pra ele, mas algumas coisas eu também tenho dúvida ainda, para ser extremamente honesta, assim, na prática. (professora Escolar, segmento103)*

A professora Minha, que é a menos experiente dentre os cinco entrevistados, não mostrou, em suas narrativas, fundamentar suas práticas avaliativas em um referencial teórico. Ela contou de seus embates com referências conceituais em cursos de formação continuada oferecidos pelo Estado, tais como os conceitos de *avaliação processual* e *avaliação formativa*, com os quais concorda a princípio – *A avaliação na verdade, eu acho que é pra você ver como que está o processo de ensino-aprendizado* (professora Minha, segmento 87). No entanto, a professora não encontrou espaço no cotidiano para construir a sua prática fundamentada nesses princípios.

Talvez um problema que tenha contribuído para essa situação seja a forma como Minha relaciona-se com as concepções teóricas, sempre mediada pela implementação da proposta curricular de 2008 e pelos cursos do Estado, que visam a essa implementação, realizada de forma autoritária. Junta-se a isso o fato de Minha ter ingressado no ensino público no ano de 2008, em que a pressão para que se cumprisse o currículo, por meio de avaliações externas e o envio de apostilas para os alunos, foi intensa. Diante de tal pressão, não parecia ter lhe restado muitas alternativas – *you acabou de chegar, you obedece, né?* (segmento 59).

Assim construiu-se uma relação de oposição teoria-prática, sendo teoria materializada nos pressupostos apresentados nos documentos e cursos do Estado e prática materializada nas condições de implementação do currículo, conjuntura que embasou a afirmação feita pela professora, várias vezes ao longo da entrevista –*O discurso é um. E a prática é outra...* (segmento 61). O cumprimento das atividades do currículo, sendo o objetivo primordial da prática da professora, emoldurou a constituição da rotina das aulas, da avaliação, das relações entre professora e alunos, da relação da professora com a teoria, etc. Nesse quadro, participação novamente aparece como elemento objetivado e avaliado, com outros sentidos e implicações:



Minha: *Então eu comecei a trazer um pouco pra linguagem deles, pra realidade deles, então eu lembro que falava bastante de anorexia, bulimia, uma série lá, não lembro qual agora [um dos temas propostos nas cartilhas dos alunos]. Então assim, eu comecei a levar fotos, matérias de internet, revistas atuais. Eu falava coisas de suplemento, de corpo... Eu falava uma linguagem um pouco mais...*

Marina: *acessível.*

Minha: *Acessível para eles... e aí eles começaram a ir se doando um pouco mais praquela bendita aula lá, que eles não queriam nem saber. Eu falava pra eles também... fiz uma negociação: “Vocês participam e me ajudam a concluir esse jornal e depois eu deixo vocês jogarem bola, fazer o que vocês querem saber”, sabe assim? Então a gente negociava muito, geralmente eu dava uma aula, puxava bastante, ali, o tal do jornal e, na outra aula eu deixava eles à vontade. Teve que ser assim, na base da negociação.*

[...]

E eu acho assim: isso, na verdade, é um suporte pedagógico e o professor usa como achar melhor. Se eu acho melhor mandar como lição de casa, eu vou mandar como lição de casa e o dia que não tiver dando mais certo, eu mudo minha estratégia. Mas está dando certo, eles trazem! Tudo feito, tudo bonitinho, certo. Ai os que têm dúvida voltam, fazem pergunta, sabe? (professora Minha, segmento 59)



Minha: *Eu confesso que tem tema que a gente fica realmente, só na teoria. Eu falo que a gente vai aprender um pouquinho, pra conhecer, saber que existe. Quem tiver curiosidade, pesquisar na internet, sabe assim? Mas que a gente não vai trabalhar na quadra com esse tema. Que a gente não tem condições pra isso. (professora Minha, segmento 61)*

Participação, sob este olhar, tornou-se moeda de troca, com que os alunos compram a possibilidade de se verem livres das atividades curriculares. Outro sentido dado à participação, relacionado também ao seu valor de troca, é mediado pela relação teoria-prática vivida pela professora, em que há uma economia da participação e da habilidade. No estudo das outras narrativas, também percebi essa relação, mas nas da professora Minha, ela ficou mais nítida.



Minha: Então é assim, prova, prova escrita mesmo, eu não gosto de dar. Eu dou quando a escola pede, que vai ter um provão, mas eu nunca dou um peso maior pra uma prova mesmo. Eu dou sempre um peso maior pra o que eu vejo o aluno produzindo, fazendo, participando. Então, eu sempre faço valer de 0 a 4, de 0 a 5, como eles se comportam na quadra. Às vezes, eu dou uma provinha prática. Falo pra eles assim, eu faço algum circuito, alguma coisa que tem lá. Aí ele tem que falar, o que ele está fazendo, se é agilidade, se é velocidade, se é... e tem que realizar o exercício tal, aí eu vou, marco o tempo dele e dou ponto. Mas assim, para um aluno participativo, na verdade, ele nunca vai mal, independente da habilidade dele. No Estado, eu acho que a gente não pode avaliar muito pela habilidade. Tem que ser mais a questão do compromisso, mesmo, do querer, do participar, até porque, é o que eu falei: eles não têm espaço adequado, não têm material adequado, não tem um traje adequado, como eu vou ficar avaliando habilidade? Sabe? Exigindo o que não...

Marina: o que não é possível...

Minha: o que não é possível. Eu, por exemplo, era uma aluna esforçada e não tinha habilidade, e aí? Então, eu não avalio habilidade, eu avalio também o querer do aluno. Então, tem muita gente, muito menino, principalmente, que reclama “A professora, eu fiquei com sete e a fulana, que não sabe jogar nada, ficou com nove!” “Mas a fulana, que não sabe jogar nada, ela é muito [estalando os dedos] mais participativa e esforçada e interessada do que você, porque você acha que você já sabe tudo”. Sabe assim, eu tenho de por isso na cabeça deles, que eu não estou olhando se você dá um chute e faz um gol. Não estou olhando se você saca e bola passa. Tudo bem, eu corrijo o movimento, eu explico, mas não é isso que eu estou avaliando. E aí não entra muito na cabeça deles não. Alguns entendem, outros não. Mas eu continuo avaliando assim [risos].(Minha, segmento 106)

Participação, sem aquisição de habilidades vale mais do que ter habilidades e não participar a contento, essa é a lógica que está em consonância com a formação da professora, que não era avaliada “pela habilidade”, mas “pelo interesse, pelo esforço, por saber a teoria”. O problema é que, dessa forma, não é favorecido o ganho em relação à aquisição de habilidades para os que participam e nem o ganho em participação para os que têm habilidade, para além da troca pela nota. Nota que já é uma moeda em declínio nas escolas da progressão continuada.

A avaliação mostrada pela professora Minha foi também caracterizada por uma rotina de avaliação, bastante comprometida com o cumprimento dos conteúdos do caderno e das tarefas burocráticas. Faço uma observação a respeito do provão que é realizado na escola em que Minha atua; essa prática é uma prova nos moldes do SARESP que acontece anualmente ou semestralmente em algumas escolas, com o objetivo de treinar os alunos para esse tipo de avaliação que vivenciará em outras ocasiões, de gerar notas, de pressionar professores e alunos no cumprimento dos currículos e dá uma amostra do como a organização do trabalho escolar é formalizada e moldada. Percebi, ao ler e reler o seguinte segmento, o quanto a prática avaliativa da professora Minha está refém dessa formalização.



***Minha:**[...] na escola estadual é assim, como o professor, ele tem de pegar... um pouco louco, muitas salas, muitas aulas e quatrocentos diários. No começo, é o que eu falei, ninguém me ensinou, eu aprendi apanhando. Eu fazia assim, tudo que eu dava, valia de 0 a 10, depois eu ficava lá com a minha calculadora, me matando, pra somar e dividir e depois encontrar uma nota, que muitas vezes eu não podia dar aquela... etc. O que eu aprendi a fazer, no Estado? Eu faço diferente da particular. No Estado eu faço diferente. No Estado, eu faço somatória de pontos. Eu falo para eles tudo o que eu vou dar, quantos pontos valem, quando eles vão ser avaliados, eu passo tudo na lousa. Eu falo pra eles o seguinte:*

“a minha nota, todo mundo já começa com 10, praticamente, se quiser. Se fizer tudo o que eu proponho, você já tem dez, porque eu vou somar, nada eu vou dividir. Então, por exemplo, eu pedi lá, a página 5,6 e 7, a página 5,6 e 7 vale 2 pontos. Porque tem uma parte lá, que tem de pesquisar, é difícil. Vale 2 pontos. aí eles vão trazer, eu vou corrigir. Se fez tudo bonitinho, vai ganhar os 2 pontos, mais ou menos, vai, ganha 1,5, um”. Eu dou também avaliação contínua, que entra: a participação, se você vem, eu falo pra eles que se você vem com o traje adequado, participa da aula, do que a professora propõe, não somente daquela questão do jogar bola e estar livre hoje, eu vou fazer...então assim, tudo, tudo o que eu vou dar, realmente, de fato, você participa? Aí eu dou um peso maior. Essa questão da avaliação contínua, da participação, vale 4. Então já tem 4, mais os 2, já são 6. Aí eu dou uma pesquisa, alguma coisa referente ao tema da apostila. Por exemplo, o tema é capoeira, então, me traz duas músicas da capoeira, que eles cantam numa roda de capoeira, mais dois pontos. Então já são 8. Aí depois, todo mundo fazendo sabe, eu vou dando ponto e eu vou avisando pra eles, quantos pontos aquilo vale. E, no fim das contas, eu somo os pontos que eles tiveram. Se eu somei, e a pontuação deu mais de 5, né, não foi nota vermelha, beleza. Eu fecho a pontuação dele e já mostro pra ele. (professora Minha, segmento 108)

Nas narrativas da professora Minha há indícios de que sejam observados comportamentos, saberes, habilidades, qualidades da participação dos alunos, mas essa observação ainda não é intencionalmente realizada para conduzir a ação docente. A professora realiza aulas que escapam desse esquema de cumprimento do currículo, mas não de forma persistente e intencional no sentido de construção de sua prática junto aos alunos. Paradoxalmente, ao narrar uma experiência de fracasso, Minha mostrou que não está satisfeita com essa forma de participação que vem acontecendo, reconhecendo o insucesso como seu, embora ao longo da entrevista tenha apontado para as condições adversas de sua atuação.



Minha: Marina! Eu acho que, de modo geral, a história de fracasso, a minha, é quando eu não consigo fazer a sala fazer o que eu gostaria que eles fizessem. É quando eu tento, eu reinvento e nada dá certo e, no fim das contas, eu dou a bola. Isso pra mim é um fracasso. [...] Ficar olhando seus alunos jogarem bola, porque eles não fazem nada o que você pede. Eles não vão apropriados pra que você propôs, com roupa apropriada. Isso, pra mim, é um fracasso. E esse fracasso, é diário, sempre.

Todo dia é um fracasso. Na verdade, o que você consegue contar é um dia, que você teve sucesso. Então, vai, o ano tem 365 dias [rindo], você conta 364 fracassos [risos]. Agora... dos alunos mesmo, ah, sei lá! Fracasso em educação física, eu acho que é aquele aluno que realmente não vai pra quadra, senta no banco... Mas acho que é mais um fracasso meu, do que dele, sabe?

E põe o fone de ouvido na orelha e fica a aula inteira ouvindo música. Aí você vai, pede pra ele tirar o fone, ele tira, mas ele fica a aula inteira ali. Mas eu não considero que é um fracasso dele.

Eu não acho que é um fracasso meu. Agora, do aluno mesmo, eu não sei identificar, não.
(professora Minha, segmento 122)

Pretendi, neste capítulo, mostrar a escola e a avaliação retratada nas narrativas das professoras e do professor, expressando o contexto material imediato em que acontece a avaliação nas aulas de educação física. Produzindo, eu também uma narrativa, criei uma escola e uma avaliação, mesmo tentando limitar-me àquilo que os professores disseram. Assim, o aqui mostrado é real e é criação, é criação que corresponde ao real. Tudo aqui mostrado é o que vi, é o meu ponto de vista sobre a escola e a avaliação mostradas pelos professores, mas minha visão, ao ser forjada a partir do que os outros

viveram, torna-se uma visão não só minha, daí o seu poder de retratar a realidade.

No capítulo seguinte, delinco o contexto mais amplo, da rede pública de ensino no Estado de São Paulo, no qual as escolas e avaliações das professoras e professor entrevistados se inserem.



OS CONTEXTOS

Janela sobre a memória (II)

Um refúgio?

Uma barriga?

Um abrigo onde se esconder quando estiver se afogando na chuva, ou sendo quebrado pelo frio, ou sendo revirado pelo vento?

Temos um esplêndido passado pela frente?

Para os navegantes com desejo de vento, a memória é um ponto de partida.

(GALEANO, 1994, p.86)

Construo agora outra narrativa, daquilo que aconteceu, das entrevistas e das histórias que recontarei, dos professores e da “avaliação na educação física na rede estadual de São Paulo” a partir das entrevistas, de outros textos, obras de outros autores, que falam de educação, de educação física e de avaliação e de documentos no âmbito federal e estadual, a fim de delinear o contexto em que poderei compreender a avaliação nas aulas de educação física e também posicionar-me no compartilhamento desse contexto. Não tenho a pretensão de traçar a “história da avaliação na educação física escolar no Estado”, mas sim de apresentar as vozes em diálogo, dos professores, dos alunos, do Estado, dos gestores, da pesquisadora, dos formadores, dos pesquisadores e autores da área etc.

Parto do acontecimento das entrevistas, entre maio e junho de 2012, sendo quatro entrevistas com mulheres e uma com homem, todos efetivos na rede estadual de São Paulo; foram agendadas por telefone e e-mail, de acordo com a disponibilidade dos entrevistados. Em ordem cronológica de acontecimento das entrevistas.

A professora Minha, de 26 anos, teve a educação básica predominantemente na rede privada, cursou ensino médio técnico em *turismo e hotelaria*, licenciou-se em *educação física* em 2006 por instituição particular, especializou-se em *recreação* e em *educação física escolar*, iniciou a lecionar na rede estadual em 2008 para turmas do ensino fundamental I e II em dois cargos, também trabalhando com recreação e educação física escolar em rede particular, foi entrevistada no dia 07 de maio de 2012 em uma sala cedida pela direção da escola particular em que atua, fora de seu horário de trabalho. Cheguei ao local combinado com meia hora de antecedência (marcamos às 14:00) e aguardei sua chegada no hall de entrada da escola. Eu estava um pouco apreensiva, por ser a primeira entrevista. Tudo correu bem, Minha chegou no horário combinado, apresentou-me a escola de orientação católica na região central de Guarulhos. A sala em que ocorreu a entrevista era bem reservada, com mesa e cadeiras e um banheiro. Levei bolachas e água. Iniciei a conversa agradecendo, apresentei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que foi assinado, pedi autorização para gravar e começamos. Uma característica marcante de sua fala foi que, a partir do tópico em que se deveria falar do percurso profissional, Minha narrou os episódios no tempo presente, tornando sua fala

narração e descrição ao mesmo tempo, remetendo aos episódios de formação básica e “da experiência” para justificar e explicar a atuação junto aos alunos em que primeiro vinha uma descrição e argumentação sobre seu trabalho e em seguida uma narrativa, como se dissesse “eu faço isso, porque vivi isso” e, em vários momentos, a fusão entre narrar e descrever, passado e presente, talvez pelo fato dos episódios narrados serem de fato muito recentes. A entrevista durou uma hora e trinta e três minutos.

A professora Física, de 44 anos, cursou o *magistério* e faculdade de *educação física* particular no período noturno, começou a lecionar no Estado como OFA no segundo ano da faculdade, há 15 anos, tendo se afastado do trabalho no Estado por um período em que trabalhou com treinamento em natação e recreação, retornou ao Estado como efetiva em 2002, passou à função de coordenadora em maio de 2011, foi entrevistada no dia 08 de maio de 2012, em seu horário de trabalho, na biblioteca da escola em que atua, na região central de Guarulhos. Cheguei dez minutos atrasada porque me perdi, gastando uma hora e meia a mais que o programado para chegar ao local, estava afobada. Externamente, a escola era semelhante a outras unidades escolares que conheço, com sua grade, muro e portões de ferro, entrei no hall de entrada, que é isolado do interior da escola por grades. Física atendeu-me antes mesmo da secretaria, introduzindo-me e apresentando-me à vicediretora, que pediu que fizessem um café para nós, e à inspetora de alunos. Fomos à biblioteca também semelhante às de outras escolas, a entrevista iniciou-se às 10:46 horas. Agradei, expliquei sobre o TCLE e sobre sua participação na pesquisa pedindo autorização para gravar. Em linhas gerais, na entrevista de Física produziram-se narrativas, com poucas descrições e argumentações, os primeiros dois terços da entrevista podendo ser considerados uma única narrativa do percurso profissional da professora, iniciada por ela a partir de sua apresentação, seguida de outras narrativas mais curtas relacionadas aos tópicos que introduzi no intuito de complementar o texto em relação ao roteiro. Após desligar o gravador, a diretora veio ter conosco, falando de sua atuação nesta e em outras escolas, da atuação de Física como coordenadora e das comunidades com as quais trabalhou e de seu percurso nesta escola no enfrentamento e superação de problemas relacionados ao rendimento escolar.

A professora Querida, de 52 anos, cursou o ensino fundamental em escolas públicas, fez ensino médio técnico em *contabilidade*, atuando nesta área e tendo a primeira graduação em *ciências contábeis*. Aos 29 anos realizou sua verdadeira vocação, graduando-se em educação física em instituição particular. Enquanto era estudante trabalhou voluntariamente com recreação em escola de educação infantil, ingressou por concurso assim que formada na prefeitura de Cotia, onde lecionou por um breve período para turmas do ensino fundamental I e exerceu cargo de diretora durante meio ano, quando foi efetivada na rede estadual, em 2001 e, em seguida também na prefeitura de São Paulo. Hoje trabalha nessas duas redes com ensino fundamental II e ensino médio. A entrevista fora marcada para dia 10 de maio de 2012 e reagendada para dia 14 de maio de 2012, às 14:00h, durou uma hora e cinquenta e seis minutos. Cheguei com tranquilidade ao local combinado, o apartamento de Querida, com quinze minutos de antecedência. A professora introduziu-me à sua casa calorosamente, levei biscoitos e água, ela pediu para que eu ficasse à vontade, buscou dois copos e começou a falar bastante antes de eu introduzir a entrevista, lembrou das discussões em grupo na ocasião do curso de *especialização em educação física escolar* do RedeFor, especialmente do professor Ro. (que não participou da pesquisa), dizendo que tinha com ele mais estranhamentos porque discordava do entendimento que ele defendia de *partir do conhecimento do aluno*, pois ela entende que deve haver sempre uma proposta inicial do professor, lembrou também de sua identificação com a professora Escolar. O entendimento dela da necessidade de haver uma proposta inicial do professor foi retomado ao longo da entrevista algumas vezes como lembretes de *primeiro a proposta*. Consegui ligar o gravador em meio a uma avaliação e argumentação sobre os *equivocos da escola*, outro ponto retomado várias vezes ao longo da entrevista. Nesta entrevista, foram contemplados todos os tópicos do roteiro, porém sem seguir sua organização. O texto produzido não é predominantemente narrativo, ao contrário, é bastante argumentativo, avaliativo e descritivo. A professora organizou sua fala em torno de concepções, conceitos, avaliações do processo, generalizando sua experiência embebida nessas concepções, conceitos, avaliações, inclusive dialogando com autores, demonstrando para cada tópico introduzido, como sua prática, seus estudos e o conhecimento interagem. Há dois eixos que articulam os assuntos, a avaliação que a professora faz da escola e o

princípio didático seguido por ela de apresentar *primeiro a proposta*.

A entrevista com o professor Educação, 49 anos, aconteceu no dia 15 de maio de 2012, em seu horário de almoço numa sala no colégio particular em que trabalha em Guarulhos, a entrevista fora marcada às 12:00h, eu cheguei pontualmente, o professor conduziu-me até a sala dos professores, guardou alguns materiais, conversou rapidamente com um aluno, iniciamos às 12:21 e finalizamos cinquenta e sete minutos depois. Antes de eu ligar o gravador, Educação relatou que na escola particular começaram a ensinar *matéria totalmente teórica* na disciplina de educação física porque agora essas matérias “caem” no ENEM e, portanto, havia a necessidade dos professores trabalharem com esse tema, lamentou que nesta escola há apenas uma aula semanal e com essa nova exigência os alunos ficavam algumas semanas inteiras sem práticas corporais. Pedi autorização para gravar e solicitei que se apresentasse. Na entrevista de Educação o roteiro foi seguido de uma forma peculiar. Eu introduzia um assunto, o professor falava pouco e eu, seguindo pistas em suas falas, perguntava e questionava induzindo-o a completar suas narrativas e descrições, ele também foi o único entrevistado a me perguntar, diretamente, a respeito de problemas sobre os quais reflete e estuda.

A professora Escolar, 34 anos, sempre estudou em escolas públicas, formou-se em educação física em instituição particular, começou a lecionar como OFA no Estado no seu primeiro ano da faculdade, tendo um afastamento ao se formar e retornando ao Estado como efetiva no ano de 2006, está em sua atual escola sede desde 2007 onde trabalha com turmas de 8ª série e ensino médio, desde 2008 trabalha também na prefeitura de São Paulo com o ensino fundamental I. A entrevista foi marcada no dia 13 de junho de 2012, inicialmente às 14:00h e depois reagendada às 12:00, numa das escolas em que ela leciona em São Paulo e durou uma hora e dezoito minutos. Cheguei às 11:50 e fui recebida pela secretaria com desconfiança, pois a professora não costumava chegar esse horário. Explicando que também era professora, que fora tutora da professora Escolar, deixaram-me entrar e aguardei alguns instantes no hall. A professora Escolar logo chegou e me convidou para ir à sala dos professores. No caminho, percebi que o ambiente era muito agradável, bem cuidado e limpo, foi aí que fiquei sabendo que aquela era a escola da prefeitura. Na sala, professoras ali presentes foram simpáticas, sentamos a uma das mesas de reuniões e Escolar começou a falar sobre problemas da escola pública antes que eu introduzisse a

entrevista e ligasse o gravador, os assuntos foram retomados ao longo da entrevista. Após eu explicar como iríamos proceder, a professora apresentou-se e descreveu sinteticamente seu percurso profissional. A entrevista de Escolar correspondeu fortemente ao roteiro, chamando a atenção como os episódios narrados foram costurados à experiência atual, ora sendo introduzidos por ela, ora servindo a uma argumentação sobre ela, gerando um movimento presente-passado-presente, descrição-narração-argumentação. Percebi também que alguns assuntos se encadearam, “saindo” aparentemente do assunto em questão, porém sendo retomada a coerência posteriormente, por exemplo, ao falar de participação no tópico sobre a implementação e adaptação ao currículo atual do Estado. Houve também dois momentos em que eu debati com a professora, o primeiro a respeito do curso RedeFor e implicações da formação continuada para a construção do trabalho coletivo de planejamento e avaliação e depois sobre o ensino fundamental I, mas aí adentrando o âmbito de seu trabalho na prefeitura de São Paulo. Logo que encerramos a gravação, uma mulher, que parecia ser a diretora ou a coordenadora solicitou a Escolar que acompanhasse uma turma na prova que estava sendo ministrada, similar ao SARESP¹², em nível municipal.

Esse relato, de como as entrevistas ocorreram, mostra uma diversidade de formas de falar que constitui ao mesmo tempo a riqueza, pois nessas formas estão implícitos sentidos, significados e relações, como vimos a partir das referências epistemológicas e metodológicas apresentadas, e a dificuldade, o desafio da pesquisa, haja vista a heterogeneidade do material. Embora o roteiro criado tenha sido contemplado em sua maior parte em todas, em cada entrevista uma ordem foi estabelecida, relações entre diferentes tópicos foram feitas de formas diferentes. Outra diferença foi quanto ao conteúdo, pois alguns assuntos foram explorados porque fazia sentido a partir daquilo que era introduzido pelos professores e da forma como era introduzido e outros não foram explorados por não fazerem sentido no contexto do entrevistado; por exemplo, fez sentido eu perguntar a respeito do processo de construção de uma concepção de avaliação para uma professora que já demonstrara ter tal concepção desenvolvida, assim como ter a consciência de tal processo (Querida), não faria sentido se eu perguntasse o mesmo para uma

12 Para acessar a discussão em torno do SARESP e toda a política de avaliação do Estado de São Paulo, consultar o link: <http://avaliacaoeducacional.com/category/exames-e-indices/saresp/>

entrevistada que demonstrou estar num momento exploratório, de experimentação (Escolar), ou ainda em busca de uma compreensão sobre tais concepções (Minha), ou que, tendo eleito ou construído uma concepção, já estava me mostrando o percurso em suas narrativas (Física e Educação).

Os cinco entrevistados estavam muito dispostos e animados para falar de suas experiências e isso foi perceptível desde o momento do agendamento, convidando-me aos seus locais de trabalho (Minha, Educação, Física e Escolar), à sua casa (Querida), abrindo mão de seus horários de almoço (Educação e Escolar), de seus horários de descanso (Minha e Querida), usando uma parte de seu horário de trabalho (Física) por compreender a importância dessa prática de compartilhamento de experiência para o trabalho docente (isso foi expresso pela professora). Outro indício dessa boavontade foi a profusão da fala, em que, em três casos (Querida, Educação e Escolar), começou-se a falar antes do início da gravação com interesse tal que eu demorei a achar uma brecha para introduzir o início da gravação. Em dois casos (Física e Querida), as entrevistadas falaram com bastante autonomia, demonstrando um grande domínio de suas práticas, integrando o tempo todos os elementos práticos e elementos conceituais com grande desenvoltura. Em um caso (Educação), o professor leu, anteriormente à entrevista, minha dissertação de mestrado, aproveitando a oportunidade para debater comigo assunto relacionado. A impressão/avaliação que eu tinha desses professores, de quando fui tutora deles, confirmou-se: são professores que decidiram e abraçaram o caminho de serem professores, lembrando que eles não foram selecionados por mim, pois convidei a todos os alunos de uma turma inteira, estes foram os que quiseram participar e aparentemente consideraram suas participações oportunidades de valorização dos próprios trabalhos. Pela resposta que obtive, também posso afirmar que eles estavam à vontade para falar comigo, não percebi barreiras quanto a falarem sobre como trabalham, como são suas escolas, como se formaram. Isso se deve, provavelmente, à relação que já tínhamos, do curso EaD, em que o receio inicial, diante de uma “professora da UNICAMP” e do julgamento que se pressupõe que tal professora e pesquisadora deva fazer sobre os trabalhos dos professores do ensino básico dissipou-se, pois construímos uma relação de debate livre, em que cada contribuição era respeitada e legitimada e ao fato conhecido por todos de eu ser, também, professora da rede, que me dá a condição de saber das dificuldades e desafios e saber que as condições

descritas de fato existem. Da minha parte, tive e tenho muitos sentimentos quanto às entrevistas, alguns deles, uma gratidão de ter acesso a uma intimidade confiada e um “frio na barriga” (não é medo, não é receio, é um cuidado, como se estivesse “pisando em ovos”) por saber que tenho em mãos essas histórias; tenho um duplo compromisso, com os professores, pois pretendo que suas histórias não sejam desrespeitadas, negligenciadas, menosprezadas e com o fazer da pesquisa, que demanda rigor e crítica. Talvez o “frio na barriga” seja a sensação de estar equilibrando-me entre esses dois compromissos.

Passando das entrevistas para as trajetórias dos professores, em alguns momentos e sob alguns aspectos das biografias dos entrevistados há coincidências, encontros, interseções, assim como diferenças e divergências importantes.



Educação: *Como aluno sempre era aquele lado tecnicista e militarista. Eu tive também essa formação. No primário, foi aquela formação bem militarista. Também né? Comecei a estudar em setenta e pouco, naquele regime militar danado. Era ordem unida para entrar na sala de aula, ordem unida pra sair, ordem unida par ir pro intervalo, sabe? Todo aquele ritmo militar mesmo. E eu estudava numa escola que era assim. Ela era dentro de uma base aérea. E depois ela saiu da base aérea, mas continuou com aquele ritmo, aquele código de escola militar. Era a maioria, tudo filho de militar na escola. Então, era blusinha branca, shortinho, sapatinho, meia três quartos até aqui, um atrás do outro. Eu vivi isso daí, então...*

Marina: *Os meninos separados das meninas.*

Educação: *Os meninos separados das meninas, educação física. E era aquela coisa, a professora era sempre a dona da razão, era ela no pedestal dela e a gente aqui embaixo. Não tinha assim, envolvimento, não é? Isso daí foi no primário. Daí, no ginásio, na época do ginásio, que a gente falava, foi a mesma coisa, mas mais voltado pro tecnicismo, o*

militarismo já tinha acabado um pouquinho. Era o aluno que, como eu era atleta, então eu sempre fui privilegiado. Menos pra jogar futebol de salão, que eu não tinha muita facilidade. Mais, era pra jogar vôlei, basquete, tudo assim, sempre a parte técnica, aquela formação técnica. Tanto que a gente participava de olimpíadas, a gente saía pra jogar fora, viajava pra jogar fora e sempre visando o tecnicismo, sabe? Competição, só competição. Aí, no colegial, continuou sendo a parte técnica. Acho que foi até pior um pouco, porque a escola tinha fama de ser a escola do município, a melhor escola do município, C. G., ela era a melhor, tanto na parte intelectual, quanto na parte esportiva. Então, a gente tinha de mostrar, representar a escola.

[...]

[...] avaliação, avaliação era feito assim, por frequência. Então, você tinha 100% de frequência, você tinha sua nota. E não era assim avaliado, não tinha prova, não tinha uma prova prática, era por frequência mesmo. (professor Educação, segmento 28, teve o ensino básico nos anos de 1970)



Querida: *Eu, ah, eu sempre gostei da escola. Por isso eu acho que eu hoje sou educadora. Eu ia pra escola com muita satisfação e muito prazer. Eu fiz primeira à quarta série, naquela época era Instituto B. E. dos S. Mas eu sempre ficava escondidinha. Eu sempre fui muito quietinha, na escola, muito quietinha. Mas eu gostava muito de educação física. Eu gostava muito de estudar. Era muito esforçada. Minha mãe não tinha problema comigo. [...] Eu fiz a quinta e a oitava série no Instituto A. Á. dos R. que, naquela ocasião, pra você entrar neste instituto, você tinha que passar pelo exame de admissão. Era aquela época onde eu tinha, na quinta e na sexta série, francês e na sétima e na oitava, inglês. E eu também, fui muito feliz nessa escola, muito feliz. Eu, sempre gostei muito. E a educação física, me levava muito.[...]. Era muito engraçado, era aquele shortinhos vermelho, de*

elástico aqui, aquela camisetinha, conga vermelha, a minha três quartos [gargalhada]. Era. E ali, a professora era até cansativa no movimento. Eu praticava ginástica olímpica, parece que pra mim era, ficava muito em mim, muito assim, me cansava muito. Mas, ao mesmo tempo em que ela ficava em mim, parece que ela desprezava um pouco as minhas amigas, que não tinham tanta habilidade, naquilo que ela estava fazendo. Porque ela ia falar até como a minha mãe, ela pedia pra ela ir me buscar, pra competir. Minha professora tinha o olhar, de competir, aquilo pra ela ia dar que ela é boa. Eu acreditava assim. (Querida, segmento 65, teve seu ensino fundamental nos anos de 1970)



Escolar: *É bem contraditória até, a minha identificação com a educação física, eu sempre estudei em escola municipal, ou estadual. Nunca estudei em colégio particular. E eu lembro que a minha professora chamava-se G., na quinta série. Nós fazíamos como se fosse um treinamento, na aula. A aula era correr em volta da quadra, todos os professores que eu tive, de quinta à oitava série, que eu me recordo, era nesse sentido. Sempre mais treinamento físico e aptidão. E aí, uma das coisas que me marcou, foi que nós estávamos aprendendo a jogar voleibol, a rede era de uma altura, que já não era muito compatível com a nossa..., mas enfim. E a avaliação era: alguns movimentos que você executava, predeterminados por ela, mesmo que fosse, toque, manchete, enfim, no número X. Umas cinco vezes cinco manchetes numa bola lançada, cinco toques, cinco... e eu lembro que eu ficava na fila e meu coração já ficava disparando. E isso, porque eu era uma das maiores da turma e, mesmo assim, eu já tinha um medo e era totalmente descoordenada, era um problema. Minha meta era sempre passar por essa avaliação, de uma forma coerente, de uma forma satisfatória, mas eu tinha uma dificuldade tremenda. Eu me lembro que era muito traumático, porque você fazia e eu era uma das pessoas que não conseguia executar com toda aquela perfeição, que ela esperava e aí, você ia sentando e*

depois ela já ia dizendo qual era nota. Se fosse basquete, por exemplo, sempre era o quarteto fantástico, que eu brinco, vôlei, basquete, handebol e futebol. Futebol, então, eu não consigo nem equilibrar a bola no pé. Imagina, você sentava e ela já avaliava, lá, sete, cinco, na época, nem era por número, acho que era A, B, C. E dessa avaliação, você ia seguindo aos bimestres, pra montar quem ia ser o time da escola, inclusive. Era acoplado na aula, não era separado, uma turma de treinamento, da aula de educação física. E a maior frustração, é que eu nunca conseguia fazer parte do time que representava a escola, por conta do bendito método de avaliação. Me lembro de algumas coisas, como a avaliação antropométrica, alguma avaliação específica, que fosse... eu tinha um professor, que na época, eu acredito que ele se considerava ok com a prática e tudo mais, ele levava até transparência, pra sala de aula, que na época, nem era datashow, nem nada. Passava conteúdo, depois fazia perguntas teóricas, então, era uma avaliação estruturada, pelo que se tinha na época, mas era: te dou um texto e faço 10 questões a respeito daquilo. Mas a prática era da mesma forma: ou você correr 10 minutos, ou você fazer X movimentos e tal. O que eu tive de avaliação, de quinta à oitava série, que eu me lembro, era isso. No ensino médio, eu estudei à noite, não participei de educação física. Isso era o que eu tinha de conceito de avaliação, até então. (professora Escolar, segmento 33, teve o ensino fundamental II no início dos anos de 1990)



Minha: *Então eu não tive nada, praticamente. Eu brinquei de pular corda. Eu tive forma, na quinta e sexta série. Porque era só isso. E quando eu fui pra sétima série, eu voltei a estudar em escola particular, numa outra escola aqui de Guarulhos, que na época era, eu acho que ainda é, muito competitiva. Porque aqui tem olimpíadas colegiais. Então, todos os alunos, quando eu cheguei lá, na sétima série, já sabiam jogar tudo, já participavam das olimpíadas e tinha muito aluno que era bolsista exatamente por ser bom em algum esporte e representar a escola. Quando eu cheguei na sétima e oitava série, eu sabia a parte*

lúdica, da primeira à quarta série, eu era ativa e tudo. Mas a quinta e a sexta série eu não tive, realmente, aquela introdução aos esportes de fato e na sétima série eles já jogavam como atletas. E aí eu tentei uma, tentei duas vezes e paguei mico. Assim, todo mundo rindo, ninguém nem queria no time e eu não sabia fazer nada e eu só sabia quando era coisa de correr, estafetas, essas coisas assim. Agora, os esportes eu não sabia. (Minha, segmento 50, teve seu ensino fundamental II no fim dos anos de 1990)

Minha foi a única das entrevistadas que estudou em seu ensino básico em escolas particulares; Física, embora não tenha falado de sua formação básica na entrevista, estudou, como os demais professores, em escolas públicas, em que não teve experiência de atleta, tendo praticado natação fora da escola. As quatro professoras não tiveram aulas de educação física no ensino médio, Minha, Física e Querida porque seus cursos eram técnicos e Escolar porque estudou à noite. Minha diz ter experienciado como avaliação os “trabalhos teóricos” e contribuições em atividades paralelas ao programa principal de atividades desenvolvidas pelo professor, Escolar, provas baseadas em “conteúdos teóricos” e “provas práticas” e Educação, “avaliação por frequência”, todos viveram um tipo de avaliação informal (FREITAS, 1995) pela qual eram privilegiados ou não privilegiados, sendo privilégio ter acesso ao aprendizado do esporte, ter a atenção da professora, participar das equipes, representar a escola e outros concedidos pelo grupo e sendo não-privilégio o não ter acesso ao aprendizado do esporte, à atenção, o “pagar mico”, o medo da avaliação, a frustração. Embora uma das entrevistadas, Minha, tenha tido seu ensino fundamental II sob a regência da LDB 9394/96, podemos considerar que todos passaram pelo processo de uma educação física escolar orientada pelo paradigma da aptidão física, especificamente manifestando-se como tecnicismo e esportivização, com exceção da experiência do ensino fundamental I do professor Educação cujo tom era dado pelo militarismo e da experiência do ensino fundamental I da professora Minha, que era pautada pela ludicidade.

O paradigma da aptidão física em avaliação é abordado por Nerys Silva (1993), em sua dissertação de mestrado *Avaliação da aprendizagem em educação física na escola de 1º grau*, a partir de autores que lançavam um olhar crítico para a educação física escolar e suas questões, entre eles Medina (1983), Ferreira (1984), Carmo (1987), Gebara et al (1988), Ghiradelli Jr. (1988), Bracht (1989), Soares (1990), Pereira de Souza (1990),

Freitas (1991), Betti (1991), Castellani Filho (1991) e Coletivo de Autores (1992). O autor estudou um período em que a lei federal 5692/71, legitimava francamente a aptidão física como elemento orientador da educação física.

Segundo Souza Júnior (2004), baseando-se em Nerys Silva (1993), as indicações feitas pela lei 5692/71 vêm em continuidade às indicações da LDB 4024/61 e legislações anteriores, sem romper com as diretrizes que as pautavam, porém explicitando um caráter quase exclusivamente tecnocrático para a educação. Do caráter médico-higienista do método ginástico adotado em 1929, em que a avaliação consistia em *verificação periódica da instrução*, realizada por médico e professor, que aplicavam exames fisiológicos e práticos para verificar a (in)adequação a uma normalidade e classificar quanto ao regime de exercícios aos quais os avaliados deveriam submeter-se; à adoção do critério de assiduidade, no ano de 1940, como pré-requisito para a participação nos exames finais das disciplinas, características que perduraram ao longo e através das reformas educacionais de *Francisco de Campos* e *Capanema*; até a promulgação da LDB 4024/61, quando às diretrizes médico-higienistas fundiram-se aspectos do universo do esporte de rendimento e a avaliação passou a ser utilizada como meio de classificação quanto ao tipo de atividades que frequentariam, treinamento desportivo ou ginástica e concomitantemente; no Estado Novo, a educação física passando a zelar pelo preparo físico do trabalhador, visando ao mercado; a promulgação da lei 5692/71 reforça o entendimento instrumental sobre a educação física, estabelecendo, com o decreto 69450/71, seu caráter de atividade, tendo a aptidão física como referência fundamental e tornando a educação física escolar um contributo para a realização do projeto de *formação cívica*.

Art. 1º A educação física, atividade que por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora-forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando, constitui um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da educação nacional.

Art. 2º A educação física, desportiva e recreativa integrará, como *atividade escolar* regular, o currículo dos cursos de todos os graus de qualquer sistema de ensino.

Art. 3º A educação física, desportiva e recreativa escolar, segundo seus objetivos, caracterizar-se-á:

[...]

§ 1º *A aptidão física constitui a referência fundamental* para orientar o planejamento, controle e avaliação da educação física, desportiva e recreativa, no nível dos estabelecimentos de ensino.

§ 2º A partir da quinta série de escolarização, deverá ser incluída na programação de atividades a *iniciação desportiva*.

[...]

Art. 11. O Ministro da Educação e Cultura, por intermédio do órgão competente, estabelecerá e divulgará, convenientemente, os testes de aptidão física, com a finalidade de orientar os estabelecimentos e acompanhar a evolução das possibilidades dos recursos humanos nacionais. (BRASIL, decreto 69470 de 1971, grifos nossos)

Nerys Silva (1993) afirma que sob a égide da lei 5692/71 e do decreto 69470/71, a avaliação da aprendizagem foi concebida como *um procedimento de atribuição de conceitos aos alunos, mediante a consideração da presença em sala de aula, ou então, [...] entendida como testes de aptidão física* (NERYS SILVA, 1993, p.135), sendo que a resolução SE nº134/76, que dispunha as normas para avaliação, recuperação e promoção de alunos determinou que a promoção na educação física passaria a ser decorrente apenas da assiduidade, tinha por finalidade *acompanhar a formação de recursos humanos nacionais, ou seja, selecionar alunos para competições* (NERYS SILVA, 1993, p.135), era orientada por um único princípio, *a seletividade, que se caracteriza pelo aspecto meritocrático* (NERYS SILVA, 1993, p.136), processada com base em testes de aptidão física aplicados pelo professor de educação física. Nerys Silva (1993, p.148) ainda avaliou:

No que se refere à avaliação da aprendizagem em Educação Física, a legislação não tem apresentado mudanças significativas, o que fez com que não acompanhe a teoria que tem se voltado cada vez mais para os aspectos biológicos e pedagógicos.

O papel da avaliação no interior da escola tem servido para assegurar mecanismos de retardo ou eliminação do aluno do sistema escolar, selecionar e segregar, apoiada na aptidão física como referência fundamental e os critérios que atendam ao sistema esportivo de alto rendimento. Esses mecanismos são assegurados, em várias instâncias e entre elas a legislação (Decreto nº 69450/71, que trata dos padrões de referência para o alcance dos objetivos da Educação Física, esportiva, recreativa; Lei nº 6251/75, que estabelece como objetivo básico da Política Nacional de Educação Física, o aprimoramento da aptidão física da população).

Quanto à matriz teórica, Nerys Silva (1993) fez um estudo da produção a partir dos anos 1980, produzindo uma classificação das obras que reforça a impressão que tive de que a visão do autor quanto à tendência crítica ainda estava nebulosa, devido às obras serem recentes. Segundo o autor, as obras que tratavam da avaliação em educação física, exclusivamente ou não, conceituando-a, definindo objetivo, princípios e metodologias, poderiam ser classificadas quanto ao enfoque nas áreas *biológica, pedagógica, psicossocial, técnica e psicobiológicae* concentravam-se em torno do *paradigma docimológico clássico, cujas referências recaem sobre os métodos e técnicas que têm por finalidade estabelecer critérios com fins classificatórios e seletivos*(NERYS SILVA, 1993, p.90). Uma das explicações para tal fato seria a forma como a produção científica deu-se na área da educação, fruto da parceria Brasil-Estados Unidos, que originou os programas de pós-graduação em educação física que seguiram o modelo americano, dentre eles, o programa de mestrado em educação física da USP, da UFSM e da UFRJ (NERYS SILVA, 1993, p.88). Quanto à relação legislação-teoria, o autor afirma que, embora existissem tendências de cunho pedagógico, mesmo que minoritárias, que seguissem sentidos distintos do paradigma clássico, tais como as humanistas e críticas, estas não eram incorporadas à legislação, ficando a mesma restrita à docimologia e à *pedagogia por objetivos* (NERYS SILVA, 1993, p.206).

Porém, entrevistando, analisando planejamentos e observando o campo de professores da rede estadual de São Paulo, na região de Campinas, Nerys Silva (1993) constatou, por meio da análise dos planejamentos dos professores, que os principais objetos de avaliação eram *afetividade e sociabilidade*, a principal referência para definir a abordagem de conteúdos era a prática desportiva e que a avaliação formativa era a principal modalidade de avaliação; por outro lado, por meio da observação das aulas dos professores, percebeu que havia um descompasso entre legislação, teoria e prática docente, em que formalmente observavam-se aspectos legais, mas informalmente os aspectos afetivos e de sociabilidade pesavam mais.

Em meio a esse descompasso, em que novas referências surgiam, a partir dos anos de 1990, uma fez-se valer com maior peso, no âmbito da rede estadual, o desenvolvimentismo/construtivismo, por meio das inserções das obras de dois autores – Go

Tani(1988) e João Batista Freire (FREIRE, 1994; SÃO PAULO 1991; 1996)¹³ – nas formações dos professores e nas propostas curriculares da rede estadual, embora as concepções desenvolvimentista e construtivista não sejam marcantes nas formações profissionais iniciais das professoras e do professor entrevistado.

Educação foi o primeiro a se formar, estudou no início dos anos de 1980, no período noturno:



Educação: *Na educação física, eu tive um ensino todo voltado para o tecnicismo. Sabe, foi nos quatro esportes, voleibol, basquete, handebol e futebol de campo, não tive salão. Eu tive um pouco de ginástica, mas tudo assim: voltado pra técnica, né, era o aluno-atleta.*
(professor Educação, segmento 30)



Educação: *Eu tinha um professor, na graduação, primeiro ano: foi aquele auê, de primeiro ano, eu achava que a faculdade era clube, então, ia lá, a aula começava às sete horas da noite, eu estava lá quatro horas da tarde, pra jogar e ficava lá jogando. Depois que o primeiro semestre passou, a gente começou a levar a coisa mais a sério, veio as notas, né. Mas eu nunca me lembro de avaliação. Era avaliação prática. O professor cobrava uma*

¹³ A proposta curricular do Estado (SÃO PAULO, 1991; 1996) foi elaborada com a consultoria do professor João Batista Freire. Ao longo de sua vigência, o Governo do Estado firmou uma parceria com a USP, por meio da qual o professor Go Tani coordenou cursos de formação continuada para os professores da rede.

postura... sabe? Técnica. Um bom arremesso no basquetebol, você ter noção dos sistemas táticos, não só no basquete, mas no voleibol, handebol, todos os fundamentos, eu tive que saber, e, avaliação, era tudo isso daí. Você tinha uma boa postura, você sabia fazer um arremesso, você sabia se movimentar na quadra, era essa a avaliação que eles tinham da gente. Se a gente sabia, tinha uma boa nota, se não sabia, ficava de DP. Era essa a avaliação. E prova teórica, era tudo em cima do que era realizado na quadra. Qual era o sistema utilizado, como que você cobra lateral? (professor Educação, segmento 63)

No ano de 1989, Física ingressou na mesma faculdade, também no noturno.



Física: *Mas, a avaliação era assim: “Você não sabe fazer uma bandeja”. Agora, quando eu era avaliada na parte escrita, que eu tinha que abordar os processos pedagógicos, que eu tinha que abordar a forma como eu ia chegar no que eu queria... nossa! Ufa! Era minha compensação. E assim, sempre gostei, nunca fui tímida pra brincar, pra jogar. Mas eu não tinha essas... ginástica olímpica, eu tinha mais habilidade, mas pros jogos, eu me esforçava muito pra ser chamada pros times. Vôlei, eu sentia no professor contava com isso: com o esforço, com a participação, com a vontade de acertar, com a busca, sabe, com os cantinhos de quadra, que você quer que ninguém esteja olhando, mas que você está lá: “eu não consigo, como é?”, e bota na mão e faz posiçõzinha padrão e você fica lá treinando mil vezes... porque você vai entrar na quadra, você vai entrar na quadra. E eu percebia que ele contava. Eu sempre fui muitocinestésica, eu gosto muito de escrever pra estudar. Eu tenho dois cadernos da UNICAMP, lotados, lotados de tudo o que eu lia, do material de apoio e dos fóruns. Eu preciso escrever, então eu acho que o professor também contava muito com isso, porque ele me via anotando. Via que eu era presente, que eu era*

participativa, que eu podia não ter o melhor saque, a melhor defesa, o melhor bloqueio, a melhor recepção, o melhor ataque, mas eu era uma pessoa fazendo de tudo. E eu não ia ser uma atleta. Eu ia ser um profissional da educação física. Então isso eu me lembro de... natação, [...] anota era se você cumpriu ou não a piscina semi-olímpica inteira. Não era se você... é engraçado, porque a gente não tinha essa divisão, bacharel e...

Marina: licenciatura

Física: e licenciatura. E é engraçado porque parece que a gente não era avaliado assim “Será que ela vai ter uma bagagem, de passar isso pra frente?” “Será que ela vai ter o passo a passo, será que ela vai ter as situações de aprendizagem, pra chegar nesse resultado?” Não, era você enquanto atleta mesmo. As melhores notas era de quem...

Marina: tinha desempenho.

Física: é, tinha desempenho. E não era nem tanto a técnica. (professora Física, segmento 66)

A professora Querida graduou-se entre os anos de 1990 e 1994, no período diurno.



Querida: [...] quando eu estudei, de 1990 a 1994 na Integrada de Guarulhos, eles ainda tinham aquele militarismo, aquela coisa profunda, da educação física. Então, ali, se media a resistência, rendimento. Aí, eu pergunto, “não, mas peraí, é pedagógico, ou eu só vou ser atleta?” Tanto é, que a FIG demorou muito pra desmembrar, treinamento, entendeu? Professor é professor, treinador é treinador. Eu já tinha essa cabeça.

[...] Eles não aceitavam, naquela época, o construtivismo. Tinha professora de handebol, que na disciplina de didática do ensino, quando eu colocava, construtivismo na aula, na avaliação, ela falava que não. Aí eu falava, “eu já sei, treinadora, você é treinadora?” Entendeu? Porque ela não tinha o mesmo olhar: “Desculpa, professora, a senhora não

conhece”. Aí a prova ia ser avaliada pelo diretor. Eu entrava com requerimento, porque eles tinham este olhar. Até no basquete.

[...]

Não, eles estavam formando professores e não treinadores. Mas todo olhar deles, em avaliação, era pro treinamento!

Marina: *Era desempenho, no caso.*

Querida: *Isso! Era 100 metros crawl, duzentos... Eu falava, “vamos avaliar, o meu movimento na água, todo o meu processo, entendeu, do movimento, desde a mãozinha, da respiração, ou vão avaliar se eu tenho resistência, ou não, pra fazer ida e volta da piscina?” [risos] “o que que o senhor prefere professor?” Porque era complicado. E eu via que tinha, ainda, aquela coisa, sabe, aquele aquecimento em roda, que eu não estou falando que está errado. Mas existem maneiras mais prazerosas, porque nós não somos tão diferentes...*

[...] *um olhar de todo mundo homogêneo. Isso não, é isso que eu reprovava lá. (professora Querida, segmento 52)*

Escolar graduou-se entre os anos de 1998 e 2001, no período noturno.



Escolar: *O conceito de avaliação, como a minha formação tem mais de dez anos, até se falava em avaliação formativa no preceito, na graduação. Mas nós éramos avaliados totalmente conteudista, seja a questão escrita, ou na questão prática. Sempre o discurso era: “você não precisa saber fazer, pra ensinar o seu aluno”. Porém, quando a avaliação acontecia de fato, as notas melhores eram dos que executavam, de acordo com a norma, nas avaliações práticas, nas disciplinas práticas. Nas disciplinas teóricas, vamos colocar: fisiologia do exercício, cinesiologia, mas eu vejo de uma mesma forma, não tem*

uma avaliação, a forma como ela é montada não é global. Eu vou pegar quem de repente se desenvolve melhor, num tipo de questão aberta, numa questão fechada, pra ele opinar, ou pra ele fazer dessa forma, não. É uma avaliação padrão, com o foco determinado pelo professor, numa parte X do conteúdo e todos são submetidos àquilo da mesma forma. Eu sempre questioneei assim: quando se fala pra se avaliar o aluno, tem que ser contextualizada, formativa, etc; como é essa avaliação, se eu nunca fui nem avaliada dessa forma? Quem sabe me dizer, exatamente, como é que avalia isso, se, no meio acadêmico, aonde eu estou sendo formada, isso na verdade não existe, né? Se fala, “tem que ser feito dessa forma”, pega a literatura, vamos conceituar isso e tal. Mas quando você é avaliado, você é avaliado por um concurso público, ou pelo o que quer que seja, é totalmente conteudista. Igual pra todo mundo, padronizada.(professora Escolar, segmento 68)

Minha formou-se no ano de 2006, cursou licenciatura no período diurno.



Minha: *A minha graduação, eu também não elogio, não foi das melhores. Não pela faculdade, eu acho, porque a faculdade até que na época era razoável, sabe? Mas, eu acho que porque eu entrei bem naquele ano da mudança. Eram quatro anos e você saía licenciado e bacharelado junto. Licenciatura e bacharelado junto. E eu entrei naquele ano, que foi assim: “agora são três anos licenciatura, três anos bacharelado, se quiser fazer a complementação, mais um ano e meio”. Eu entrei nessa época da divisão. Então, eles quiseram acho que inventar demais e mudaram todo o currículo da licenciatura e fizeram o currículo técnico-científico, alguma coisa assim que eles chamavam, olha a importância que eu dei, tanto que eu gostei... [risos]. Então a gente só tinha... não, eu acho importante você estudar teoria, aprender as fundamentações, o sentido, mas a gente só tinha isso. Era noventa por cento em sala de aula, dez por cento fora. Ainda mais pra mim, eu precisava muito mais fora do que em sala de aula. De ler e de estudar eu já estava cansada [risos]. E*

como foi bem no ano da divisão do currículo, eu acredito que a faculdade, os professores acabaram ficando um pouco perdidos e deixando a desejar, sabe? Tanto é que a gente, quando foi fazer matrícula, falavam assim: “Você quer licenciatura ou bacharelado?” “Hã? Como?” “Ó, licenciatura você trabalha em escola, bacharelado, em clubes e academias, licenciatura você pode prestar concurso, pra trabalhar em escola, bacharelado não” “Ah, então, põe licenciatura aí”. Muita gente desistiu no meio do caminho, muita gente trocou de um pra outro, no meio do caminho, quando começou a entender. E aí eu acho que meu currículo deixa muito a desejar, embora tenha tido mais teoria, eu por exemplo, não me lembro de nenhum professor meu dando ênfase ao tema planejamento, avaliação, sabe? Eu acho que a gente aprendeu mais assim... concepção histórica da educação física e dos esportes do que qualquer outra coisa.

[...]

Então, sendo sincera, eu não tenho essa memória de avaliação na faculdade não.

Marina: *E de situação assim, que você foi avaliada na educação física, na faculdade?*

Querida: *na graduação?*

Marina: *na graduação. Como que eles atribuíam notas pra vocês?*

Querida: *A gente era avaliado por, basicamente, provas. E chegou uma época que a média era sete, eles tiraram o exame, era direto DP. Então é assim: você faz a prova, se você não atingir a média, você está de DP.*

Marina: *Era bem centralizado na prova escrita*

Querida: *Era prova. Alguns professores davam outras formas de avaliação, também. Por exemplo, eu lembro da minha professora de fisiologia. Toda aula, então você não podia perder uma [...] Toda aula ela dava uma provinha sobre a matéria que ela explicou naquele dia. Então ela dava o conteúdo, dava a aula lá, faltava 15, 20 minutos pra acabar a aula, “Pega uma folha de caderno, anota tantas perguntas e responde”. Toda aula. E ela contava ponto.[...]. Alguns professores também passavam trabalhos, seminários, resumos de livros, apresentações.*

Marina: *Avaliação prática, você não lembra?*

Querida: *Olha, prática, eu acho que eu só tive de rítmica, o professor de rítmica dava a teórica e a prática. E de acrobática, ginástica acrobática. Ela também dava a teórica e a prática. [...] e o de futsal, que o de futsal também dava [risos]*

Marina: *E era teoria e a prática de desempenho, vocês tinham que fazer alguma coisa?*

Querida: *então... a prática sim, era pela habilidade. Agora, a teórica, não necessariamente, né? Teórica é se você aprendeu ou não. Aí, por exemplo, o professor de futsal, ele sempre mandava fazer súmula, na teórica. Então tinha os meninos da minha sala, que eram ótimos no futsal, mas não sabiam fazer súmula, então eles ficavam de DP. E eu, que não era ótima em futsal, mas eu conversava sempre com o professor, eu dizia “Oh Professor, eu vou tentar, tá, mas eu não sou muito boa” [risos]. Mas aí, ele também avaliava um pouquinho acho que daquela questão de “você conhece a parte pedagógica”, sabe? Então, às vezes ele falava “E como é que faz o movimento?” Aí eu falava certinho. “Agora faz”, aí eu fazia errado. Mas já que eu falei certinho, sabe assim? Eu até brincava “quando eu tiver dando aula, eu pego um aluno bom pra mostrar” [risos] Aí ele levava em conta. E eu tirava assim, 7, 8 e tal, na média. [...]. A de acrobática, eu acho que era habilidade, porque era assim: se você não fez, por exemplo, ela queria que tivesse uma estrela e você não fez a estrela, ela descontava ponto; “mas professora, eu não sei fazer estrela”, “Ah, mas tinha que ter estrela” e descontava ponto, da estrela que você não fez, sabe? Então a maioria era habilidade sim, que eu acho, que eu me lembro, era. Mas como tinha a escrita também, aí na escrita eu conseguia. (professora Minha, segmento 54)*

Destaco que os professores cursaram educação física em uma mesma faculdade particular de Guarulhos e que temos, portanto, testemunhos de como se avaliavam os alunos nessa instituição, no início dos anos de 1980, dos anos de 1990, dos anos 2000, até 2006 e perceber o quanto houve transformação. Nos anos de 1980, testemunhados por Educação, a avaliação guiada exclusivamente por parâmetros do esporte de rendimento, especialmente dos esportes coletivos com bolas, tinha um caráter exclusivamente técnico. Nos anos de 1990, testemunhados por Física e Querida, ainda prevaleciam os parâmetros do esporte do rendimento para avaliar, enfatizado pelas professoras que os professores não priorizavam sequer o aprendizado da técnica, restringindo-se mesmo ao desempenho atlético dos alunos, mas já havia a abordagem, por parte de alguns professores dos conhecimentos pedagógicos, que no testemunho de Física eram avaliados por meio da escrita, indicando a dicotomia entre teoria e processos pedagógicos de um lado e prática e desempenho atlético de outro; também podemos

ressaltar a consideração da *participação*, *esforço* e do *interesse* como itens avaliados.

No fim dos anos de 1990, sob a regência da LDB 9394/96, segundo o testemunho de Escolar, já havia o discurso *você não precisa saber fazer, pra ensinar o seu aluno*, contrário à concepção de outrora, exclusivamente orientada por parâmetros do esporte do rendimento, com a valorização quase exclusiva do conhecimento técnico específico e do desempenho atlético; havia, pelo menos no discurso, a contraposição aos princípios do paradigma da aptidão física, o que não correspondia à prática, em que o desempenho ainda era priorizado. Na medida em que a renovação ocorreu, a dicotomia entre teoria e prática aprofundou-se, pois na época do professor Educação as “provas teóricas” tematizavam os mesmos conhecimentos tratados em quadra e ao longo do tempo as “provas teóricas” passavam a contradizer a prática. Na avaliação teórica, apesar do conteúdo passar a ser de cunho renovador, a forma continua a ser conservadora, na avaliação prática o que muda é a incorporação de mais parâmetros de avaliação, que vêm complementar os antigos, *participação*, *esforço* e *interesse*.

A dicotomia entre teoria e prática parece ser a tônica no testemunho de Escolar, materializado por um lado num discurso guiado por determinados princípios renovadores e por outro lado numa prática guiada por outros, conservadores, seja polarizando conhecimentos pedagógicos e desempenho atlético, avaliação formativa e avaliação conteudista ou avaliação individualizada e avaliação padronizada.

Minha testemunhou os primeiros anos da década de 2000, quando houve uma reforma curricular que criou os cursos de bacharelado em treinamento e licenciatura, tal reforma reflete a discussão justamente em torno da necessidade de diferenciar as figuras do treinador e do professor, que permeou todas as experiências na educação básica e graduação dos professores; essa mudança curricular foi experienciada por Minha como confusão, o que não é difícil de imaginar – os professores experimentando uma nova organização curricular, ocasionando uma exacerbação da dicotomia entre teoria e prática, onde aparece a imagem de *matérias teóricas* e *matérias práticas*, com a incorporação de, por exemplo, matérias que versavam sobre aspectos históricos da educação física, a avaliação continuou conservadora, mas agora contrastava com um discurso renovador.

A relação teoria-prática representa uma das dimensões constitutivas de toda a formação e atuação dos docentes, aparecendo na maioria dos momentos como dicotomia ou como uma relação mecânica, em que conceitos e ideias são “aplicados na prática”. A propósito dessa relação, levanto outro ponto em comum à época de graduação dos entrevistados, além da instituição em que se formaram, é o fato de todos terem trabalhado em escolas ao longo de suas graduações, os professores Educação, Física e Escolar, na própria rede estadual de ensino, como OFA's, e de que suas experiências de trabalho ao longo dessa formação foram constitutivas de seus aprendizados em avaliação.



Marina: *Eles nunca falavam sobre isso?*

Educação: *Não.*

Marina: *Como vocês vão avaliar quando vocês forem os professores.*

Educação: *Não falavam. Isso foi uma experiência que se foi adquirindo no dia-a-dia, com os colegas, experiência na escola, esse lance todo, porque, na faculdade, nem planejamento.*

[...] *Não se tocava no assunto. Como é que eu vou planejar? Oque eu vou planejar? Pra quem que eu vou plan...? Não. Eu comecei a ter uma experiência, porque como eu tinha uma vivência já de esportes, voleibol, e a minha irmã dava aula num colégio particular, na primeira semana de faculdade, ela falou assim: “Educação, a diretora está querendo falar com você, porque precisa de um técnico de voleibol”, aí eu falei assim “tudo bem, só que eu tenho uma semana de faculdade”, ela falou assim “não tem problema, a sua vivência de quadra...”, esse negócio todo, né?*

Marina: *seria suficiente*

Educação: *“já vai ajudar”. Aí eu fui. Sabe, eu fiquei lá, nesse colégio, quatro anos. (professor Educação, segmento 136)*



Física: [...] a minha formação é no magistério, depois eu fiz educação física e, quando eu estava no segundo ano da faculdade de educação física, na rede, pelo menos não sei se em toda rede de São Paulo, ou só Guarulhos, estava faltando professores de educação física pra trabalhar com os pequenos. Numa época, em que os anos iniciais, hoje até mudou, não é mais “ciclo um”, é “anos iniciais”. Numa época em que a nomenclatura era CB [CBA], o que se falava, rezava a lenda, que os profissionais já antigos da casa não queriam trabalhar com os pequenos.

Não podia faltar professor, o professor da sala de aula não podia ir para nos substituir, profissional de educação física e o professor-aluno foi aceito na rede. E foi uma loucura, porque eu fiquei muito entusiasmada de já trabalhar, sempre gostei de dar aula, desde a minha primeira formação básica, lá no ensino médio, mas um pouco também... perdida, porque a gente não tinha orientação... (professora Física, linhas 6-24)



Querida: Eu comecei, bom, eu já estava na educação física, com a recreação. Eu era uma recreadora da Nuvens dos Anjinhos, uma escola de educação infantil. Então, eu ficava brincando muito com as crianças, era a cirandinha, ciranda-cirandinha. Eu sempre estava na escola, na escolinha. Eu tinha duas horas, que eu me dedicava, de terça e quinta-feira pra Nuvens dos Anjinhos. Esse serviço era voluntário, porque eu estava cursando a educação física. E eu achava isso muito importante pra mim. Conhecer, não é só na teoria.

Por isso eu me deparava muito de frente com a faculdade, porque o que eu estava vivendo ali com aquelas crianças, não era aquilo que eu estava lendo. Aquilo que eu estou lendo pode ser verdade, mas ele não acontece ali. (professora Querida, segmento 138)



Escolar: *No primeiro ano de faculdade, eu já ingressei pra dar aula. Na época, a legislação permitia. Eu até brinco assim, que hoje, a gente questiona “pôxa, mas só pode a partir do terceiro ano”, depois “só pode quando já se formou” e etc, mas, eu sou um exemplo nítido, de que é descabido você, no primeiro ano, entrar pra dar aula. Eu comecei a ter aula de anatomia, fisiologia, com seis meses de faculdade, eu estava na sala de aula. Cheguei na escola, o que é pra fazer? Eu não sei. Eu não tinha aprendido ainda, né? Então, eu ia assistir aula de uma amigo meu, que tem experiência, pra ter noção do que eu ia fazer. Eu tinha dezoito anos. Minha turma era turma de noturno, que era fora do horário de aula. Eu cheguei lá, meus alunos enormes, de barba e falava “nossa, o que que você está fazendo aqui?”. O pessoal me colocava pra dentro da sala, porque pensava que eu era aluna. E assim, super conflituoso. E eu falava “gente, o que faz!”, “Senta aí!”, todo mundo sentava, “Ó, faz isso!”, todo mundo fazia, eu achava o máximo! Eu falava “nossa, que absurdo! Eu mando, todo mundo obedece”, que coisa interessante. Então, [risos] maturidade, nenhuma, de idade, profissionalismo, piorou. Eu só achava interessante, que eu tinha acabado de sair da escola e eu chegava lá e todo mundo obedecia. Então, assim, noção nenhuma.[...] Então, essa escola ficava na região de Itapevi, comunidade extremamente carente. E assim, eu fui me adaptando, mas por cópia mesmo da aula de alguns colegas, da prática, porque eu não tinha noção nenhuma. E, à medida que eu ia aprendendo alguma coisa nova na faculdade, eu ia tentando colocar em prática na escola. (professora Escolar, segmento 145)*



***Minha:** Me formei no ano de 2006. Mas desde o ano de 2004 eu já trabalho em escola, porque antes da faculdade, eu fiz ensino médio técnico em turismo e hotelaria, daí eu já comecei a trabalhar com recreação. Quando eu entrei no primeiro ano da faculdade, eu já fui trabalhar com educação infantil como recreacionista. Até o meu primeiro registro é como recreacionista. Na verdade, eu dava aula de educação física. Mas, entrava como recreacionista, e eu não tinha formação ainda. (professora Minha, linhas 10-15)*

Se o conflito entre teoria e prática já fora apresentado pelos professores quando falaram de seus aprendizados e experiências com avaliação nas aulas de seus cursos de educação física, agora mais um elemento mostrado por eles vem compor tal conflito, o elemento de seus aprendizados “na prática”. O espaço do trabalho docente antes da formação adequada é complicado de muitas formas, porém foi nele que muito sobre a avaliação que os professores conhecem e fazem começou a ser construído.

A avaliação que Minha, Querida, Educação, Física e Escolar vivenciaram e sobre a qual aprenderam no período da educação superior é uma avaliação em transformação, são constitutivas dessa transformação a produção teórica, a produção de documentos (leis, propostas, materiais didáticos) e a própria prática de avaliar, vivenciada como aluno ou professor. Observa-se assim, que há uma interpenetração dos princípios legitimados pela lei, de princípios definidos teoricamente sob diferentes perspectivas e que esses “repercutem na prática” muitas vezes (aparentemente) caoticamente, ou (aparentemente) incoerentemente. Num tempo em que a lei determinava e legitimava enfaticamente princípios inerentes à aptidão física e ao universo do esporte de rendimento, a produção teórica começa a reverberar na prática de avaliação dos professores das faculdades de educação física (a partir da década de 1980, começamos a observar reverberações dos princípios desenvolvimentistas, construtivistas, humanistas, como vimos

em Nerys Silva,1993), ao mesmo tempo em que, quando a lei passa a determinar a renovação desses princípios, em direção a uma humanização, individualização e consideração de aspectos sociais e históricos, os princípios anteriores continuam a atuar com intensidade (ainda observamos a aptidão física sendo o princípio articulador das atividades de ensino, planejamento e avaliação na educação física atualmente).

Ao mesmo tempo, para além das mudanças visíveis na atuação dos professores, é importante ver que há mudanças que não são imediatas e visíveis, que irão se manifestar em outros tempos e que dialogam com essa prática, ainda não manifestamente transformada: mudanças no pensamento. Quando perguntei ao professor Educação como foi sua experiência ao longo das mudanças curriculares, no que diz respeito ao currículo do Estado de São Paulo cuja versão preliminar é de 1986 e foi elaborada com a colaboração do professor João Batista Freire (SÃO PAULO; 1991; 1996)algumas indícios sobre a transformação ocorrendo externamente e internamente ao seu pensamento são dadas, indícios que dizem respeito à transformação mais ampla da prática da avaliação na educação física escolar.



Educação: *No Estado mesmo, eu estou desde 88.*

Marina: *nesse percurso, você pegou concepções curriculares diferentes né? [...]Você lembra como que foi, quando você chegou, até você se interar dessa concepção, como que foi? [...]As mudanças, você passou pelas mudanças.*

Educação: *Sei, essas concepções, elas não foram me passadas, por diretor, coordenador, por ninguém. Eu fiquei sabendo porque eu pegava as revistinhas lá e via as propostas. Essa proposta crítica, Na época que eu entrei, já tinha acabado com esse negócio, era o tecnicista mesmo, bastante tecnicista. Aí, logo terminou, eu entrei em 88, em 84, mais ou menos acabou esse negócio do militarismo, mas continuou o tecnicismo. E, quando eu entrei, era a proposta psicomotora. Eu tenho até um livrinho branquinho lá, que tem as*

propostas, psicomotora e a crítica. Só que ele não falava que era crítica-emancipatória, não sei o que lá [...] uma abordagem crítica, que os alunos têm que ser críticos, né?

Marina: *Essa abordagem crítica estava no livrinho branco?*

Educação: *No livrinho branco. E é junto com a psicomotora, que você trabalhava, o infantil, psicomotricidade e da quinta série em diante, você trabalha, você tinha uma abordagem crítica. Mas isso daí, eu que fui atrás saber, porque até então, ninguém me falou. Nem na particular, os mantenedores, a direção chegam pra você e falam “Ó, nós estamos trabalhando em cima de tal proposta”.*

Marina: *Você chega e cria o seu modo de trabalhar*

Educação: *o seu modo de trabalhar.*

Marina: *No Estado era assim.*

Educação: *É. Assim também.*

Marina: *Aí, você foi atrás e viu a psicomotricidade. Você já tinha aprendido na faculdade?*

Educação: *Já tinha aprendido na faculdade.*

Marina: *E a crítica? Você já tinha visto...*

Educação: *A crítica não. (professor Educação, segmento 37)*

O professor Educação escaneou seu *livrinho branco* e me enviou uma cópia. Trata-se da segunda edição de 1996, de um material publicado pela primeira vez em 1993, pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), da série *Prática Pedagógica*, intitulado *Educação Física – 1º grau: 5ª a 8ª séries* (SÃO PAULO, 1996), amparada pela lei 5988 de 1973; Mário Covas era o Governador e a Secretária, Teresa Roserley Neubauer da Silva. A abordagem psicomotora e a abordagem crítica estão representadas nesse material, que traz em sua bibliografia Manoel Kokubun, GoTani et all (1988) e Coletivo de Autores (1992), dentre outros autores da área da educação física e do jogo. Na carta aos professores que apresenta o texto, a coordenadora da CENP diz que a série fora reeditada, haja visto a urgência da disponibilidade desse material nos momentos de formação continuada que ocorreriam nas escolas e oficinas pedagógicas (o que é contrariado na fala do professor Educação, que se instruiu informalmente e paralelamente a uma formação continuada conduzida nas escolas ou oficinas), diante da reorganização da

rede escolar que se dava em 1986 e que esse material constituía subsídio para o trabalho de diretores e coordenadores com o objetivo de fazer com que as propostas curriculares fossem efetivas. Não obstante as referências às abordagens psicomotora e crítica, o que dá o tom ao material é o *jogo* numa abordagem desenvolvimentista e construtivista¹⁴:

A questão nodal da prática pedagógica da Educação Física em função da Proposta Curricular é a assunção consciente e deliberada de uma postura educacional que se distancie gradativamente daquela na qual o professor apresenta a atividade pronta e acabada, estabelecendo regras e movimentos a serem automaticamente executados e equalizando todos os envolvidos sob um mesmo padrão de rendimento físico [...].

Cumprir lembrar que em Educação Física se pretende não só o desenvolvimento motor, mas a utilização de atividades físicas visando contribuir para o desenvolvimento integral do indivíduo. Logo, há de se mudar o enfoque.

[...]

Uma leitura atenta e *crítica* do professor será fundamental para que se perceba o 'novo' na forma de desenvolver a atividade, qual seja, o emprego do jogo como meio de expressão individual e grupal [...]. (SÃO PAULO, 1996, prefácio, grifo meu)

Chamo a atenção para a palavra *crítica* destacada na citação. Ao longo do documento, é dessa forma que ela aparece, ou seja, não há relação com as concepções críticas, trata-se apenas da palavra, que captou a atenção do professor Educação numa época em que talvez ele nem tivesse conhecimento sobre tais concepções, como veio a ter nos próximos anos. Mas, quando esse contato ocorreu, ele deu importância a essa palavra. A mim interessa a forma como esses conceitos são formados, para além de sua “correção”, pois a palavra *crítica* já ensejava mudanças antes de uma “apropriação adequada” e, ao mesmo tempo, aquela compreensão constitui a compreensão atual do professor – como vimos no estudo das entrevistas.

Não se fala de avaliação no “livrinho branco” (SÃO PAULO, 1996). Ela é tratada na proposta curricular de educação física que lhe embasa, cuja versão preliminar é de 1986, em sua 4ª edição de 1991 e divulga o programa de *Reforma do Ensino Público do Estado de São Paulo*, desencadeado a partir de outubro de 1991, que instituiu o CBA e o

¹⁴Motivo pelo qual em alguns momentos desta pesquisa refiro-me à *concepção desenvolvimentista/construtivista*, pois o que vi ao longo dos estudos é que o desenvolvimentismo e o construtivismo aparecem nos discursos da área da educação física fundidos numa única concepção.

Projeto Educacional Escola-Padrão, que considerava a escola *como um organismo vivo, atuante – núcleo e base do sistema de ensino – capaz de dimensionar suas próprias necessidades, programar suas ações, demandar suprimentos externos e aplicá-los* (SÃO PAULO, 1991, carta da coordenadora da CENP, Eny Marisa Maia, aos professores). O Governador era Luiz Antonio Fleury Filho e o Secretário, Fernando Gomes de Moraes. A Reforma, no campo da educação física, deu-se em continuidade às mudanças instituídas no documento de 1986, que *posicionava a Educação Física dentro de um contexto educacional bastante amplo e tinha a intenção de alertar sobre a abrangência da Educação Física quanto ao desenvolvimento simultâneo dos aspectos cognitivo, afetivo e social da criança* (SÃO PAULO, 1991, p.5), dizendo-se ciente da aceitação e viabilidade da proposta pela rede de ensino, a Secretaria propôs essa reformulação (a 4ª edição) *que tem como principais suportes a adoção da linha construtivista-interacionista e a compreensão mais clara da importância do lúdico na educação* (SÃO PAULO, 1991, p.5). A partir daí, a ênfase é no jogo no âmbito de uma abordagem desenvolvimentista e construtivista (não consideraria interacionista, se por essa vertente compreendermos uma abordagem vigotskiana – VIGOTSKI, 2000; 2007; 2009; GÓES e CRUZ, 2006; OLIVEIRA, REGO e AQUINO, 2006; SMOLKA, 2006). No item dedicado ao esporte, abordado como jogo, uma indicação sobre a avaliação:

O papel do professor é fundamental, antes, durante, e principalmente depois do jogo. Depois de realizada a atividade, cabe ao professor promover momentos de auto-avaliação dos participantes e avaliação do grupo. A verbalização sobre os acontecimentos do jogo propicia o desenvolvimento da auto-crítica construtiva, a avaliação do desempenho físico, da conduta moral, do espírito de grupo, etc. (SÃO PAULO, 1991, p.30)

Posteriormente, no item dedicado à avaliação:

Como avaliar a construção do conhecimento? É sempre observando o processo de cada aluno no desenvolvimento das propostas de trabalho em níveis cada vez mais complexos.

[...]

Avaliar quantitativamente os alunos requer muito mais tempo e trabalho e nem sempre corresponde à realidade. [...].

Não estamos negando a validade da avaliação quantitativa dos aspectos motores. O que queremos propor é que o professor estabeleça alguns mínimos relevantes sem os quais não se pode perceber o desenvolvimento como satisfatório, ou seja, é preciso estabelecer previamente dados essenciais para serem avaliados quer por medidas, quer através da observação.

O fundamental é diagnosticar 'a priori' o nível motor em que se encontra o aluno. A partir desse diagnóstico propor tarefas um pouco mais complexas no sentido desse aluno atingir um nível superior de atuação. O que significa, por exemplo, que se um aluno está num nível A, ele deve alcançar um nível B. Não é possível propor a esse aluno de nível A tarefas do nível D ou F e esperar resultados satisfatórios.

[...]

Se o professor solicitar de seus alunos tarefas que estão além de suas capacidades de realização e compreensão, estará ferindo um dos princípios que viemos defendendo ao longo desta Proposta, qual seja o de respeito às diferenças individuais e do de resgate da história motora, social, afetiva e cognitiva do aluno. [...].

A avaliação não se restringe aos parâmetros motores e cognitivos, no sentido de apropriação de informações, técnicas de movimento e elaboração mental. Há que se observar também a formação de atitudes e aquisição de valores que evidenciem a opção do aluno por uma conduta responsável, participativa e colaborativa no grupo social no qual se insere.

Outro ponto de relevância a ser considerado é a auto-avaliação, vista não como uma auto-crítica negativa, mas inferida como ideia da análise de uma parte do processo de aprendizagem, como o reconhecimento de erros e acertos como peças a serem reajustadas no mecanismo de construção do conhecimento.

[...]

Quanto aos aspectos qualitativos, o professor pode guiar-se pelo reconhecimento da melhoria da qualidade na execução da tarefa no sentido da eficiência e eficácia, algumas técnicas de movimento podem ser avaliadas em função dos níveis de apropriação progressiva dessas técnicas. (SÃO PAULO, 1991, pp.54-56)

Outra característica da proposta que implica a avaliação é visualizada no item que indica os objetivos e conteúdos para cada etapa, o *CBA*, da 3ª a 5ª séries e da 6ª a 8ª séries, em que se listam objetivos da ordem da cognição, do comportamento, da criatividade etc. e os conteúdos são indicados como meios, ferramentas para atingir os objetivos: *No quadro que se segue, procuramos organizar os principais conteúdos, através dos quais o professor pode atingir os objetivos apresentados*(SÃO PAULO, 1991, p.46).

No artigo *Política Curricular no Estado de São Paulo nos anos de 1980 a 1990*, síntese parcial de pesquisa mais ampla – *Política Curricular no Brasil: medidas de inovação e melhoria da qualidade do ensino básico nas décadas de 1980 e 1990* - Fátima de Souza (2006) diz que os anos de 1980 foram de reformas em várias redes estaduais, que se antecipavam, na vanguarda em relação às diretrizes federais e que, nos anos de 1990, essa relação inverteu-se, as diretrizes federais passaram a ser vanguarda em relação às estaduais. Destaca a produção de material de orientação e de controle, tais como a série *Prática Pedagógica* (o livrinho branco), que visava a *apresentar aos sistemas de ensino e aos professores o currículo prescrito e que também exercem um papel relevante na formação inicial e continuada de professores, constituem a referência para avaliação e controle do conhecimento nos sistemas educativos e intervêm na prática educativa* (FÁTIMA de SOUZA, 2006, p.204-205). A reforma iniciou-se com a criação do CBA em 1983 (vimos anteriormente que na reforma foi criada também a *Escola Padrão* em 1991), cujo objetivo era diminuir a seletividade escolar e pressupunha uma nova concepção para a linguagem e, portanto, para a alfabetização, em que a grafia das palavras deixava de ser mera transcrição do sonoro para o gráfico e passava a ser associada ao seu significado. No processo pedagógico, o professor deveria dominar não só o conteúdo de ensino, mas também o processo de construção de conhecimento pelo aluno. *Consequentemente, a proposta indicava a avaliação reagindo contra a prática seletiva e reafirmando o seu caráter diagnóstico e qualitativo*(FÁTIMA de SOUZA, 2006, p.205).

Para a autora, esses textos podem ser compreendidos como material didático para a formação de professores, objetos culturais de transmissão de saberes, dispositivos pedagógicos que instituem um discurso e informam a prática e auxiliares do ensino, pois trazem sugestões para serem trabalhadas em aula. Entretanto, o uso desse material é seletivo, uns professores têm acesso a ele, outros não e de diferentes formas. Por exemplo, o professor Educação não teve acesso a um curso ou reunião pedagógica que abordasse o texto, ele acessou-o informalmente, com a ajuda de colegas. A maioria dos professores entrevistados por Fátima de Souza (2006) afirmou ter construído sua prática a partir de exemplo e orientação de professores mais velhos e há um *jogo de empurra* para atribuir a responsabilidade pela não efetivação do estudo das propostas, entre professores, formadores e gestores.

Este tipo de material não era encarado com seriedade pela equipe de professores e pela direção. Acho que principalmente pela direção porque a gente fazia reunião e era aquela coisa, lia uns trechos, pulava outros e o diretor tinha que se ausentar; então os professores se comprometiam a terminar de estudar, mas sem ter tarefas posteriores, uma discussão alguma coisa assim para a gente estar consolidando o que tinha lido...aí eu não sei. O diretor saía pra fazer alguma coisa, aí ninguém lia e fingia que tinha lido na hora que ele chegava, eu vi muito disso” (PIA, professor entrevistado por FÁTIMA de SOUZA, 2006, p.217)

E complementa,

Na verdade, os professores têm preconceito contra a teoria, que me dói... Então precisa da teoria e os professores acham que não necessitam. Ainda a gente tem muito disso, eu fico assustada principalmente como o PEB II... gente, eles não gostam de ler, não gostam de escrever... A maioria dos professores gostam da prática, de como eu faço?... Quais foram as mentiras que contaram pra gente... eles não querem discutir, eles perguntam como é que eu faço. Eles não são capazes de perceber que é a teoria que vai me dar as chaves de como fazer. (ATP – entrevistado por FÁTIMA de SOUZA, 2006, p.218)

como se todos tivessem oportunidades de participarem de palestras, oficinas, discussões, cursos, enfim, bem planejados, bem conduzidos e que todos tivessem o compromisso com a própria formação em condições homogêneas; como se a formação continuada fosse soma das ações individuais isoladas e não um todo constituído de ações individuais, coletivas e institucionais; como se essas ações não dependessem de condições econômicas, educacionais, políticas etc.

Vejamos mais alguns momentos de formação continuada ensejados pelo governo.



Física: *Eu entrei aqui em 2004, em 2005, veio uma proposta, naquela época a gente tinha encontros de formação, mas eram encontros com PCOP de educação física na Diretoria de Ensino.*

Marina: *Eu peguei um pouco desses encontros.*

Física: *E aí, um belo dia, ouviu-se que a USP estava pensando de promover um curso, com a equipe toda de professores do Go Tani, na pós, fui entender que era desenvolvimentista e quem queria fazer, que ia ser muito puxado, ia ser os quatro finais de semana, o dia inteiro. E aí eu e mais duas amigas, “Estamos nessa”. E aí a gente ligava, ligava, ligava pro J., “Já pode se inscrever, J.?”*

[...] *aí conseguimos. Foi tudo de maravilhoso, mas pra mim eu me sentia a pior das piores professoras de educação física, porque lá já se falou, pontuou-se a questão do ritmo, da dança, do jogo, mas se falou muito de construir movimentos, não ficou tão pautado que a gente não deveria trabalhar os quatro esportes nos quatro bimestres do ano, mas que construir aquele movimento já não podia ser como era, que na educação física ela tinha de dar oportunidade pra todo mundo, que o construtivismo tinha de chegar na nataçãõ, que tinha de chegar... Então, na minha aula, meu aluno tinha que experimentar várias maneiras de passar aquela bola para o outro lado da rede, que eu não podia ser o ponto de referência, que nós não deveríamos ser o ponto de referência, mostrar o movimento e dizer que “Olha, manchete é assim, porque você tem de bater no antebraço assim, que o aluno...”, porque se não a gente estaria sempre ainda privilegiando quem tinha mais facilidade de imitar, de copiar, que já tinha uma experiência, então era só ajustar. Isso foi péssimo, “Senhor, meu Deus!”*

Marina: *sempre fiz isso!*

Física: *Outra coisa, quando acontecia um jogo, uma brincadeira, uma atividade, eu*

parava, por exemplo, uma queimada invertida, eu parava pra pontuar. Eu, me achando, “Pessoal, porque vocês não estão conseguindo pontos? Porque tá precisando de movimentação ali, porque...”

Marina: *Isso é o que você fazia antes...*

Física: *“Porque tá faltando, pessoal, pessoas ali, pra bloquear, pra fazer barreira”. E aí, você sai de lá, você tem que parar a aula, quer dizer, eu já fazia as inferências, mas não poderia EU. Eu deveria parar a aula e dizer “E aí, os dois times envolvidos? O que está acontecendo?” E assim, eu ficava orgulhosa e envergonhada ao mesmo tempo! Orgulhosa porque tudo o que eu achava que só eu estava vendo, todos eles também viam! Então, na hora de falar sobre a atividade, positiva e negativamente, estava na boca, sempre, de muuuitos alunos. Não de todos, mas de muitos.*

[...]

Aí comecei a parar e dizer “Estátua!”, usava algum termo, “Por que você tá suando?”
(professora Física, segmento 39)



Marina: *Você lembra nesse curso algo que eles tenham falado relativo à questão da avaliação, se teve ou não?*

Física: *Olha, que eu me lembre, é assim: que todo aluno está num processo de formação, de construção de si próprio, de estar recebendo e aceitando as coisas novas. Por exemplo, que a gente tinha que ter um olhar, fazer um diagnóstico, individual. Que a gente tinha que ter um cuidado de não ter um olhar assim... eu tenho uma sala que a maioria tem uma facilidade grande pra..., todo mundo serve pro esporte, pra um exercício, pra brincadeira, pra um equilíbrio... se eu olhasse no geral e pontuasse isso assim, então... esses estão com 10, esse meu, que é tímido, que é emburrado, que, justamente por ele ter menos facilidade, já não participa, ele se arrisca pouco, ele experimenta pouco, que a gente tomasse esse*

cuidado, porque eu precisava olhar, principalmente o aluno... porque o aluno que está sempre com a gente, participa, é falante, dá palpite, cria regras, quando você faz essas paradas, vem com você! É fácil! É fácil você dizer a nota dele. O mais difícil é como que você vai avaliar o outro aluno, vai ser sempre o cinco, o seis, o quatro, o três, mas que a gente tivesse o cuidado de ver o crescimento desse aluno. (professora Física, segmento 39)

Uma professora comprometida com seu trabalho em um curso ministrado e coordenado pelo professor Go Tani, na USP, este seria o *ideal* para formar o professor para trabalhar com um currículo desenvolvimentista-construtivista. O consistente acesso às concepções pode mudar as práticas, em certas condições. Mas é preciso questionar: por que não foi possível esse acesso consistente a mais professores de educação física? O acesso por meio de cursos ministrados pelas universidades é o meio mais viável, haja visto o tamanho da rede? Que outras condições precisam ser criadas para que as propostas de governo e as práticas nas escolas convirjam? Este currículo para a educação física ficou em vigor até 2007 e houve diferentes iniciativas do governo de oferecer cursos, oficinas, materiais, mas essas oportunidades chegam aos professores de forma inconstante, assistemática e desigual, assim como não são acompanhadas de uma política que garanta as condições materiais para o estudo. Mais um exemplo da heterogeneidade do oferecimento das oportunidades de formação continuada relacionada a essa proposta vivido por mim: eu ingressei no Estado em 2006, lembro-me de uma das oficinas pedagógicas realizadas na Diretoria de Ensino que sediava meu cargo em Campinas e lembro de um papel (uma página apenas) apresentado pela PCOP, que continha um quadro de capacidades físicas que deveriam ser trabalhadas no Ensino Fundamental II, “segundo Go Tani”, lembro de comentários sobre um curso com o professor que ocorrera em anos anteriores (será o mesmo que a professora Física descreveu?), que *não dera certo* e foi só. Nunca tive outro contato com a proposta curricular de 1991, nunca soube dos materiais (os livrinhos) que devem ter chegado, um dia, na escola em que trabalhei.

Em outra ocasião trabalhei, como narrado anteriormente, em um curso de formação do Estado, na modalidade EaD, que ao todo, ao longo de dois anos, propiciou a *especialização em educação física escolar* para um total de 473 professores da rede, distribuídos no Estado inteiro. Esse curso também foi coordenado por um dos autores da

proposta curricular de 2008 – o professor Jocimar Daolio – e teve a colaboração de outro – o professor Mauro Betti – e foi oferecido por uma grande universidade, a UNICAMP. Também tivemos muitos sucessos, embora sua forma em EaD tenha seus problemas, o debate foi instaurado, muitos professores tiveram a necessidade de estudar suas práticas, em diálogo com alguns conceitos e com os colegas de área, contemplados. Na minha compreensão como pessoa envolvida, vejo como grandes entraves para a melhor efetivação da conversão de conhecimentos adquiridos nesses cursos em transformações no ensino, a descontinuidade de apoio para as atividades não só pontuais, como os cursos, mas de debate nas escolas, a negligência quanto à criação de condições materiais para o desenvolvimento de boas práticas (especialmente de espaço e tempo), a não integração entre profissionais de uma mesma unidade de ensino, a debilidade da formação política dos profissionais e consequente descompromisso de muitos deles, o autoritarismo que caracterizou a implementação sobretudo da proposta curricular de 2008, nas escolas, entre outros.

É importante dizer, ainda, que ocorre investimento em formação continuada, outro exemplo disso são as bolsas de mestrado e doutorado que o governo tem disponibilizado aos professores, desde 2006, das quais inclusive eu me beneficiei no mestrado. Nesse sentido, autores que estudam *avaliação institucional* têm constatado:

[...] nossas políticas públicas – à direita e à esquerda - têm-se preocupado mais com a figura do professor do que com o conjunto dos atores da escola. Mais ainda, não deixa de ser notória, em especial para o culturalismo ortodoxo, a ideia de que a mudança da “cultura” do professor através de maciças doses de formação continuada, levaria a escola a modificar-se também. Recentemente Freitas(2005), também a título de provocação, alertou para o fato de que redes públicas que seguiram este caminho, queixam-se de não ter havido repasse suficiente das melhorias nas condições de trabalho (inclusive salariais) para a universalização da qualidade de desempenho dos estudantes – os níveis de reprovação continuam altos e o rendimento real dos aprovados permanece uma incógnita. Parte desta situação deve-se ao superdimensionamento do papel e do poder do professor, o qual tornando-se “reflexivo” poderia melhorar suas práticas e com isso ensinar melhor. (FREITAS, DE SORDI, MALAVASI, 2009)

Compreendendo as concepções e diretrizes curriculares referentes à educação física de uma época e esfera (aqui nos interessa todo o período a partir da lei de 1961 e a esfera estadual) como ondas que se sobrepõem e que cada nova onda incorpora e arrasta em si parte da força e do material da onda anterior, imaginemos o militarismo e a esportivização como uma primeira onda que foi preponderante até o início dos anos de 1980, uma segunda onda, a do construtivismo e desenvolvimentismo, que foi preponderante até 2008 e, a partir daí, uma terceira onda, a atual, ainda em desenvolvimento, a cultural. Imaginemos também que essas ondas emergem sobre outras ondas submersas, no âmbito da educação em geral e da esfera federal (aqui entrariam as LDBs, PCNs, PNEs, etc). Vimos que, enquanto a lei federal de 1971 preconizava para a educação física um lugar (atividade), um papel (instrumento para desenvolver o aluno para o mercado, para o aprendizado nas disciplinas) e os princípios a seguir (aptidão física, seletividade), tendo regido até o ano de 1996, foi base para o surgimento da onda construtivista-desenvolvimentista, uma onda impulsionada pela produção acadêmica e crítica em relação ao paradigma legitimado, foi acolhida pelo Estado em sua reforma curricular nos anos de 1980. A onda desenvolvimentista/construtivista, no Estado, perdurou através da mudança da lei em 1996, que trouxe implicações para educação física escolar, mesmo que no Estado o currículo tenha se mantido o mesmo, ou seja, a lei federal mudou, mas o currículo de educação física do Estado de São Paulo permaneceu por mais 11 anos.

Dessas relações entre concepções curriculares ao longo do tempo e entre parâmetros e diretrizes educacionais estaduais e federais, decorrem implicações gerais, concernentes à escola como um todo e implicações específicas, que se referem à educação física como um dos componentes do currículo escolar.

Uma série delas diz respeito a um conjunto de experiências narradas pelos professores, que eu chamarei de experiências da comunidade e do uso do espaço. São implicações gerais, pois dizem respeito à escola e à educação como um todo, mas, ao mesmo tempo, exigem da educação física um posicionamento diferenciado das demais disciplinas, justamente por atuarmos num espaço diferenciado.



Educação: *A minha comunidade é uma comunidade assim: é periferia, sabe? Eles são bem carentes. Uns ou outros têm uma condiçõzinha melhor, mas na maioria deles, eles são bem carentes. É uma comunidade pobre. Eles não têm outro lugar pra se divertir, a não ser a escola. Poucos são os que conhecem clubes, outros espaços, praia. Eles são muito probrezinhos mesmo. E, violento, usuários de drogas. Não era assim a escola, porque era uma escola considerada escola de elite. Pra você ter ideia, o uniforme deles, em pleno 2000 era, das meninas, camiseta branca, saia pregueada, meia três quartos, em pleno ano 2000, e sapatinho preto. Então, era uma escola assim, elitizada. Dos meninos, era camiseta branca, calça de tergal azul e sapato preto. Em pleno ano 2000, o aluno usando esse tipo de uniforme, não é pra qualquer um, né? Depois que saiu a direção, a escola deu uma degradingolada, sabe? Perdeu aquela referência, de melhor escola de lá. O diretor começou a fazer corpo mole, sabe? Também, é conselho tutelar, [...]ECA*

Marina: *O Estatuto da Criança e do Adolescente.*

Educação: *Da criança e do adolescente, que passa muito a mão na cabeça, então, aquilo não poderia mais, punir aluno, ou seja, expulsar. Porque o aluno chega a soltar uma bomba na escola, tá certo? Então, foi assim, muita gente ruim lá pra dentro. E as boas, saíram. A partir do momento que a escola é pra todos, o diretor não pode mais expulsar, não pode mais deixar fora da escola, o aluno tem de estar dentro da escola. Eu acho que esse paternalismo todo, a escola começou a virar uma... os problemas começaram a virar uma bomba... uma bola de neve, é muito paternalismo! É bolsa família, é kit pra tudo. O aluno não dá valor pra isso, acaba não dando valor! Então, a escola virou uma bagunça. [...]. O espaço na escola, é um espaço ótimo. Nós temos uma quadra, temos espaço pra eles jogarem voleibol, temos espaço pra eles jogarem basquete, temos espaço pra eles jogarem queimada! Se fosse só a minha sala e a do outro professor, seria uma maravilha,*

porque eu poderia estar usando um espaço e ele ia usando outro, não é? E trocar. Cada dia uma quadra de uma vez. Mas não é. É quatro, cinco salas por quadra, quase todos os dias! Então, fica difícil trabalhar. Você passa de professor, pra segurança! Pra ver se o aluno não está se machucando, se não está brigando, se ele não está empurrando, se não está fumando lá embaixo, sabe? É essa a realidade na minha escola, é essa, hoje em dia. No intervalo, a gente tem que ficar. A gente não fica mais na sala do professor, fica no intervalo, pra ver se ameniza a violência. Fica olhando lá, pra ver se ninguém está fazendo nada errado.

Marina: *Nunca foi, assim, a escola, a administração, eles nunca tentaram, nunca teve tentativas de tomar medidas, pra que o espaço da educação física seja utilizado só para as aulas?*

Educação: *Não, pelo contrário. Faltou professor, quadra. Eu podia até chegar pra ele e falar assim, “eu não quero ninguém na quadra, o espaço é meu, eu vou dar aula sozinho”. Mas eu não quero criar confusão com ninguém, você entende? Porque aí eu ia criar uma confusão muito grande. E talvez fosse piorar a situação, porque onde que esses alunos iam ficar? Ia ficar no pátio, se batendo? Ia ficar difícil. Eu e o I. [outro professor de educação física, colega do professor Educação], que somos os efetivos, a gente acaba cedendo. E vamos trabalhar, fazer o quê? (professor Educação, segmento 76)*



Querida: *E piorou! E hoje, você vê a educação física, sendo uma recreadora, uma inspetora de aluno, eu estou tomando conta, eu tenho seis salas de aula vaga, aí no pátio. A escola está em reforma, eu estou no pátio, aí eu monto o pingpong aqui, eu dou um tenisinho de quadra ali, eu estou: tratando, olhando, tomando conta, recreando. E, naquele momento, aquele dia que a minha aula era X, eu coloquei ela aqui [não ficou claro que aqui é esse]. Mas, pensando nisso, [risos] que eu já sei que a escola, ela está com uma dificuldade danada de ter professores, principalmente português e matemática, que estão pedindo na rede; eu planejei, segunda à quinta, sexta feira aquilo que eu não consegui dar [risos, progredindo para gargalhada, várias palavras irreconhecíveis porque foram em meio a gargalhada] eu tenho que dar na sexta-feira. Então, é complicado...*

Marina: *Sua escola também está nesse contexto de...*

Querida: *Nossa!*

Marina: *aulas vagas...*

Querida: *muitas!*

Marina: *do uso do espaço da educação física complicado...*

Querida: *complicado. E outra coisa, comentários no facebook, dos alunos, do L .K. M., que o L .K. M. vai fechar. “O L .K. M. desse jeito vai fechar, o L .K. M. desse jeito vai fechar”. É de tanta falta de docente!*

Marina: *Aí eles ficam na quadra.*

Querida: *Ficam no pátio. [pausa] Eu fico assim, “vamos fazer o seguinte?” Porque até a revolta dos meus próprios alunos, se eu deixar todo mundo vir. Aí a gente senta e conversa “Vamos fazer o seguinte: nós temos 50 minutos, nós vamos ficar meia hora, a nossa proposta é esta hoje”. Então, eu converso muito “vinte minutos, deixa [...]. Algum problema, ou...” Porque eu tenho que respeitar. A aula não é só minha. Não só eu sou*

professora. A aula é deles! Nós temos que conversar, nós temos que en... Aí, se sim, abrimos. Eu tenho assim, “pode abrir, professora”, tem uns que „Não, professora, não quero, uma só”. “Desculpa, eu n... seus colegas” É complicado! Cria conflitos. Aí, vem, quer jogar, já pega a bola de vôlei, já entra [risos], sabe? “Não é eu... acalmem-se!”[risos] [...]

[...] mas não tem como avaliar. Eu só avalio esse processo, essa confusão, essa desordem, que aconteceu. E não estou culpando! Quem que a gente pode culpar? O governo, que não paga bem? O professor realmente está insatisfeito, com a profissão dele, ganha pouco, tem de dar aula de manhã, tarde e noite? Pra ganhar 900, 900, 900? Marina e está assim: eu acho que se perdeu muito a qualidade, porque buscaram muita quantidade. Tá? A escola tentou abrir mais o braço, onde não dava. Ela quis ser tudo. [pausa] E aí, a paternalização também, eu dou isso, dá uniforme... a prefeitura dá bolsa família, ela dá bolsa m..., isso é muito importante. Uniforme, ela dá comida, ela dá isso, ela dá aquilo, então ele vai pra escola pra isso. Principalmente os da favela, ali, daquela comunidade, que eu não chamo... agora é comunidade, né? Dali, donde eu leciono, no F. G., eles vão pra escola pra isso. Eles vão pra escola comer...

Marina: Lá é uma comunidade...

Querida: é... juntaram três comunidades. Puseram três, ali naquele Cingapura. Então, ali, tem muito conflito, por causa de líderes. Quando eles tinham a favela lá, tinha um líder. Quando eles vieram pra cá, ficaram três líderes. A confusão é ali. A ordem deles é ali. A lei deles é ali. Na verdade, aquele aluno que está comigo, ele não pode, lá na comunidade dele, fazer o que ele faz na escola. Porque, se ele fizer, a coisa fica feia. A escola pode, porque na escola ninguém vai fazer nada com ele. É por isso que ele faz. Ele traz o conflito de fora para dentro da instituição. Isso é bem visível. Nossa! Porque olhar, se vê que ele traz o pau de bater e de querer bater... Na verdade, ele não teria a vontade de bater naquela pessoa. Ele não está... ele está jogando pra fora aquilo que ele trouxe lá da casa dele, lá da comunidade dele, aonde ele estava. E é complicado. Porque se você defende, é porque você defende, que está errado que você defende... “Eu não estou defendendo, eu só estou tentando entender, eu só estou tentando entender”. Por exemplo, caiu agora, nesse ano, em fevereiro, uma diretora de 25 aninhos [pausa] (professora Querida, segmento 8)



Escolar:[...] eles, no início, eram muito educados, tinham obediência às regras de funcionamento da escola. Isso era o que eu encontrei de positivo, lá. Em questão de palavrões, de pichações, de violência, dentro da escola, apesar de ser uma comunidade carente, eu encontrei um ambiente, externo, estranho, feio, pobre, mas, dentro da escola, um ambiente que tinha uma coerência, em relação à convivência social, que foi se perdendo, a meu ver, ao longo desses anos. Ao invés de ir melhorando, foi piorando, por questão da clientela mesmo. Nós tínhamos, na época que eu cheguei, pessoas da comunidade que fumavam, dentro da escola, maconha, que participavam das aulas, junto com os nossos alunos. Porque os muros eram baixos, mas assim...

Marina: Eles saíam de fora da escola e participavam na aula?

Escolar: Isso. Participavam na aula. Entravam na aula, entravam e participavam. Tá? Você querendo, ou não, sempre foi assim. E aí, você não tinha o poder, era uma negociação, uma barganha, “viu, agora você deixa, essa primeira aula, deixa eu fazer isso com eles, na próxima, vamos ter futebol todo mundo misturado, beleza?”, “ah, então tá bom, professora”.

Marina: Até o linguajar com eles, da gente, é diferente.

[...]

Escolar: Contanto que você consiga desenvolver um trabalho, na medida de negociação. Até isso era positivo. Hoje em dia, aumentaram-se os muros da escola, diminuiu a quantidade de visitantes, da comunidade, mas, os que vêm hoje, eles são extremamente agressivos. Não tem poder de negociação, eles vêm lá pra atrapalhar mesmo, pra aliciar as meninas. É bem conflituoso [...]. É conflituoso. É comum, ter a ronda escolar lá, presente na escola. [...] Eu senti, que quando eu cheguei na escola tinha uma identidade, foi se perdendo, ao longo desses anos. E hoje, esses alunos, que, temos alguns, ainda, do início e

outros novos, também mudou o perfil dos alunos. E por a escola hoje não ter mais uma identidade, de regras, ou de se ditar exatamente como que funciona, ficou desordenado isso. Aumentou a violência, o desinteresse dos alunos, a falta de organização. É bastante conflituosa a relação coordenação e professores, o grupo de professores. Isso transparece pros alunos, então é muito ruim. (professora Escolar, segmento 79)

A LDB 9394/96 estabelece como primeiro princípio para o ensino, em seu artigo 3º, *igualdade de condições para o acesso e permanência na escola* (BRASIL, lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996), o que conferiu ao Estado o dever de oferecer *ensino fundamental, obrigatório e gratuito e universalização do ensino médio gratuito* (BRASIL, lei n.9394 de 20 de dezembro de 1996, artigo 4º), cabendo à União a elaboração do PNE e assegurar um processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior a fim de estabelecer prioridades e melhorar a qualidade do ensino (BRASIL, lei n.9394 de 20 de dezembro de 1996, artigo 9º). Em 2009 a emenda constitucional n.59/2009 deu nova redação ao artigo 280 da Constituição e tornou o ensino médio também obrigatório e gratuito. O PNE instituído pela lei n.10172, de 9 de janeiro de 2001 estabelecia como objetivos e prioridades:

a elevação global do nível de escolaridade da população;
a melhoria da qualidade de ensino em todos os níveis;
a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios de participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, lei 10172 de 9 de janeiro de 2001)

É no contexto de *universalização* do acesso ao ensino que temos de compreender o quadro delineado pelos professores. É nesse contexto que o Estado de São Paulo, à frente da proposta federal, implementara em 1983 o *CBA* e, em 1998, os *ciclos de progressão continuada*, com a promulgação da Deliberação do CEE-SP 9/97. O Governador era Mário Covas, a Secretária, Rose Neubauer. Jeffrey (2011), em *O regime de progressão continuada: O caso paulista (1998-2004)*, trata da implementação desse sistema e das representações de docentes no espaço escolar sobre o mesmo. *Apresentado na rede*

*estadual de ensino como uma medida estratégica para viabilizar a universalização do ensino fundamental, [...], o regime de progressão continuada centrou-se na avaliação progressiva do processo de aprendizagem (JEFFREY, 2011, p.90), permitiria a recuperação contínua. A autonomia das escolas e a avaliação eram elementos norteadores do regime, sendo que a avaliação foi se tornando preponderante, ora centrando-se na oferta dos indicadores educacionais de qualidade de ensino, na valorização do produto da aprendizagem e na focalização de alguns aspectos cognitivos do currículo, por meio de avaliações externas como o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), ora centrando-se no processo de aprendizagem e na capacidade da escola em trabalhar a diversidade dos alunos (JEFFREY, 2011, p.95). A ênfase que a avaliação adquiriu seria uma implicação da preponderância da força econômica no campo da educação, que impõe um princípio segundo o qual *tanto a educação como as escolas são tratadas com neutralidade e naturalidade, limitando as discussões e problemáticas educativas a uma perspectiva técnica, desvinculada do caráter político, em função da valorização da racionalidade instrumental* (JEFFREY, 2011, p.68). Baseando-se em Suárez (2000), Jeffrey (2011) afirma que esse processo de neutralização e naturalização das discussões e problemáticas deu-se por reformulação ou eliminação de conceitos e categorias centrais utilizadas anteriormente, tais como *participação democrática* e pela introdução das noções econômicas de *eficácia, produtividade, eficiência e êxito*.*

Freitas (2003) explica o sistema da progressão continuada contrapondo-o ao sistema de ciclos. Para o autor, a progressão continuada é herdeira da tradição segundo a qual a escola teria o papel de compensar as desigualdades sociais.

A responsabilidade da escola na garantia da aprendizagem do aluno é claramente estabelecida a partir dos recursos escolares, que devem ser eficazes, descontados os efeitos do nível socioeconômico. Ou seja, a escola deve ser uma escola com equidade e eficácia. Com equidade porque deve ensinar a todos e eficaz porque não basta ensinar a todos e sim muito a todos – a despeito da desigualdade social do lado de fora da escola. (FREITAS, 2003, p. 25)

A lógica de organização do trabalho pedagógico não mudou, continuou prevalecendo um afastamento da vida real, um ensino verbal e em série, o conhecimento particulado em disciplinas e em anos e os anos em partes menores e a dicotomia entre atividade intelectual e trabalho, com o agravante de que a nota, moeda de troca por aprendizado, não vale mais como antes - mas continua valendo.

Não foi o professor quem inventou essa lógica: ela faz parte da própria gênese da escola. Não é apenas uma questão de sistema seriado ou não: trata-se de uma concepção de como se organiza todo o trabalho pedagógico, as relações de produção de conhecimento e de poder, em que a existência de séries é apenas mais um elemento, e não o único. Essa lógica escolar é tão comum e corrente, que é dada como certa, sem questionamento – o professor não tem poder para mudá-la, é obrigado a trabalhar supondo-a. (FREITAS, 2003, p.30)

Ainda segundo Freitas (1993), mudar essa lógica é uma tarefa que não se daria apenas por um questionamento a respeito de fatores inerentes à própria lógica e internos à escola, deixando passar incólume a estrutura socioeconômica que é implicada na classificação escolar e que se materializa na organização do trabalho pedagógico. A progressão continuada no Estado de São Paulo, ao dar-se a partir dos princípios da *eficácia, produtividade, eficiência e êxito*, ao ser implementada sem a participação da comunidade científica, de docentes e gestores e comunidades às quais a escola deve servir na discussão e construção de uma organização do trabalho pedagógico diferenciada daquela do ensino seriado, gerou uma nova forma de exclusão, que não deve ser entendida apenas como a exclusão física, do aluno para fora da escola, mas também como uma exclusão no interior da escola.

Baseando-se em diversos estudos, Jeffrey (2003) destacou que o regime de progressão continuada, ao proporcionar a permanência de uma clientela heterogênea no espaço escolar, tem gerado resistências entre os professores que não se sentem preparados para a realização de um trabalho pedagógico diferenciado (FREHSE, 2001) e preconceito contra os alunos das classes populares (VIÉGAS, 2002); que a falta de subsídios e de condições de trabalho para seu encaminhamento têm resultado em promoção automática dos alunos, sem a garantia de aprendizagem (STEINVASCHER, 2003; VIÉGAS, 2002); que a introdução do regime sem a devida preparação e envolvimento da comunidade escolar, interpretado como promoção automática, teve impacto na relação professor-aluno,

com o comprometimento da autoridade do professor e desestímulo da aprendizagem ao aluno (JEFFREY, 2001), e que com a sua implementação, a seletividade escolar apresenta somente uma mudança de foco, centra-se no processo de avaliação informal, de comportamento e atitudes, contribuindo para um processo de *exclusão branda e eliminação adiada* (BERTAGNA, 2002).



Marina: *Quando você entrou no Estado, que não tinha mais [repetência], você estava falando do conselho. Você tem alguma experiência, que a educação física esteve envolvida e que tinha a ver com essa questão de passar o aluno, não passar. Porque nas oitavas séries pode reprovar alguns, né?*

Minha: *[...] Participar a gente participa, do conselho. E eu, por mais que algumas pessoas não levem em consideração, dou minha opinião sempre, claro. Primeiro que eu acho uma vergonha esse negócio da progressão continuada, porque os alunos olham pra sua cara e dizem, você fala assim “Mas você não vai fazer nada? Você está aqui na escola pra quê?”, “Pra eu passar de ano, se eu tiver falta eu não passo”. Então assim, as outras séries, os finais de ciclo, a oitava, o terceiro, eles já podem reprovar por nota, não é só por falta. Mas quinta, sexta, sétima, é só por falta. Então eles falam isso na sua cara. “Se você não pega... não tira nem o caderno da mochila, o que você está fazendo aqui?” Ou eles vão pelo Bolsa Família, que não pode ter falta, ou eles vão pra passar de ano, porque a presença garante que eles passem de ano. No A. C. não tem tanto analfabeto, porque a gente brinca, que lá é a nata da periferia. É uma escola central, só que alunos de periferia são que procuram ela, os que se importam um pouco mais, sabe? Querem uma coisa um pouco melhor, movem de longe, a maioria dos alunos levam uma hora de ônibus, quarenta minutos, pra chegar na escola. Agora, quando eu trabalhava numa escola de periferia, que era o V. F. e a gente atendia o pessoal do bairro, você via muito, o terceiro ano, segundo*

ano, oitava, sétima, analfabeto. Tinha uns alunos que não sabiam escrever o nome! Uma vez eu falei pro menino escrever o nome em letra cursiva, aí ele falou “Que que é isso?” Eu falei “letra de mão”, “não sei”, sétima série. “Como não sabe escrever seu nome em letra de mão?”, “Não, não sei. Só sei aquela outra letra lá”, “Tá bom, tudo bem”. Aí ele escreveu o nome dele. Aí, “que que está escrito aqui?” “Tá escrito pra você por sua idade”. Aí ele começou “Que que tá escrito aqui?” “Aí não, você está brincando”. O menino não sabia ler. Depois ele não sabia escrever o nome da rua dele. “Eu vou falar pra você, você põe na lousa, por favor?”

Marina: *nossa!*

Minha: *E pergunta se ele reprovou? Não.*

Marina: *só na oitava.*

Minha: *não reprovou. Aí, o que acontece? Você vai empurrando com a barriga, pra deixar pra ir pra uma oitava, pra deixar pra reprovar no terceiro, é por isso que a educação está assim. E os pais culpam quem? Os professores, né? Só que querendo ou não, chegou numa quinta série, os professores não vão mais alfabetizar, entendeu? Até a quarta série, agora que eu estou em escola de ciclo I que eu vejo bem isso. Eu estou na de ciclo I, na de fundamental II e médio, então eu vejo bem as coisas. Eu comparo bastante, sabe? Porque o [ensino fundamental] II e [ensino] médio falam muito de ciclo I. E o ciclo I fala muito de fundamental II e médio. O fundamental II e médio fala muito que o ciclo I não prepara direito, aí os alunos vêm e depois eles não conseguem alfabetizar. Porque é muita troca de professor. Então você entra duas, três, quatro aulas por semana, não dá tempo de alfabetizar. Então a culpa é das professoras de ciclo I. As professoras do ciclo I falam que a culpa é dos professores de fund II e médio, que aí o aluno desanda, quando vai pro fundamental II e médio. Porque os professores não estão nem aí e o aluno fica nem aí também, fica todo mundo nem aí, é uma loucura, é uma eterna briga, do pebinho, eles falam as pebinha, e os especialistas. Fala pebinha. Mas, quando eu participo do conselho, eu vejo assim, muito aluno que você vê que não sabe nada, mas já reprovou uma, duas, três vezes e agora tem de passar. Ele tem de ir. Ele já reprovou. A escola tem que dar muita satisfação, por cada aluno que ela reprova, então é mais fácil passar ele. Você tem que provar porque o aluno reprovou de ano, sabe? O professor tem que provar. Por que o aluno ficou? Lá mesmo, no ciclo I, um aluno de quarta série reprovou, a mãe entrou com um*

recurso contra a escola, porque o filho dela reprovou. Só que o filho dela não sabe ler, não sabe escrever nem o próprio nome. E ela entrou com um recurso porque queria que ele tivesse passado. E a escola tem tanta coisa pra provar, tanto documento, tanta coisa, dá uma dor de cabeça tão grande, que às vezes eu acho que é mais fácil: “Manda ele embora”, sabe assim? (professora Minha, segmento 12)



Marina:*[...] como que é virada dum ano? Então, quer dizer, tem aqueles conselhos, a gente tem que atribuir nota, ou término de bimestre. Como que funciona, pra você, no Estado, esses momentos de transição? Ou de um bimestre pro outro, ou de um ano pro outro. Porque, quando você tem que, realmente, dar um conceito, pra tudo aquilo, que é um momento que você e a escola como um todo olha pro que já aconteceu e tenta entender o que aconteceu, pra tentar ver o que vai ser feito.*

Escolar: *então, eu... Nossa!*

[...]

Eu acho que, nossa, é um dos momentos mais difíceis. Por quê? eu acho muito complicado você atribuir um número a alguém. No nosso conselho, a gente tem uma briga muito grande, com a administração, pra que seja feito pelo menos em três dias. E aí, até, está se falando em a gente desenvolver um programa aonde tenha, na hora do conselho, a foto do aluno, com os dados dele, pra saber. Porque, geralmente, quem tem duas aulas por semana, as disciplinas...

Marina: *muito aluno*

Escolar:*...chega lá e não sabe quem é, né? O João. O que nós vamos fazer pelo João? Como foi? O que está aqui? E, como ninguém tem o portfólio exato, de cada aluno, então, você vai olhando, por exemplo, no final do ano. “Ah, ele tinha sete, seis, cinco, quatro”, tal. Mas eu acho que isso não é justopara com o aluno, porque eu só estou olhando*

os números, em relação a ele. Às vezes, você não sabe o que ele realmente desenvolveu. Você deveria ter uma forma...

[...]

[...] Ele nem lembra. Era o primeiro bimestre. Ele está no último, “Ah, mas ele melhorou?” Não sei, eu acho que é muito subjetivo. Eu acho extremamente subjetivo e não acho justo, para com o aluno, a numeração e, ainda lá, funciona somar isso e dividir pelos bimestres. É uma confusão entre ciclo, seriação. Nós temos muitos professores que ainda acham que tem que ter repetência, como uma forma de castigo, de punição. A avaliação é aquela coisa, que o aluno tem que decorar e depois colocar, em seminário, ou seja, de que forma expor aquilo. Então, juntam-se muitos professores, com concepções variadas e eu acho muito complicado. Eu até [pausa] me irrita na hora, porque “Então, o aluno, ele vai repetir, ele está com três notas vermelhas. Alguém tem que tirar. Educação física, ou arte...”, aí, vem aquela hierarquização das disciplinas, nessa mistura toda. Eu não acho que o aluno tem uma avaliação, nem cada um na sua disciplina, adequada e, muito menos, quando se junta, global. Porque o trabalho interdisciplinar, na escola onde eu atuo, não existe. Esses dias, a gente estava até conversando no HTPC [Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo], o que é interdisciplinar, né? Como é? Eu preciso de uma definição muito clara sobre isso. Porque eu vou pegar um tema tal e eu vou trabalhar, dentro da minha disciplina, as manifestações corporais disso. Você que é de geografia, vai pegar as questões regionais, o de história, as questões históricas. Isso é um trabalho interdisciplinar? Continua cada um dentro da sua disciplina, com um tema em comum. Eu não vejo isso como um trabalho interdisciplinar. Todas essas pessoas que fazem trabalhos fragmentados formarem um conceito único sobre alguém, ou sobre um aluno, ou sobre se ele vai passar pro ano seguinte, ou não, eu ainda vejo como uma avaliação de uma forma injusta. Aí, você vai me perguntar, “Escolar, e qual seria uma forma justa pra isso?” [risos] Eu não sei, ainda, qual seria uma forma justa. Mas, mais coerente, se realmente, se tivesse a visão de que...é um ciclo.

De que realmente ele não aprendeu aquilo, mas ele está desenvolvendo e ele vai chegar no ponto X ou Y. Ou reavaliar, se o ponto X, Y, que você predeterminou é, realmente, aonde ele tem que chegar. Às vezes, o que eu predeterminei pra ele, pra você é adequado, pra ela não, pra mim é um pouco mais fácil.

Marina: *você está falando de uma outraavaliação, não é tanto a avaliação do aluno, é a avaliação do plano.*

Escolar: *também, também.*

Marina: *do que a equipe está fazendo, né? Você olhar pro aluno, te diz o que você tem que fazer.*

Escolar: *Exatamente.(professora Escolar, segmento 11)*



Física:*[...] em falando em conselho, tem uma coisa, que eu sempre achei muito importante. Eu sempre quis ser ouvida no conselho de classe e série. E às vezes doía... dói... quando você escuta professores, de tais disciplinas, exatas, ou... sei lá... história, falar que aquele aluno é muito ruim. E aí, você perceber que, realmente, talvez se você fosse nas mesmas estratégias que aquele colega, você também acharia ele muito ruim. Mas que, se der oportunidade de abordar esse aluno diferente, se criar um espaço diferente, que chegue mais próximo, esse aluno não é tão ruim assim. E daí eu gostava muito de colocar isso.*

[...]

Eu acho importante colocar que hoje...então, Marina, nesse lado da função coordenadora. E o quanto eu passo isso pra eles. A importância da oralidade, que falar, deixar o aluno falar, deixar o aluno colocar. Sabe, participar, perguntar, é muito importante. Senão, você vai conhecer aquele aluno como? Só por aquelas produções, principalmente, o que é pior, só nas provas?

... que a avaliação, ela tem que ser pro professor perceber. Eu uso o seguinte termo: que é uma rua de mão dupla. Também existe a via que eu me avalio. Por isso tem que ser avaliações, porque a prova é muito seletiva, você passou, ou você não passou... eu falei “prova, prova, prova, prova, que a gente tem no vestibular, a gente tem no concurso, a gente tem pra um trabalho” [...].

[...]

E muitas vezes, é na aula mesmo. É naquela coisa quente de você chegar com as informações, de você deixar participar. Então tinha alunos que dava dó, você ouvir que o cara era uma porcaria. E na verdade era só uma mudancinha de estratégia e ele já poderia não ser tão porcaria assim pra esse professor. (professora Física, segmento 127)



Marina:[...] *Como você olha, quando está acabando o ano, você olha pra esse ano, como que é a conversa ali com os colegas da escola. Vai fechando o ano, quem reprova, quem não reprova e como que você pensa isso para o outro ano.*

Querida: [esteve respirando profundamente, como estivesse puxando fôlego, durante minha fala]

[...] *na minha escola, isso acontece de uma maneira que “tudo deveria ser daquela forma”[gargalhada]. Tudo está ali. Uma vez, nós estávamos falando “nós precisamos fazer...” Mas o que que eles pensam? Vou te falar o que que eles pensam “Ah, o aluno, entrei numa sala de aula, quaren...” Hoje, o L. K. M. tá com 30, olha como caiu.*

Marina: *30 salas.*

Querida: *30 alunos por sala. 32, tirando transferidos. Marina, e você reprovou 15.*

Marina: *Na sala?*

Querida: *É, por exemplo. Você falou como que acontece!*

Marina: *Mas isso acontece? Eles tão reprovando, assim?*

Querida: *Aconteeece, aconteeece, aconteeece! [...] alunos, vamos supor que não tiveram, por exemplo, eles vão ficar. Eles ficaram oito meses sem química, a disciplina. Vamos avaliá-los, quatro, três, com que direito? [pausa] Olha o que acontece. Não foram avaliados o ano inteiro, não foi avaliado o processo, pra que pudesse chegar numa situação dessa. Aí revê. Aí não reprova. Uns professores ficam chateados, aqueles que*

trabalharam taaanto, que acharam que fizeram muuuuito e o aluno tem 4. Outro dia, uma amiga até ficou zangada comigo. Eu fiz “pôxa, né, você falou que estava triste porque eles passaram o J. C.”, é um menino que até foi embora. “Passaram o J. C. e você queria reprová-lo, porque ele não atingiu a nota...”, “Ele não sabe física!” (elevando a voz), “Mas professora...”, primeiro ano, “... mas o ano inteiro, ele não sabia?” [risos] “não deu pra fazer nada?”, [...]Aquele olhar, as competências e habilidades não interessam, se ele é habilidoso em uma coisa não interessa. Interessa é que ele não sabe física. [pausa] “E eu não fiz nada? Eu sou uma inútil? Eu, que me...”, pra que ele não soubesse pelo menos o mínimo, o básico da química? Da física? [risos] Eu vou te contar de uma experiência do que acontece, você quer da virada, e muito também é da organização e da falta de professores, é da escola, na escola não tem e não pode reprovar muito aluno, o Estado não gosta disso mais... [respira], mas eu acredito, não é que o Estado não gosta que reprove ou nada disso, também por cabeça, paga-se por cabeça de aluno e tudo. Mas hoje, nós temos que avaliar mais a participação do aluno, somos atores ali, todos participantes, tanto a mim quanto a ele. (professora Querida, segmento 83)

Há problemas, o regime tem falhado quanto a um dos objetivos traçados no PNE de 2001, *a melhoria da qualidade de ensino em todos os níveis*(BRASIL, lei 10172 de 9 de janeiro de 2001)e ignorado outro, *a democratização da gestão do ensino público*(BRASIL, lei 10172 de 9 de janeiro de 2001). Fez progresso quanto à *elevação global do nível de escolaridade da população e a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência*, [com sucesso?], *na educação pública*(BRASIL, lei 10172 de 9 de janeiro de 2001), mas a um preço alto, da queda drástica na qualidade do ensino, da nova modalidade de exclusão gerada. Jeffrey (2013) afirma que, aos docentes, o regime de progressão continuada atribuiu novas funções, por exemplo, *o diagnóstico dos problemas de aprendizagem, a busca de alternativas para os seus problemas, a definição e estudo de novas concepções e fundamentos pedagógicos, a elaboração da proposta pedagógica, o acompanhamento dos avanços e dificuldades dos alunos* (JEFFREY, 2011, p.236), mas as novas funções do professor vão além, pois há de se lidar com problemas socioeconômicos dentro da escola, que foi e está organizada para trabalhar à revelia desses problemas, que antes ficavam para fora dos seus muros. Pergunto-

me o quanto essa problemática explica a precariedade descrita pelos professores. Para a educação física, a questão da não repetência não era novidade, já que era considerada atividade e não reprovava, nem por não assiduidade, pois seu somatório de aulas não inteirava 25% de toda a carga horária necessários para a reprovação, mas as consequências não deixam de ser severas, como vimos. São muitas as contradições.



Querida: Isso que eu falei pra você, pra mim é importante, já que a educação física, ela nunca reprovou, avaliação sempre foi por presença, nunca deram muito crédito pra nota, na avaliação. Parece que a educação física não precisa avaliar nada! Ele faz e acabou [gargalhada]. Mas na escola, Marina, desculpa, mas a escola é assim! Era muito insignificante, a avaliação em educação física, pra escola. A educação física começou a ganhar um glamour, quando ela virou área de conhecimento, até então, atividade [com tom estridente de escárnio, batendo palma]! Atividade! Atividade! Quando ela começou a virar essa área de conhecimento, que é a educação física, é uma coisa ampla, tanto é que desmembraram, a educação física e a educação física escolar (professora Querida, segmento 93)



Querida: *E piorou! E hoje, você vê a educação física sendo uma recreadora, uma inspetora de aluno, eu estou tomando conta, eu tenho seis salas de aula vaga, aí no pátio.*
(professora Querida, segmento 8)

Além das implicações da universalização do ensino, a LDB 9394/96 representou, para a educação física, uma inflexão em sua trajetória em comum com a educação escolar. Por ela, oficializaram-se mudanças em relação à lei 5692/71, que responderam a uma série de forças em tensão, fecharam e abriram possibilidades, ofereceram desafios. A mudança do estatuto da educação física, de uma atividade de caráter instrumental, que tinha na aptidão física e no esporte seus referenciais, para uma disciplina, componente curricular da educação básica, condicionada a integrar a proposta pedagógica da escola (SOUSA & VAGO, 1997; SOUZA JR, 2004; SILVA, 1993), foi um avanço, que, entretanto, deu margem à indefinição, pelo caráter genérico de sua prescrição (SOUSA & VAGO, 1997).

Tal indefinição, *quanto à sua conceituação, objetivos, conteúdos, número e duração das aulas, número de alunos em aula, formas de avaliação e dispensas*, começou a ser enfrentada, de um lado, nos debates acadêmicos, e de outro, pela criação de documentos, tais como os Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais e as propostas curriculares estaduais e municipais.

De acordo com Palafox & Terra (1997), uma leitura a-histórica da realidade, em que houve a mistura indiscriminada de concepções de educação, cidadania, ser humano, mencionadas, mas não explicadas, não permitiu que os PCN ensino fundamental se configurassem em referência legitimada na ação individual e coletiva no cotidiano escolar. Ao contrário, esta mistura indiscriminada criou uma cortina de fumaça,

usada para encobrir e *firmar uma única opção* de leitura da educação física, da escola, da sociedade, das necessidades populares, etc. (TAFFAREL, 1997; SOARES, 1997).

Outro aspecto [além da confusão de termos e da leitura a-histórica] que merece destaque no que se refere à terminologia presente no documento, é sua filiação “quase” exclusiva, a teorias da aprendizagem motora, desenvolvimento motor e psicomotricidade. (SOARES, 1997, p.80)

E ainda,

Cabe registrar uma dose considerável de preocupação no tópico “avaliação”. Ali encontra-se a “*aptidão física*” como um dos aspectos a serem considerados. Novamente, cabe destacar a aproximação existente entre os PCN – EDUCAÇÃO FÍSICA e o Decreto 69.450/71, elaborado durante o regime militar, no qual a “*aptidão física*” também figura como referência para a avaliação em Educação Física. (SOARES, 1997, p.84)

A dualidade implementada pela lei, entre os princípios de flexibilidade/autonomia e de controle/centralização das decisões é fenômeno que dizia respeito à educação como um todo (FREITAS, 2002, 2003) e daí, a educação física, *integrada à proposta pedagógica da escola* (BRASIL, lei 9394 de 20 de dezembro de 1996, art. 26 § 3º), teve seu caminho mais fortemente entrelaçado com essas diretrizes conservadoras determinadas na lei e com a luta por poder e direitos para os sujeitos da educação.

Nesse universo tenso entre autonomia e controle, deu-se o desafio de ocupar espaços contraditórios da lei e criar alternativas de atuação político-pedagógica(SOUSA & VAGO, 1997, p.124). A ocupação de espaços contraditórios já vinha acontecendo, mesmo antes da promulgação da lei de 1996, nos âmbitos acadêmico, político e cotidiano, da produção teórica da área, das políticas públicas e das práticas cotidianas de alunos e professores, haja visto o vigoroso debate acadêmico iniciado a partir dos anos 1980, a implementação de programas de educação em níveis estadual e municipal, que assumem abordagens progressistas (TAFFAREL, 1997; SOUSA & VAGO, 1997; SOARES, 1997), a produção acadêmica que tinha no cotidiano escolar o espaço privilegiado para os estudos de experiências de autonomia em meio ao autoritarismo. Pode ser considerada uma conquista nessa luta por espaço a elaboração, em 2010 dos PCN ensino médio.

Os PCN ensino médio (BRASIL, 2000a) foram elaborados considerando-se dois fatores, as mudanças que decorrem da chamada *revolução do conhecimento* e a expansão da rede pública. Neles, em acordo com a LDB 9394/96, o ensino médio é a *etapa geral de uma educação de caráter geral afinada com [...] a construção de competências básicas, que situem o educando como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho, e com o desenvolvimento da pessoa, como “sujeito em situação” – cidadão*(BRASIL, 2000a, p.4). Incorporou considerações da *Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*: a) a educação deve cumprir um triplo papel: econômico, científico e cultural; b) a educação deve ser estruturada em quatro alicerces: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser. A partir desses alicerces, o currículo deve ser articulado em torno de dois eixos básicos orientadores da seleção dos conteúdos significativos, tendo em vista as competências e habilidades que se pretende desenvolver, um eixo histórico-cultural que *dimensiona o valor histórico e social dos conhecimentos, tendo em vista o contexto da sociedade em constante mudança e submetendo o currículo a uma verdadeira prova de validade e de relevância social* (BRASIL, 2000a, p.16) e um eixo epistemológico, que *reconstrói os procedimentos envolvidos nos processos de conhecimento, assegurando a eficácia desses processos e a abertura para novos conhecimentos* (BRASIL, 2000a, p.16).

A partir daí os PCN introduziram uma importante mudança para a educação física escolar, ao criar áreas de conhecimento com o fim de facilitar o trabalho interdisciplinar, agrupou a educação física na área de *Linguagem, Códigos e suas Tecnologias*. Para a elaboração dos PCN de cada área, foram designados um coordenador e consultores e, segundo relata o documento, o processo iniciou-se em 1996, com adesão de pessoas que encaminhavam críticas e sugestões, suscitando várias versões preliminares (BRASIL, 2000b, p.4). O consultor de educação física para esse material foi o professor Marcos Garcia Neira.

O caráter dialógico das linguagens impõem uma visão muito além do ato comunicativo superficial e imediato. Os significados embutidos em cada particularidade devem ser recuperados pelo estudo histórico, social e cultural dos símbolos que permeiam o cotidiano.

No mundo contemporâneo, marcado pelo apelo informativo imediato, a reflexão sobre as linguagens e seus sistemas, que se mostram articulados por múltiplos códigos, e sobre os processos e procedimentos comunicativos é mais do que uma necessidade, é uma garantia de participação ativa na vida social, a cidadania desejada. (BRASIL, 2000b, p.6)

A partir dessa concepção de linguagem e dessa justificativa, o documento segue listando as competências e habilidades que deverão ser desenvolvidas ao longo do ensino médio, relacionadas às capacidades de representação e comunicação, investigação e compreensão e contextualização sociocultural. *O desenvolvimento de competências e habilidades básicas comuns a todos os brasileiros é uma garantia de democratização. A definição destas competências e habilidades servirá de parâmetro para a avaliação da Educação Básica em nível nacional* (BRASIL, 2000a, p.17).

No que concerne à educação física, há a crítica da esportivização, *o aluno do Ensino Médio, após ao menos onze anos de escolarização, deve possuir sólidos conhecimentos sobre aquela que denominamos cultura corporal* (BRASIL, 2000b, p.37), sendo que *o que se deseja do aluno do Ensino Médio é uma ampla compreensão e atuação das manifestações da cultura corporal* (BRASIL, 2000b, p.40).

O Estado, em 2008, publicou sua proposta curricular para o ensino fundamental II e ensino médio, entrando em consonância com os PCN ensino médio, o Governador era José Serra e a Secretária Maria Helena Guimarães de Castro. Os professores autores da proposta foram Adalberto dos Santos Souza, Jocimar Daolio, Luciana Venâncio, Luiz Sanches Neto, Mauro Betti e Sérgio Roberto Silveira. Antes de iniciar a discussão sobre o teor do texto, destaco a intenção, expressa na *Carta da Secretária* (SÃO PAULO, 2008a):

A criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que deu autonomia às escolas para que definissem seus próprios projetos pedagógicos, foi um passo importante. Ao longo do tempo, porém, essa tática descentralizada mostrou-se ineficiente.

Por esse motivo, propomos agora uma ação integrada e articulada, cujo objetivo é organizar melhor o sistema educacional de São Paulo.

[...]

Mais do simples orientação, o que propomos, com a Elaboração da Proposta Curricular e de todo o material que a integra, é que nossa ação tenha um foco definido. (SÃO PAULO, 2008a, Carta da Secretária)

A *autonomia* a que a Secretária refere-se, implementada nos governos anteriores (de Mário Covas e Geraldo Alkmin), segundo Jeffrey (2010), teve uma de suas manifestações em orientações dos secretários anteriores, cujas determinações iam no sentido de *valorizar e enfatizar a necessidade de construção da proposta pedagógica (Planejamento 1998, na gestão da Secretária Rose Neubauer), de conscientização da equipe escolar sobre a autonomia pedagógica e suas implicações (Planejamento 2000, na gestão da Secretária Rose Neubauer) e da realização do diagnóstico do conhecimento dos alunos (Planejamento 2003, na gestão do Secretário Gabriel Chalita)*. A Secretária Maria Helena Guimarães de Castro parece ignorar que essa autonomia era solapada pela lógica da *eficácia, produtividade, eficiência e êxito*, que estava por trás do sistema de avaliação externa do Estado, o SARESP e outras avaliações cujos números realmente dirigem e dirigem os planejamentos escolares, já que eram e são usados de forma classificatória, determinando bonificações e direcionamento de verbas para as escolas e profissionais da educação.

É possível que a categoria mais decisiva para assegurar a função social que a escola tem na sociedade capitalista seja a da avaliação. A avaliação e os objetivos da escola/matéria são categorias estreitamente interligadas. A avaliação é a guardiã dos objetivos. Os objetivos em parte estão diluídos, ocultos, mas a avaliação é sistemática (mesmo quando informal) e age em estreita relação com eles. (FREITAS, 1995, p.59)



***Minha:** A gente vive ouvindo assim: o governo mesmo, a gente fez um curso de formação, pra ingressar nesse segundo cargo¹⁵, eu fiz esse curso de formação. Ele me dava um curso, ele me ensinava assim: a avaliação, ela não pode ser excludente, a avaliação tem de ser para a aprendizagem, a avaliação não pode ser só quantitativa, tem que ser também qualitativa. A avaliação isso, a avaliação aquilo, avaliação, avaliação, você não pode medir, quantificar, sabe? Você não pode excluir ninguém por meio da avaliação. Você tem que só, pela avaliação, ver como que está o processo de ensino-aprendizagem, onde está a dificuldade do aluno e dali tentar melhorar. Tudo bem, concordo. Mas, por exemplo, como que o Estado faz um discurso desse, te dá um curso ensinando isso, se ele não faz assim? No dia que a gente estava aprendendo sobre avaliação, no curso de formação, quem estava dando era a supervisora de ensino, que por sinal é da área de educação física. E eu levantei a mão, e falei assim pra ela: “Se a avaliação não pode medir, excluir, classificar, se a gente não pode fazer isso com o nosso aluno, porque o governo do Estado faz isso com a gente? Tudo o que a gente vai fazer hoje em dia, é uma prova. É uma prova de promoção¹⁶, é uma prova de concurso, aquelas prova de OFA¹⁷, prova de mérito. Então, se*

15Os professores que se efetivaram no último concurso realizado pelo Estado, ao longo do processo seletivo tiveram um curso de capacitação, no qual a professora Minha estava participando, após o qual eram submetidos a mais uma prova (houve uma prova que selecionou para a participação na capacitação, que era remunerada).

16As provas de promoção foram criadas para selecionar os professores para serem “promovidos”, ou seja, mudarem de faixa salarial. A prova também foi chamada de prova de mérito e aconteceu pela primeira vez em 2010 e proporcionou aumento salarial de 25%, mas apenas para 20% melhor classificados dentre os aprovados, ou seja, é classificatória. Houve reivindicações por parte do sindicato dos professores e a lei que embasa a prova foi alterada, todos os professores que participassem e fossem aprovados nas próximas provas de mérito receberiam o aumento, porém outras regras também foram mudadas, por exemplo, o aumento agora é de 10,5%.

No link: <http://oficinaeducacional.blogspot.com.br/2013/05/prova-do-merito-2013.html>, há mais informações e debates dos professores, muito interessante para a compreensão de como o governo “joga” com as leis, criando categorias de professores com diferentes acessos aos direitos.

17As provas de OFA são realizadas para selecionar os professores que não são efetivos para lecionarem. Estes são divididos em várias categorias (F, L, O, S, I e V), sendo cada uma referente a uma época em que foram

... você vai bem na prova, você tem os 25% de aumento, se não, não. Tudo é uma prova. [...] como que você me explica o que é avaliação pro Estado?”. [pausa] Ai ela pegou e falou assim: “Não, porque você tem que entender que é outro caso, é diferente”. “Tá bom, então, você está falando só de aluno, não está falando de professor, e o SARESP, prova Brasil, tudo é prova! A gente tem que dar prova pra ele, bimestral, o caderninho do aluno, depois a gente tem que fazer uma prova e tudo que você manda é prova. Tá bom, pro aluno. E, se ele não vai bem, no SARESP, nessas provas, a escola cai no índice, né, e aí, você fica com o nome da sua escola lá embaixo. Porque você foi avaliado, classificado, excluído, não se saiu de acordo com a prova”. (professora Minha, segmento 148, participou do curso de formação do Estado mencionado em 2011)

A proposta paulista baseia-se nos PCN ensino médio, porém agrega uma nuance própria à compreensão de *competências e habilidades* que diz respeito diretamente à avaliação como instrumento de controle do processo de ensino-aprendizado.

Um currículo que promove competências tem o compromisso de articular as disciplinas e as atividades escolares com aquilo que se espera que os alunos aprendam ao longo dos anos. Logo, a atuação dos professores, os conteúdos, as metodologias disciplinares e a aprendizagem requerida dos alunos são aspectos indissociáveis: compõem um sistema ou rede cujas partes têm características e funções específicas que se complementam para formar um todo, sempre maior que elas. [...]

[...]

Um currículo referido a competências supõe que se aceite o desafio de promover os conhecimentos próprios de cada disciplina articuladamente às competências e habilidades do aluno. [...]

[...]

[...] Graças a elas podemos inferir se a escola como instituição está cumprindo bem o papel que se espera dela no mundo de hoje. (SÃO PAULO, 2008a, p.13-14)

A partir do ano de 2009, portanto, as competências e habilidades passaram a compor a matriz de composição do SARESP. Este foi uma das formas de centralização do foco da ação de toda rede, como se referia a Secretária Maria Helena Magalhães de Castro. A centralização foi feita também pela forma como a proposta foi apresentada e implementada, especialmente por meio do material de apoio enviado à escola.



Marina: *Você entrou quase agora, então você já pegou esse currículo, no começo?*

Minha: *Eu entrei no Estado no ano de 2008, o primeiro ano, da implementação do currículo*

[...]

Marina: *Você lembra de alguma capacitação, alguma coisa, se eles prepararam vocês, como é que foi?*

Minha: *Não, 2008 foi assim: eu cheguei na escola, tinha acabado de ingressar e aí eles falaram, que agora era uma proposta curricular, eles chamavam, em 2008. Em 2009, virou currículo. “Olha, o governo está com uma proposta curricular e agora todas as disciplinas vão estar trabalhando o mesmo conteúdo em todas as escolas estaduais. Então é bom...” Aí falaram a parte boa: “...porque se o aluno mudou de escola, ele não vai estar tão diferente do que ele estava aprendendo, porque todo mundo tem que cumprir a mesma coisa”. Aí eles falaram que todas as disciplinas, inclusive educação física. Aí deram na minha mão: “Primeiro você vai começar a trabalhar com esse jornal, até chegar a proposta curricular”. Até então eu não tinha visto as revistinhas. Era um jornal. Você chegou a ver o jornal?*

Marina: *vi*

Minha: *Acho que eram. os primeiros 15 dias, alguma coisa assim, primeiro mês! Eu tinha que trabalhar o que estava naquele jornal, porque depois o governo ia mandar uma prova, sobre tudo o que tinha naquele jornal, meio que pra conferir se o professor trabalhou ou não, né? E o aluno ia ter que fazer a prova de acordo com o jornal. Ou seja, eu tinha que trabalhar. Eu lembro que eu só falei pra mulher, “Mas, eles vão me jogar pela janela! [risos] educação física, eu vou chegar com um jornal!” E eu tinha que trabalhar todo o jornal antes de chegar a prova. Eu praticamente só ia poder trabalhar o jornal, até de fato fazer alguma coisa que eu quisesse. Aí ela disse assim: “não, não vão te jogar pela janela não” [risos] Sabe assim, se vira? Eu lembro que eu entrei na sala, era um segundo ano do ensino médio, e eu cheguei com o jornal e falei pra eles, eu me apresentei e tudo e falei pra eles que nosso primeiro mês de trabalho, a gente ia ter que fazer uma coisa diferente e nem todas as aulas nós iríamos pra quadra, algumas aulas nós teríamos que ficar em sala, porque até então eu não sabia direito como trabalhar, eu achava que... e eles falaram “Não, é aula teórica, é aula em sala”. E assim, você acabou de chegar, você obedece, né? “Ah, então tá bom”. Aí eu falei “Então a gente vai ter que ficar em sala pra trabalhar esse jornal”. nossa! A sala veio abaixo, assim “como assim?” Começaram e tal...*

[...]

[...] *Era uma turma de segundo ano. Eles falaram que não, que de jeito nenhum, falaram, falaram, falaram. Só que assim: eu sou meio... também... eu tenho assim um lado de descontração, de brincadeira e tal, mas eu também às vezes, eu sou bem, linha dura assim. Chata. [...] eu peguei e já dei logo um... falei “Não, eu vou ter que mostrar quem manda aqui, antes que eles...”, me detonem. Aí eu já dei logo um chega pra lá. E teve que ser meio na base do... imposta mesmo. Eu tive que impor, que ia ser daquele jeito e pronto, quem manda sou eu. No começo foi assim. (professora Minha, segmento 59)*



Marina: *Como que foi quando chegou, como que apresentaram isso? De que forma que você se adaptou? Como que você tem feito em relação a esse currículo?*

Escolar: *Na verdade, quando chegou o currículo, eu estava na coordenação. Eu não estava na sala de aula. E eu me lembro que, na reunião de coordenação, os PCOPs, que foram apresentar o currículo, inicialmente, pra nós, nem eles mesmos tinham clareza do que estava por vir. E, a nossa incumbência, era chegar na escola e apresentar esse material pros professores. Alguns tinham a opinião, “olha, é um absurdo, eu não quero nada pronto, em 1900 e tralála, já teve uma coisa...”, começaram a levantar o histórico disso, “... de novo, eu não quero a minha aula quem dá sou eu. Eu que vou predeterminar isso”. E alguns professores, já, mais abertos, “Oh, vamos ver o que é. Tem algumas coisas que são positivas, outras não. Algumas servem pra minha realidade, outras não”. Então, no começo, pra tentar implementar isso... Eu acho muito difícil você tentar implementar alguma coisa que, nem você, tem o conhecimento, né? E fica muito complicado aqui, de eu debater alguma coisa com você, ou fazer uma prática, se você vai questionar algo e eu também não sei... não tenho subsídio pra conversar com você à respeito. Minha visão, enquanto coordenadora, era isso. Eu entendia algumas resistências, porque as pessoas não sabiam. Se me questionasse, algumas coisas, eu também não sabia e precisava se viver essa experiência. No ano seguinte, como eu retornei pra sala de aula, eu já sabia, na questão hierárquica, que tinham lacunas, nesse sentido [...]. Quando eu peguei a parte de educação física pra analisar, eu vou te ser sincera: alguns impactos, quando você vê, rugby¹⁸, por exemplo. Algumas práticas, que não faziam parte, nem da cultura do...*

Marina: *do país*

180 rugby é conteúdo proposto no currículo do Estado nos Cadernos do Professor e do Aluno do 3º bimestre do 1º ano do ensino médio (SÃO PAULO, 2009a)

Escolar: ...do país. Com um material absurdo, que eu nunca cheguei a ver na escola. Eu falava, “gente, mas isso está completamente fora”. E o que chegou, também, a visão, era uma imposição absurda: “você tem que fazer isso! Dessa determinada forma”. (professora Escolar, segmento 58)



Física: Mas a gente costuma dizer assim: que o caderno, ele trouxe a contextualização que a educação física não tinha em prática, na prática do trabalho mesmo. Não que isso não exista, ela tem. O próprio, lá em 2005, essa coisa de fazer esses links com o que acontece com o esporte, atividade física, o que que está acontecendo hoje em saúde, obesidade, sedentarismo, é um leque enorme, que dá pra contextualizar [referindo-se ao curso coordenado por Go Tani, que frequentara em 2004-2005). Mas isso não era uma prática. Então eu acho que foi muito bom, porque isso trouxe a contextualização pra nossas aulas. Eu acho que forçou todos os colegas a parar pra pensar que é preciso também dar nome aos bois, que não é só a prática, não é só a terminologia, na hora da prática, eu acho que... sabe? É falar de competição, de cooperação... Igual, 5ª série, ela começa fazendo você respeitar o que vem lá do passado, a tradição do brincar, o quanto o brincar é importante, o quanto o jogo é importante. Que a competição, ela existe, ela é bacana, mas nem todo mundo está na educação física pra competir. Por isso temos as turmas de treinamento. É... fazer o aluno refletir. Quando eu vi, pela primeira vez, a foto do PieterBrugel, “Brincadeiras de criança”, a gente fez um link tão gostoso, com a professora de artes¹⁹. Então assim, puxa vida, a educação física sabe, não é uma bola e um professor encostado. Outra coisa bacana, que eu achei, as situações de aprendizagem, que é como eu vou dar esta aula? Primeiro eu preciso abordar, ver o que eles sabem e não chegar

190 tema jogo e esporte: competição e cooperação é proposto nos Cadernos do Professor e do Aluno do 1º bimestre da 6º ano do ensino fundamental. Em uma das aulas, a atividade programada parte do estudo do quadro de PieterBruegel (SÃO PAULO, 2008b).

chegando, achando que só eu conheço sobre o tema, sobre o assunto. As fotos, eu achei muito interessante. É um material... por exemplo, meu filho, que sempre estudou em escola particular e, a gente se esforça porque diz que, é a herança que eu dou pro meu filho é a oportunidade de ele ter um estudo bacana, de muita qualidade. A gente se esforça muito pra ele estar em uma das três escolas bacanas, que têm uma visão grande. Meu filho não tinha isso na educação física. (professora Física, segmento 57)



Querida: [...] *Só que não tem, não se, como eu diria, não existe uma unidade de contexto. É isso, que eu quero dizer. Saviani, fala isso. Não existe, então, fica difícil. É uma coisa que desloca o planejamento, ele perde o referencial. Pra onde a gente vai chegar? Vai chegar aonde? [risos] Desculpa Marina, mas é o meu olhar, de tudo o que eu vivo, nessa educação.*

Marina: *Como que você vê isso, depois que veio essa última proposta, em 2008?*

Querida: *Eu vi muitas queixas, “eu não vou seguir o caderninho!”, “imagina, o caderninho não tá na r...” Então, justamente, se o caderninho, não está na realidade, daquela escola, por que não aproveitar os caderninhos e transformar nesta realidade? onde todos participam. Até o próprio aluno, até o próprio aluno, porque tem aluno capaz, de tá ali argumentando, ali na mesa. Contextos, que fazem parte, porque eles saem do cotidiano, Marina.*

Marina: *Você diz, pegar os próprios cadernos e discutir, junto, como conduzir aquele currículo...*

Querida: *aquele currículo, aquele currículo. Porque ele sai um pouco, às vezes, num caderninho só, nem sempre, as questões... por exemplo, eu vou dar, esgrima²⁰, né? O que que foge? Por que que não? O que não... mas ele viu, lá no filme, espada, assistiu lá, o*

²⁰A esgrima é conteúdo programado nos cadernos do professor e do aluno do 4º bimestre do 1º ano do ensino médio (SÃO PAULO, 2009b).

Zorro, né? Eu sei disso. Mas ele não vive, esgrima. Mas como eu vou chegar nisso? Eu não estou falando que eu não vou dar. Eu preciso conhecer aquela realidade. O que que é o cotidiano desse aluno. Como é que ele vive? (professora Querida, segmento 72)

A proposta não teve acolhida unânime, nem positiva, nem negativa. Isso ocorreu com todas as propostas, mas uma diferença nesse momento foi na abrangência das críticas, devido ao alcance da proposta em relação às anteriores, pois ela foi e continua sendo divulgada até com certa “agressividade”. Aqui entram em cena os famigerados “caderninhos”. Estes configuram-se como verdadeiras apostilas, um grupo delas destinadas aos professores e um grupo destinadas aos alunos, que são correspondentes. Enquanto os Cadernos do Professor trazem conteúdos, metodologias, objetivos, atividades, assim como orientação para a avaliação e recuperação, o Caderno dos Alunos traz as atividades correspondentes. São bimestrais e cabe ressaltar que não sofreram qualquer alteração desde seu lançamento e que o seu uso passou a ser bastante banalizado, ao longo do tempo, por exemplo, ao disponibilizar-se em sites os gabaritos desses cadernos. O mérito da medida foi fazer saber a todos, inclusive alunos, que existe um currículo. Para a educação física, ter uma orientação e um material similar ao das demais disciplinas também representa um avanço. O caráter impositivo de sua implementação deixou de ser predominante em relação à educação física, infelizmente porque as condições materiais para o trabalho são tão adversas (vide o uso do espaço e relação com a comunidade, mas também podemos citar o não preparo do professor quanto ao rol de conhecimentos tematizados e a descontextualização desses conhecimentos organizados da forma como foi) que inviabiliza o cumprimento de grande parte do currículo. Portanto, é muito comum que haja uma dissociação entre o que se vivencia em quadra e o uso do Caderno do Aluno, em que este é reduzido ao “uso teórico” e até como “avaliação” (eu mesma posso testemunhar o hábito de se atribuir uma nota à tarefa de se preencher o Caderno).

Mas o currículo não é apenas o negativo e o uso dos cadernos dos professores encontrou também alternativas positivas – uma vez que está sujeito à compreensões diversas e apreensões em diferentes contextos.

O primeiro destaque positivo que farei é quanto à concepção do conhecimento de que trata a educação física, uma vez que segue os PCN, este conhecimento é concebido como *cultura de movimento*, denotando a filiação da proposta à *perspectiva crítico-emancipatória* para a educação física, citando as seguintes obras: *Transformação didático-pedagógica do esporte* (KUNZ, 1994) e *Pedagogia do esporte, do movimento humano ou da educação física?* (KUNZ, 2006, p.11-22). O currículo, apesar de ter segmentado o conhecimento e em alguns momentos dado um tratamento reducionista a alguns conteúdos e em outros momentos tê-los proposto de forma descontextualizada (e esse é um problema da forma dada ao currículo não apenas da educação física, em cartilhas com conteúdos predeterminados para cada bimestre), traz muitas *situações de aprendizagem* ricas, apresenta aos professores possibilidades e ao mesmo tempo, propõe tantos conteúdos antes ausentes do horizonte da educação física escolar na rede, inclusive chocando os professores, que ocasionou uma mobilização dentre estes. Muitos transformaram e estão transformando seus trabalhos, experimentando e, apesar do modo impositivo com que a proposta foi implementada, estão também ressignificando o currículo.

A avaliação que deve ocorrer na aula é tratada, nesta proposta, nos Cadernos do Professor, ao fim de cada tema, com sugestões de formas de avaliar o aprendizado dos alunos, considerando as habilidades e competências previamente objetivadas e seguidas de uma proposta de atividades de recuperação. Não posso fazer uma crítica à avaliação sugerida na proposta, em si, quanto aos conteúdos, objetivos e métodos, que são razoáveis se olharmos para as *situações de aprendizagem* correspondentes; o problema está justamente no fato dessas unidades serem gestadas e propostas numa concepção de aula isolada da *organização do trabalho pedagógico* e do todo social. Portanto, posso dizer que algumas dessas *situações de aprendizagem* e respectivas sugestões de avaliação são *ideais*, no sentido negativo, tal como criticou Freitas (1995).

Neste momento, para compreender mais especificamente o contexto em que se dá a *avaliação nas aulas de educação física*, é preciso voltar à ideia das ondas, em que uma concepção de currículo em âmbito internacional, defendida pela UNESCO, está na base da concepção curricular legitimada nos parâmetros curriculares nacionais e é adotada no âmbito estadual, em que este Estado, por sua vez, ao criar sua proposta curricular, o faz

com consultorias que trazem para esse currículo referências de outras concepções curriculares, construídas nos campos das disciplinas. Daí suscitam-se contradições e confusões que permeiam a prática docente (MACHADO e BRONCKART, 2005; COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 1997).



Querida: *Naquela época, a palavra-chave da educação, “competências e habilidades”.*

[...]

Marina: *Já naquela época era isso.*

Querida: *Isso! Já naquela época, por causa do Phelipe, lembra?*

Marina: *Felipe?*

Querida: *O Perrenoud. Lembra disso? [...]*

[...] *Já falava o GoTani, já falava o Phelipe, bastante gente falava em habilidade. A palavra chave da educação, eu me lembro como nunca, competências e habilidades. E aquilo na escola, era uma repercussão, mas as pessoas não tinham muito percepção, sabe Marina? Era só a palavra. (professora Querida, segmento 38, a respeito de sua participação num concurso para ingresso na rede municipal de São Paulo, em 1999)*

São contradições e confusões decorrentes de questões conceituais, ou seja, há carência de compreensão, de conceitos-chave das diferentes concepções curriculares, tais como *competência, habilidade, cidadania, criticidade, autonomia, emancipação, responsabilidade* etc., em que, mesmo quando as palavras são as mesmas para as diferentes concepções, seus significados e sentidos não o são. Mas as contradições e confusões, sendo conceituais, são enraizadas nas relações (sociais e históricas) em que tais conceitos estão fundados. É nesse sentido que alguns autores vêm problematizando as concepções curriculares fundadas no *aprender a aprender*, defendendo que a pedagogia das

competências integra esse conjunto de concepções. Duarte (2001) analisou a presença do lema *aprender a aprender* em dois documentos: o relatório da comissão internacional da UNESCO, relativo à educação em âmbito mundial, conhecido como Relatório Jacques Delors (DELORS, 1998) e o capítulo *Princípios e fundamentos dos parâmetros curriculares nacionais*, do volume I, dos PCN das séries iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 1997, p.33-55), estabelecendo relações entre as pedagogias do *aprender a aprender* e algumas ilusões da assim denominada *sociedade do conhecimento*.

Duarte (2001) destacou quatro posicionamentos valorativos contidos nesse lema: 1) *são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências* (DUARTE, 2001, p.36); 2) *é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que esse aluno aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas* (DUARTE, 2001, p.37); 3) *a atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança* (DUARTE, 2001, p.37); e 4) *a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança [...], na qual as transformações em ritmo acelerado tornam os conhecimentos cada vez mais provisórios* (DUARTE, 2001, p.37). Segundo Duarte (2001), o núcleo fundamental dessa pedagogia é a *formação da capacidade adaptativa dos indivíduos*.

Sem entrar em mais detalhes, acredito que esses elementos levantados a partir de Duarte (2001) são suficientes para suscitar muitas dúvidas quanto à compatibilidade entre tal concepção e a concepção crítico-emancipatória em educação física, que é a matriz para a proposta curricular de educação física do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008). Pensando que a abordagem crítico-emancipatória é fundamentada na sociologia crítica e considerada uma abordagem progressista no percurso da educação física no Brasil, cabe perguntar: como conciliar conceitos, objetivos, metodologias, avaliações, papéis, divergentes entre essas duas concepções, mas colocadas em um mesmo documento como se nada existisse de conflito entre elas?

Souza Júnior (2007) é um dos autores que tem estudado as relações de constituição de saberes escolares nesse campo de tensões, problematizando a pedagogia das competências e os ciclos de aprendizagem no contexto da Prefeitura Municipal de Recife/PE.

No que se refere ao caráter adaptativo da Pedagogia das Competências, evidenciamos a pertinência das críticas de Newton Duarte à Philippe Perrenoud, pois, pela não explicitação do projeto histórico, Perrenoud possibilita interpretações e usos de sua teorização visando à formação de competências nos sujeitos no intuito de lhes permitir uma adaptação às exigências do mundo do trabalho no sistema capitalista, principalmente por pré-estabelecer necessidades de competências muito pautadas nos diferentes exercícios profissionais e nos fatos cotidianos, sem reconhecer contextos sócio-históricos dessas competências e, mais ainda, por remetê-las às capacidades individuais e sociais dos sujeitos. Mesmo que Perrenoud (2000b) demonstre que a Pedagogia das Competências deva priorizar os sujeitos menos favorecidos, os que não conseguem fazer estudos aprofundados ou mesmo para os que não conseguem aprender sozinhos, ele não levanta reflexões ou argumentações sobre possíveis correlações entre as condições e a situação sócio-histórica dos sujeitos. E mais, aos que se configuram como mais favorecidos, ele remete à posse de melhores condições para seleção, diante das competências formadas, como se competências só fossem as pautadas na perspectiva da classe dominante, sendo as capacidades que os menos favorecidos desenvolvem não-competências. (SOUZA JÚNIOR, 2007, p.108)

Ao não problematizar ou explicitar as perspectivas de sociedade, a pedagogia das competências torna-se uma mediadora de interesses de diferentes instituições, daí a crítica de Ramos (2001a; 2001b), em que a autora baseou-se no estudo da implantação do sistema de competências profissionais em países da Europa, da América do Norte e da América do Sul, afirmando que o que os diferencia é a sua institucionalidade e identificando três formas dessa implantação: pelos governos, pelas forças do mercado e pelos sujeitos sociais. Souza Júnior (2007), seguindo o pensamento de Ramos (2001a; 2001b), considera:

[...] a noção de competências não está definitivamente determinada em favor da classe dominante, pois se constitui como fenômeno histórico, como mediação da totalidade e como processo contraditório, da mesma forma que o currículo representa relações íntimas com a forma como as contradições se expressam na sociedade.

No bojo destas contradições, acreditamos que a referência numa Pedagogia das Competências pode ser ressignificada e reapropriada por um Projeto Político-Pedagógico em favor da classe trabalhadora. Porém, para isso, como diz Ramos (2001b), é preciso encará-lo no movimento do real e como questão política. No entanto, apenas ressignificar não é suficiente, faz-se necessário construir um projeto de formação humana, no nosso caso, um Projeto Curricular. (SOUZA JÚNIOR, 2007, p.110)

O Governo do Estado imprime em sua aceitação e implantação de tal pedagogia uma forma peculiar, que tem sido caracterizada por uma política de *responsabilização forte* – baseada em definição de objetivos e metas de aprendizagem, avaliação das escolas pelo desempenho dos alunos, divulgação dos resultados, acompanhada de premiações e punições – em que, ao invés do incentivo à autonomia das unidades escolares, temos a centralização e a padronização dos processos (FREITAS, MALAVASI, DE SORDI, MENDES e ALMEIDA, 2012), assim como por ir ao encontro de um projeto de sociedade afinado com a ideia de *sociedade do conhecimento*. Nesta perspectiva a escola deve tornar-se um *lugar privilegiado para o desenvolvimento do pensamento autônomo*, que é considerado condição para uma *cidadania responsável* (SÃO PAULO, 2008, p.10)

Construir identidade, agir com autonomia e em relação com o outro, e incorporar a diversidade são as bases para a construção de valores de pertencimento e responsabilidade, essenciais para a inserção cidadã nas dimensões sociais e produtivas. Preparar indivíduos para manter o equilíbrio da produção cultural, num tempo em que a duração se caracteriza não pela permanência, mas pela constante mudança – quando o inusitado, o incerto e o urgente constituem a regra e não a exceção –, e mais um desafio contemporâneo para a educação escolar. (SÃO PAULO, 2008, p.11)

Seriam essas concepções de autonomia, de cidadania, de responsabilidade, inserção nas dimensões sociais e produtivas, claramente afinadas com um projeto neoliberal de sociedade, coerentes com as concepções da matriz teórica do currículo de educação física? Acredito que, pelo contrário, há incoerência em muitos aspectos. A primeira grande incoerência é quanto ao valor dado aos conteúdos de ensino, sendo a disciplina educação física compreendida na proposta numa perspectiva cultural, que, por sua vez, tem por característica a ênfase nos conteúdos da cultura de movimento e no se-movimentar, defende-se que se deve trabalhar com grandes *eixos de conteúdo* referentes às construções corporais humanas – seus jogos, suas lutas, suas danças e suas atividades rítmicas, suas formas de ginásticas, seus esportes – que devem ser tratadas pedagogicamente como *saberes escolares* (SÃO PAULO, 2008, p.43-44).

Mesmo que na abordagem crítico-emancipatória haja a crítica à transmissão de conteúdos, a partir da concepção de *educação bancária*, e a defesa de que no processo de ensino-aprendizado sejam objetivadas competências para uma *ação comunicativa*, estas estão inseridas num projeto de sociedade totalmente distinto daquele do governo.

[...] a educação jamais pode ser neutra, o que significa dizer: ou ela conduz à domesticação, ou à libertação (FREIRE:1974). Há sempre uma influência mútua entre Educação e Contexto Social, o que faz com que nas interações entre Educador-Educandos exista sempre uma relação dialética de “adaptação e resistência”. Um processo de ensino que deve conduzir à libertação tem como tarefa inicial procurar interpretar e mudar esta relação. A Educação libertadora, ao contrário da Educação “Bancária” – que, pelas suas relações monológicas, não liberta o Homem da opressão e da dependência – deve possibilitar a emancipação humana pelo processo de ação comunicativa. E isto só é possível na concepção Freireana, através de um processo de ensino “dialógico, crítico e problematizador”, capaz de conduzir as relações a um elevado grau de responsabilidade política, social e reflexiva. (KUNZ, 2001, p.136)

Portanto, parece haver, na proposta, uma coincidência de palavras – *competência, habilidade, cidadania, criticidade, autonomia, emancipação, responsabilidade* – e uma não coerência de significados e sentidos que dificulta, coloca obstáculos, a apropriação dessa proposta pelos professores. Por outro lado, o avanço no sentido do que “passou a existir” para a educação física escolar no Estado de São Paulo é

inegável, ou seja, a adoção de uma perspectiva cultural, que explicita que a disciplina deve tratar pedagogicamente da *cultura de movimento* como *saberes escolares*, tem grande impacto, malgrado as incoerências com o projeto de sociedade da proposta, ocasionando mudanças significativas nas práticas docentes.

Tendo por cenário os contextos delineados, neste capítulo, e mostrados em suas materializações cotidianas, no capítulo anterior, torna-se possível uma incursão nas questões conceituais da avaliação. Tal incursão será realizada a seguir.



A AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: Diálogos e compreensões

Escrevemos este livro pensando no professor de Educação Física que encontramos, em várias oportunidades, nas reuniões das escolas, nas associações, nos cursos de aperfeiçoamento e formação, nos congressos. Temos em mente um professor sufocado pelas limitações materiais da escola, pelos baixos salários, pela desvalorização de sua profissão e do seu trabalho, mas sempre esperançoso em transformar sua prática, sedento de saber, inquieto por conhecer e suprir o que não lhe foi propiciado no período de sua formação profissional.

(COLETIVO de AUTORES, 2012, p.19)

Saviani (2012, p.91) diz que a ação pedagógica *só se exerce com base no suporte material. Logo, ela realiza-se num contexto de materialidade.*

Essas condições materiais configuram o âmbito da prática. Esta exerce-se no âmbito da materialidade e é um dos fundamentos da concepção pedagógica [...] histórico-crítica, a qual, como se sabe, considera que a teoria tem o seu fundamento, o seu critério de verdade e a sua finalidade na prática. (SAVIANI, 2012, p.91)

Assentando-se nessa premissa, podemos dizer que a prática pedagógica é transformada à medida que existe elaboração teórica, no mesmo movimento em que há a transformação da teoria a partir da prática. As condições materiais criam desafios ao desenvolvimento da teoria, no sentido de limitá-lo e no sentido de provocar esse desenvolvimento. A teoria tem de buscar compreensões para as condições materiais, formulando-as com clareza.

E um dos elementos estruturantes da organização institucional é justamente a relação teoria/prática – que em diferentes dimensões, está no cerne da divisão do trabalho pedagógico entre professores de disciplinas diferentes, no trato dado aos conteúdos, nas relações dos professores com os conhecimentos produzidos em suas áreas, etc. – à qual Saviani confere um enfoque dialético, do movimento e das transformações, delineando o conceito de práxis, como uma prática fundamentada teoricamente. Nesta pesquisa, o voltar-se para o cotidiano teve essa intencionalidade de compreender a realidade material, de um determinado ponto de vista, a fim de se retornar à teoria, supondo que aquilo que ali acontece seja primordial para a compreensão e elaboração teórica, que, por fim, dialogue com essa cotidianidade.

Juntando-me aos que pesquisaram sobre avaliação na educação física escolar, priorizando o olhar para o cotidiano na tentativa de superar a denúncia, na direção da construção do conhecimento que subsidie a prática pedagógica (SANTOS e MAXIMIANO, 2013), é que retorno à avaliação na perspectiva crítico-superadora (COLETIVO de AUTORES, 1992; 2012). Revisito conceitos e princípios que têm sido pilares em meus trabalhos docente e acadêmico, revivendo, interpretando e construindo a interlocução iniciada em 1992 – *Temos em mente um professor sufocado pelas limitações materiais da escola, pelos baixos salários, pela desvalorização de sua profissão e do seu*

trabalho, mas sempre esperançoso em transformar sua prática, sedento de saber, inquieto por conhecer e suprir o que não lhe foi propiciado no período de sua formação profissional (COLETIVO de AUTORES, 1992; 2012).

Pensando no que a professora Carmen Lúcia Soares afirmou em entrevista para a nova edição do *Metodologia do Ensino de Educação Física* (COLETIVO de AUTORES, 2012) – construo nova narrativa, de como este livro constituiu-se roteiro de pesquisa em minha trajetória de professora e pesquisadora e no conhecimento sobre a avaliação construído nessa trajetória.

[...] Afirmo ser esse livro um clássico, porque ele não terminou de dizer tudo o que tinha para ser dito. As inúmeras pesquisas que vêm sendo feitas a propósito dos conhecimentos da Educação Física são uma prova incontestável de que ele instigou esse modo de pensar o conhecimento de que trata a Educação Física escolar, não é mesmo?

Esse livro não apenas ainda não terminou de dizer tudo que tinha de ser dito como também criou uma concepção sobre o conhecimento da Educação Física na escola, pois antes dele não se falava em “conhecimento” da Educação Física na escola. Não me parece ter havido algo semelhante na Educação Física brasileira, daí pensar também em seu ineditismo.

Esse livro também provoca insistentemente o surgimento de discursos críticos sobre si próprio, críticos em todos os sentidos, tanto no sentido da crítica negativa quanto no sentido da crítica propositiva. (SOARES e SOUZA JR In: COLETIVO de AUTORES, 2012, p.171)

A educação física, para mim, quando iniciei o curso de graduação, era semelhante à educação física que os professores Minha, Querida, Educação, Física e Escolar delinearão nas narrativas de suas formações básicas, pautada na aptidão física e no esporte de rendimento, ou ausente na maior parte do ano letivo. Consequentemente em grande medida dessa vivência, na escola pública do Estado de São Paulo (rede em que estudei na primeira série do primário, sétima e oitava do primeiro grau e todo o ensino médio, nos turnos diurno e noturno), em que meu direito de aprender era sistematicamente solapado, fui arrebanhada à licenciatura. Pelo encantamento de aprender, de ver que eu poderia “ser ensinada”, tornei-me leitora atenciosa do Coletivo de Autores (1992), assumindo um compromisso com a abordagem histórico-crítica para a educação, que prevaleceu ao longo dos primeiros anos de docência.

Ainda não compreendia a maior parte das concepções dessa perspectiva, mas passei a perseguir ambas, a compreensão da escola através da perspectiva e a compreensão da perspectiva através da escola. Nasceu o Coletivo de Autores (1992) como roteiro de pesquisa e ação de uma professora pesquisadora. Isso é muito importante, porque a partir daí sempre lutei contra a alienação mútua entre meu trabalho e meu pensamento, indo passo a passo em direção à utopia de uma escola em que se ensina e se aprende.

Numa primeira fase de meu trabalho, posso dizer que o seguinte trecho suscitou muitas experimentações e aprendizados:

É fundamental para essa perspectiva da prática pedagógica da Educação Física o desenvolvimento da noção de historicidade da cultura corporal. É preciso que o aluno entenda que o homem não nasceu pulando, saltando, arremessando, balançando, jogando etc. Todas essas atividades corporais foram construídas em determinadas épocas históricas, como respostas a determinados estímulos, desafios ou necessidades humanas.

Contemporaneamente pode-se afirmar que a dimensão corpórea do homem se materializa nas três atividades produtivas da história da humanidade: linguagem, trabalho e poder.

[...]

Essas três atividades não aparecem na produção humana de forma fragmentada. Articulam-se e, simultaneamente, são linguagem, trabalho e poder.

Nesse sentido, o conhecimento é tratado de forma a ser retraçado desde sua origem ou gênese, a fim de possibilitar ao aluno a visão de historicidade permitindo-lhe compreender-se enquanto sujeito histórico, capaz de interferir nos rumos de sua vida privada e da atividade social sistematizada.

[...]

O ensino da educação física tem também um sentido lúdico que busca instigar a criatividade humana à adoção de uma postura produtiva e criadora de cultura, tanto no mundo do trabalho como no do lazer. (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p.40-41)

Minhas dúvidas giravam em torno do que é específico realmente da educação física, pois tinha o receio de confundir o ensino de *história do esporte*, *história da luta*, *história da ginástica* etc., com o ensino do esporte, da luta, da ginástica, etc., numa perspectiva que considerasse a historicidade das práticas. Chamou-me a atenção o *sentido lúdico* criativo do ensino e pensei que a historicidade deveria ser ensinada com esse sentido, sobretudo sem perder o caráter de prática que, na minha interpretação dos textos, conferiria

a especificidade da área. Não a prática no sentido dicotômico de oposição à teoria, que colocou a educação física no lugar de mera atividade, mas a prática-conhecimento que sendo específica da educação física a valoriza, num sistema de valores que não hierarquize conhecimentos teóricos e conhecimentos práticos. Pensava (e penso) que teorizar (num sentido restrito) o ensino de educação física seria submeter-se a essa lógica hierarquizante. Percebi que ensinar as práticas corporais, considerando sua historicidade, deveria ser praticando: jogando, dançando, lutando, “ginasticando”. Refletindo sobre isso, era necessário estudar os fundamentos metodológicos e pedagógicos das manifestações, ou seja, há metodologias e pedagogias do jogo, da dança, das lutas, das ginásticas, da capoeira... a *Metodologia de ensino de educação física* do Coletivo de Autores (1992) deveria ser um guarda-chuva de outras metodologias *historicamente construídas* no seio da cultura corporal.

[Uma] íntima relação existente entre a didática e a produção do conhecimento em determinado campo. Sugere que a didática está profundamente relacionada com a intimidade do conhecimento produzido. [...].

Disso deduzimos a individualidade dos métodos de ensino, vinculados a diferentes conteúdos, e a possibilidade de se construir uma didática geral, somente na forma de princípios norteadores e categorias gerais, com base nos próprios métodos específicos de ensinar conteúdos específicos – vale dizer, com base na prática pedagógica da sala de aula e da escola atual. Tais categorias gerais da teoria pedagógica (didática) terão diferentes conteúdos na dependência do momento histórico que consideramos [...]. (FREITAS, 1995, p.48-49)

Nesse sentido, acolhi metodologias que bebem em outras fontes, baseiam-se em outras perspectivas, ressignificando-as, ou seja, não negava as ideias desenvolvimentistas, construtivistas, humanistas, mas as reconhecia em suas historicidades e, portanto, transformava-as, eram também constitutivas do acervo cultural das práticas corporais. Por exemplo, podemos dizer que conhecimentos do universo do desenvolvimentismo, do militarismo, do higienismo, etc. estão intimamente implicados na constituição da ginástica e que, nesse sentido, ensinar ginástica no contexto escolar, passa por compreender essas implicações, ressignificar/atualizar princípios, técnicas e conceitos, fazendo a *transposição didática* desses elementos. Ocorre que, numa prática corporal, também incorporam-se historicamente processos pedagógicos, o que é bastante peculiar à

educação física, que tem na sua origem a vocação pedagógica (BRACHT, 1999b).

Tendo como, o que acreditava ser ²¹, meu *eixo curricular* (COLETIVO de AUTORES, 2012, p.29) o ensino desse conhecimento, em 2007, sendo professora efetiva na rede estadual de ensino de São Paulo, ingressei no programa de pós-graduação da Faculdade de Educação em que estudei *O ensino do gesto na aula de educação física*, com a orientação da professora Eliana Ayoub. Tendo a perspectiva crítico-superadora como base aproximei-me de autores que me ajudassem a compreender a *expressão corporal como linguagem*, encontrando essa compreensão no estudo de obras do círculo de Bakhtin (*Marxismo e Filosofia da Linguagem*, 2012; *Estética da Criação Verbal*, 2003) e de Vigotski (2005; 2006; 2007; 2009).

O interesse por esse conceito de *expressão corporal como linguagem*, deu-se a partir dos problemas que emergiam na prática docente, em contato com os documentos, que absorvendo tais inovações propostas nas abordagens progressistas da educação física, apresentava-a como pertencente à área de *Linguagens, códigos e suas tecnologias* (BRASIL, 2001). Embora soubesse de uma orientação desenvolvimentista-construtivista do currículo de educação física do Estado, apoiava-me nos PCN ensino médio, que já se orientavam numa perspectiva cultural, para resistir a uma tendência presente nas escola em que trabalhava, de ensino fundamental I, à instrumentalização da educação física, como atividade que visaria à capacitação para a alfabetização, que foi problematizada e negociada para uma concepção de “leitura do mundo”, em que a educação física trataria de sua leitura específica (MATSUMOTO, 2009). Considero que houve uma integração parcial ao projeto político-pedagógico, uma vez que a fragmentação do currículo, representada por “aprendizados de sala de aula” e “aprendizados de quadra” continuou existindo, mas, pelo menos foi preservado o caráter de disciplina da educação física, com o seu conhecimento a ser ensinado.

²¹Hoje coloco em dúvida essa crença, pois vejo que um *eixo curricular* só poderia existir no âmbito coletivo, o que não correspondia à realidade, em que essas determinações não eram compartilhadas e nem sequer eram do conhecimento da equipe escolar, pois a discussão de ideias e implementação dos planos de ensino eram realizadas dentre orientações curriculares próprias do sistema de ensino, muitas vezes “contra” as quais tinha de resistir para persistir numa orientação em que encontrasse alguma identificação com meus ideais.

Preocupava-me em mediar uma determinada leitura do mundo, junto aos alunos, o que se traduzia em ensinar aos alunos as práticas corporais. Portanto, deveria conhecer essas práticas. O discurso segundo o qual *“você não precisa saber para ensinar”* não era coerente com tal concepção, se o que dava especificidade à educação física era esse conteúdo, as práticas corporais (*Educação física: conhecimento e especificidade*, SOARES, 1996), deveria valorizá-lo. Não se trata de qualquer conteúdo, não se trata de “ensiná-lo” de qualquer jeito, ou de um jeito genérico. Claro que o saber aqui não é o mesmo da simples prática atlética, é um saber relacionado aos aspectos históricos, antropológicos, sociais, políticos, técnicos, pedagógicos desses conteúdos.

A pesquisa de mestrado, não sendo sobre avaliação, apontou para esse elemento, uma vez que fez emergir os subsídios para o esclarecimento da questão, que antes era muito nebulosa. Se o conhecimento de que trata a educação física é a prática corporal imersa em sentidos e significados e, na perspectiva crítico-superadora compreendemos esses sentidos e significados como constituídos histórico-culturalmente, se a prática docente visa ao ensino-aprendizado desse conhecimento e à mediação dessa leitura de mundo, e se a avaliação deve *servir de referência para a análise da aproximação ou distanciamento* de tal eixo curricular (COLETIVO de AUTORES, 2012, p.101), ela tem de estar envolvida no processo de produção de sentidos e significados nas aulas de educação física.

Para compreender o processo de produção de sentidos e significados e, nesse processo, o ensino-aprendizado, numa abordagem histórico-cultural, fizeram-se necessárias as referências, nos campos do estudo da linguagem e do desenvolvimento humano, que fossem ao encontro dessa abordagem; Bakhtin (*Marxismo e Filosofia da Linguagem*, 2012; *Estética da Criação Verbal*, 2003), no primeiro e Vigotski (2005; 2006; 2007; 2009), no segundo, foram essas referências.

Sob essa perspectiva, a produção de textos escritos por alunos, que já tinham grande importância em meu trabalho, foi potencializada como método de aprendizado e de avaliação:

EQUILÍBRIO

O equilíbrio eu me senti meio ruim para essa matéria porque eu sou meio gordo e não sei me equilibrar direito, mas quando tive a trave de equilíbrio que foi feito com o banco teve apresentações de uma menina que deu saltos mortais no banco, e foi muito bonito, além de ela ter caído de pé só que para fora do banco mas foi bonito eu me senti magro no banco tentei dar uma cambalhota só que acabei caindo para fora.

No equilíbrio com corda foi bem legal, porque nós tivemos que abairar com a corda, e correr até a trave e voltar só que nós perdemos as duas pro outro time, no de pular por baixo da corda eu não consegui fazer nenhuma ponta porque eu não sou bom em abairar.

É no equilíbrio de de correr até a trave e voltar, antes de correr nós tivemos que girar segurando um pau de madeira, ninguém caiu, mas teve uma quase caiu mas conseguiu se segurar e não caiu.



relato vivo do aluno B., 2007.

Esse tipo de produção, que denominei *relato vivo* (MATSUMOTO, 2009, p.71-72), em especial, possibilitou descobrir a relação íntima dos alunos com o próprio aprendizado. Em geral, serviram como avaliação e aprendizado simultaneamente e, apesar de em alguns casos serem referências para a atribuição de notas, eram mais úteis para a avaliação do processo de ensino-aprendizado, potencializando o meu olhar para o que via os alunos fazerem, “a olho nu” e em filmagens.

Tive os primeiros contatos com Vigotski na disciplina *Modos de olhar para a produção escolar dos alunos*, ministrada pelas professoras Roseli Aparecida Cação Fontana e Ana Lúcia Guedes Pinto, tendo estudado os textos *Psicologia e trabalho pedagógico* (FONTANA, 1999) e *Formação social da mente* (VIGOTSKI, 2007) também nos encontros do GEPEFE.²² No doutorado, participei de um seminário avançado coordenado pela professora Ana Luiza Smolka, em que tive os primeiros contatos com Yves Clot (*A função psicológica do trabalho*, 2006a) e com Jean-Paul Bronckart (*O agir nos discursos das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*, 2008).

Tais estudos impulsionaram meu trabalho com registros dos alunos e meus, além dos trabalhos com metodologias de ensino das práticas corporais, construídas no universo dessas práticas, posso dizer que um outro viés do meu trabalho foi o registro escrito, que sempre esteve presente, mas a partir do estudo da abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano, no mestrado, houve uma mudança qualitativa. A ideia de que o desenvolvimento dá-se socialmente e a concepção *de zona de desenvolvimento proximal, ou potencial*, levou-me a ver de outra forma a produção escolar dos alunos, a avaliação assumiu proporções ampliadas e aprofundadas a partir daí. A professora Roseli Fontana alertava-nos para não instrumentalizarmos tais concepções e eu tentei não instrumentalizá-las. Acredito que seus ensinamentos iam no sentido do que li mais tarde em Clot (2006b):

²² O GEPEFE, Grupo de Estudos sobre Educação Física Escolar, coordenado pela professora Eliana Ayoub, objetivava discutir temáticas relacionadas à educação física escolar e congregava professores da rede de ensino, orientandos da pós-graduação e estudantes de graduação.

Eu acrescentaria que o comportamento realizado, que se pode observar, é apenas uma ínfima parte do que é possível no comportamento. Em outras palavras, pode-se dizer que cada um de nós está repleto, em cada instante, de possíveis não-realizados. Ou seja, a atividade realizada é uma ínfima parte do que é possível. Acredito que isso seja muito importante, porque existe em Vygotski, o que pessoalmente eu formulei da seguinte maneira: há uma diferença entre a atividade realizada e o real da atividade. O real e o realizado não são a mesma coisa. O realizado não tem o monopólio do real na vida psicológica. O real é muito mais amplo. Há, finalmente, outra idéia forte: o que não foi realizado, o que não foi efetuado não é menos real. Não foi realizado de forma visível, mas para o sujeito, ela é real, ou seja, é real tudo o que foi chamado de atividades contrariadas –atividades impossíveis. Portanto, o impossível e o possível estão no real. O impossível está também no real das atividades psicológicas. Isso é importante porque a z.d.p. [zona de desenvolvimento proximal, ou potencial] pode ser lida de outra maneira: ela não consiste em ajudar o sujeito a realizar o que foi previsto para ele; a z.d.p. consiste também em criar um quadro no qual o sujeito poderá acordar o impossível na sua própria atividade. A z.d.p. é um lugar, de certa forma, no qual o psicológico ou o social favorece o sujeito para que ele encontre possibilidades não realizadas (essa visão não obriga a anular a outra perspectiva; elas são complementares). Se olharmos as coisas dessa maneira, estamos longe de uma psicologia ortopédica, estamos mesmo muito afastados de uma *engenharia didática* descendente, de inspiração cognitiva, como se acredita e se diz, com frequência, ao se falar de Vygotski. Vygotski não é uma engenharia psicológica, não é uma prescrição comportamental, é a possibilidade de inventar situações, nas quais o sujeito pode criar suas atividades psicológicas. A obra de Vygotski repousa inteiramente na idéia de *criação* e de *recriação*. (CLOT, 2006b, pp.21-22)

Então, muitas coisas foram pensadas e podem ser pensadas sobre as atividades dos alunos e sobre o que eu posso ver nessas atividades: eu posso ver o que meus alunos são capazes de fazer juntos, eu posso ver de que forma eles se organizam para fazer juntos, eu posso ver pelo ponto de vista de cada um no grupo, eu posso ver o que meus alunos conseguem imaginar e criar a partir do que aprenderam, eu posso descobrir aquilo que tentaram (talvez as tentativas digam mais sobre os alunos do que os resultados realizados), eu posso descobrir quais os fatores podem ser manipulados por mim e por eles para criar esse lugar de encontro de possibilidades, etc.

É desse lugar, de professora pesquisadora que adotou uma perspectiva de ensino de educação física, inserida numa abordagem mais ampla, da área da educação, a histórico-crítica, como roteiro de suas ações na prática de ensino e na pesquisa, que no doutorado lancei meu olhar sobre a avaliação em educação física escolar. Recuperando essa história, da minha relação com uma obra que trata dessa perspectiva (COLETIVO de AUTORES, 1992), percebo que não deixei de buscar a compreensão de outras abordagens e que os textos produzidos por autores da área estiveram em diálogo constante com outros, escritos ou não, produzidos na relação com os alunos e outros professores, relações cotidianas, e com aqueles produzidos pelo governo. A avaliação, em suas múltiplas manifestações fez parte de tudo isso e transformou-se, sendo algumas vezes confundida com o próprio processo que avalia, com ensino-aprendizado, com planejamento, com metodologia de pesquisa e de ensino.

Desse lugar que pretendi mostrar a escola e a avaliação retratada nas narrativas das professoras e do professor, expressando o contexto material imediato em que acontece a avaliação nas aulas de educação física. Produzindo, eu também, uma narrativa, criei uma escola e uma avaliação, mesmo tentando limitar-me àquilo que os professores disseram. Assim, o aqui mostrado é real e é criação, é criação que corresponde ao real. Tudo aqui mostrado é o que vi, é o meu ponto de vista sobre a escola e a avaliação mostradas pelos professores, mas minha visão, ao ser forjada a partir do que os outros viveram, torna-se uma visão não só minha, daí o seu poder de retratar a realidade.

Para além de mostrar minha visão, posiciono-me em relação a algumas questões levantadas ao longo do estudo. A primeira é a que diz respeito ao lugar do professor como praticante social e da consciência que se tem desse posicionamento em relação ao projeto político-pedagógico da escola. E, neste momento, expresso uma primeira grande inquietação que o estudo das práticas cotidianas suscitou em minha compreensão do texto seguinte:

Um projeto político-pedagógico representa uma intensão, ação deliberada, estratégia. É político porque expressa uma intervenção em determinada direção e é pedagógico porque realiza uma reflexão sobre a ação dos homens na realidade explicando suas determinações.

Todo educador deve ter definido o seu projeto político-pedagógico. Essa definição orienta a sua prática no nível da sala de aula: a relação que estabelece com os seus alunos, o conteúdo que seleciona para ensinar e como o trata científica e metodologicamente, bem como os valores e a lógica que desenvolve nos alunos.

É preciso que cada educador tenha bem claro: qual o projeto de sociedade e de homem que persegue? Quais os interesses de classe que defende? Quais os valores, a ética e a moral que elege para consolidar através de sua prática? Como articula suas aulas com este projeto maior de homem e de sociedade? (COLETIVO de AUTORES, 2012, p.27)

Como pode um educador ter definido o SEU projeto político-pedagógico e por ele orientar a SUA prática no nível de sala de aula? É a sala de aula um nível de atuação isolável de um projeto político-pedagógico que, na maior parte das vezes não é construído por toda equipe escolar, incluindo professores? A relação que o professor estabelece com seus alunos, o conteúdo que seleciona para ensinar e como o trata científica e metodologicamente são orientados por seu posicionamento como praticante social, diante de um projeto político-pedagógico da escola e por condições materiais que nem sempre são previstas nesse projeto, por isso em muitas ocasiões são marcados por tensões e contradições próprias de movimentos de resistência e/ou acomodação, em que ora o professor consegue “defender” um posicionamento, ora cede aos requerimentos das condições em que se dão os acontecimentos, ora ambos, professor e escola estão em consonância. Se, por um lado, desenvolve nos alunos certos valores e lógica, também transforma seus próprios valores e lógica diante da necessidade de compreender e se relacionar com esses alunos.

Nem por isso, deixa de ser imprescindível que se compreenda a realidade social e que se construa um posicionamento, que se estabeleça um compromisso. É essa a reflexão necessária, que transforma a prática pedagógica.

Nessa perspectiva de entendimento, a reflexão pedagógica tem algumas características específicas: é „diagnóstica, judicativa e teleológica“ (Souza, 1987, apud COLETIVO de AUTORES, 2012, p.27)

Diagnóstica, porque remete à constatação e leitura dos dados da realidade. Esses dados carecem de interpretação, ou seja, de um julgamento sobre eles. [...]

Dessas considerações resulta que a reflexão pedagógica é *judicativa*, porque julga a partir de uma ética que representa os interesses de determinada classe social.

É também *teleológica*, porque determina um alvo onde se quer chegar, busca uma direção. Essa direção, dependendo da perspectiva de classe de quem reflete, poderá ser conservadora ou transformadora dos dados da realidade diagnosticados e julgados. (COLETIVO de AUTORES, 2012, p.27)

A reflexão pedagógica, na perspectiva crítico-superadora é intimamente relacionada com a avaliação:

[...] é possível que a categoria mais decisiva para assegurar a função social que a escola tem na sociedade capitalista seja a avaliação. A avaliação e os objetivos da escola/matéria são categorias estreitamente interligadas. A avaliação é a guardiã dos objetivos. Os objetivos em parte estão diluídos, ocultos, mas a avaliação é sistemática (mesmo quando informal) e age em estreita relação com eles. No cotidiano da escola os objetivos estão expressos nas práticas de avaliação. Na avaliação estão concentradas importantes relações de poder que modulam a categoria conteúdo/método. Ou seja, os objetivos da escola como um todo (sua função social) determinam os conteúdo/forma da escola. No plano didático essa ação se repete e, às vezes, sedia relações de poder que são vitais não só para o trabalho pedagógico escolar, ou das atitudes e dos valores. Deve-se considerar que os objetivos de que falamos não são apenas os explícitos, mas incluem os objetivos “ocultos” da escola interiorizados a mando do sistema social que a cerca. (FREITAS, 1995, p.59)

A reflexão pedagógica, e portanto a avaliação, na perspectiva crítico-superadora, é comprometida com os interesses da classe trabalhadora, com os interesses dos alunos das escolas públicas e daí surge minha outra inquietação, agora em relação ao que pode ser considerado interesse dos alunos, no cotidiano escolar.

Numa negociação em que uma parte acredita que ouve a outra, por entender que o interesse individual do aluno deva ser o critério de avaliação e até de decisão sobre os conteúdos a que esse aluno terá acesso, pode prevalecer como primeira e até única

motivação a dificuldade de se lidar com a heterogeneidade do grupo, no ensino de um conteúdo, qualquer que seja ele. Nessa lógica, se uma aluna é bailarina, seu interesse é a dança, logo ela será avaliada por sua contribuição na dança, se um aluno é capoeirista e contribui numa aula de capoeira, o professor não precisaria avaliar seu aprendizado em futebol. E essas saídas são, às vezes, justificadas e explicadas como se fossem escolhas motivadas teoricamente, ou por adesão às proposições de documentos, tais como projetos pedagógicos e currículos. Assim, pode-se explicar tal estratégia pelo princípio da inclusão, ou da participação democrática, quando de fato pode ser decorrente novamente da busca por soluções imediatas para o cotidiano. ao avaliar, será preciso ir além da identificação das diferenças e interesses dos alunos, será preciso verificar em que medida está se proporcionando as oportunidades, a inclusão efetiva, o que passa pelo desenvolvimento de competências, conforme definido na proposta curricular do Estado. Claro que essa verificação poderia ser a avaliação da participação, mas essa participação, quando é efetiva, vem qualificada por um nível de desempenho mínimo, por um autoconceito positivo construído dentre os alunos, o que caracteriza o sucesso.

Avaliar por participação, esforço e outros elementos, ou oferecer alternativas na avaliação não necessariamente indica uma superação em relação aos valores antigos, ou um embasamento teórico, mas pode indicar uma saída administrativa do conflito que a seletividade do modelo tradicional instaura, uma saída para um conflito imediato da prática. Podemos levantar hipóteses nesse mesmo sentido para outras situações e não pretendo detectá-las uma a uma, por crer que não é necessário e talvez não seja possível.

Uma terceira inquietação é a respeito da relação teoria-prática, que demonstrou-se ser ponto nodal na compreensão da avaliação que acontece nas aulas de educação física das professoras e professor entrevistados nesta pesquisa, nas dimensões da prática docente para o aluno e da prática docente para si mesma. Haja vista a importância dessa relação no que tange ao como os professores a constroem entre os conceitos apresentados em textos documentais e acadêmicos, tais como *críticidade*, *autonomia*, *competência*, *habilidade*, *participação*, e suas práticas, para o movimento de afastamento e retorno ao cotidiano, gostaria de me aprofundar na compreensão de como eles “consomem”, “assimilam” esses conceitos.

Baseando-nos nesses conceitos, pensemos mais sobre o movimento de afastamento e retorno ao cotidiano. Como foi observado no estudo das entrevistas, as professoras e o professor, em vários momentos de suas trajetórias, distanciam-se de suas práticas cotidianas. O próprio ato de narrar sobre suas práticas na entrevista, o compartilhamento de experiências em um grupo de estudos, a reflexão e transformação de suas práticas a partir de aprendizados num curso e por meio de leituras, a consulta aos seus registros nos momentos de planejamento e a atribuição de notas aos alunos, são momentos de afastamento do cotidiano (embora a atribuição de notas possa configurar-se como ato rotineiro e cotidiano também), de suas práticas docentes, na relação com os alunos e consigo mesmas. Acontece que avaliação como afastamento, que visa à aproximação entre a prática docente cotidiana e determinados princípios, vinculados a um projeto de sociedade, é inseparável da apropriação de concepções teóricas.

Porém, ao se produzirem textos que tenham como interlocutores os professores, muitas vezes considera-se a compreensão como um processo de assimilação e consumo passivos. Não se considera que esteja envolvida na compreensão uma memória cultural, a interação entre indivíduos e com os contextos materiais.

[...] compreender um signo consiste em aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos, em outros termos, a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos. E essa *cadeia de criatividade* e de compreensão ideológicas, deslocando-se de signo em signo para um novo signo, é única e contínua: de um elo de natureza semiótica (e, portanto, também de natureza material) passamos sem interrupção para um outro elo de natureza estritamente idêntica. Em nenhum ponto a cadeia se quebra, em nenhum ponto ela penetra a existência interior, de natureza não material e não corporificada em signos.

Essa cadeia ideológica estende-se de consciência individual em consciência individual, ligando umas às outras. Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social. (BAKHTIN, 2006, p.34)

Um conceito tal como *habilidade*, chave em avaliação, na educação física, não será compreendido desvinculado de um certo conjunto de valores e princípios ao qual esteve ligado historicamente, qual seja, do paradigma da aptidão física e essa vinculação tem de ser considerada quando precisarmos compreender que é necessário sim,

avaliar aquisição de habilidades, mas agora em um outro contexto, aproximando *habilidade* de outros sentidos e significados.

Estendendo esta reflexão à prática docente para os alunos, vemos que a avaliação, agora voltada para o processo de ensino-aprendizado, também não pode prescindir de investigar os sentidos produzidos, as compreensões ocasionadas nas aulas, considerando as memórias culturais e as interações entre os alunos. É nesse sentido que identifico a construção de uma concepção de avaliação na minha própria trajetória de professora e pesquisadora.

APONTAMENTOS

Janela sobre a utopia

Ela está no horizonte – diz Fernando Birri. –

Me aproximadois passos, ela se afasta dois passos.

Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos.

Por mais que eu caminhe,

jamais a alcançarei.

Para que serve a utopia?

Serve para isso: para caminhar.

(GALEANO, 1994, p.310)

Ao adotar a narrativa como forma de obtenção do material da pesquisa e de construção deste texto sigo um caminho que tem se delineado há tempos, neste caso, mostrando-se profícuo nas problematizações a que deu origem. A partir das narrativas surgiram elementos que deram visibilidade maior à complexidade da avaliação nas aulas de educação física. Sei que ficaram lacunas a serem exploradas, o que talvez não seja possível fazê-lo no âmbito de apenas um estudo, mas pelo menos as aponto para estudos posteriores:



1) Algumas expressões evocadas ao longo das narrativas e dos textos com que dialoguei, tais como avaliação formal, avaliação informal, avaliação processual, competências, participação, carecem de melhor conceituação. Acontece que, ao longo da pesquisa, lendo diversos textos sobre avaliação, essas mesmas expressões aparecem com diferenças de significações, as quais, muitas vezes sutis, não poderiam deixar de ser detalhadas e expressas, sob a pena de incorrer em equívocos perante os seus usos nas narrativas dos professores. Ou, percebi, que ao escolher apenas um dos conceitos já existentes, ele tornaria-se mais um entre os demais em circulação. Na medida que compreendo que eles não têm valor real fora de um referencial maior, concentrei o trabalho de pesquisa na elucidação do que o referencial maior da pedagogia crítico-superadora implica para a avaliação nas aulas de educação física. Penso que é só a partir daqui que seria possível iniciar a investigação desses conceitos, mas também tenho dúvidas quanto ao valor de o fazer sem aprofundamento nas interações com os sujeitos da pesquisa. Ou seja, se eles não têm sentido para mim fora de um referencial teórico maior (a perspectiva pedagógica), igualmente não têm sentido fora da vida cotidiana. Portanto, teriam de ser produzidos na relação com a prática cotidiana e num diálogo maior com os praticantes.



2) A pesquisa tangenciou o tempo todo a questão dos *saberes docentes*, sem enfrentá-la. Seria muito rico aprofundar o estudo a partir de obras de pesquisadores desse campo (TARDIF, 2002; TARDIF e RAYMOND, 2000; NÓVOA, 1995; 1999; SOUZA JR., 2007a, SOUZA JR., SANTIAGO e TAVARES, 2011), no que diz respeito à avaliação como mediação da construção desses saberes.



3) Um terceiro apontamento que gostaria de fazer, não é referente a uma lacuna, mas diz respeito a uma necessidade de maior elaboração do conhecimento docente referente aos conteúdos a serem estudados pelos alunos na escola. Seria interessante realizar uma pesquisa sobre os objetivos e, portanto, sobre avaliação, no ensino de conteúdos específicos, considerando-se que cada um deles é constituído também de técnicas, pedagogias, valores e exigem diferentes condições para os desenvolvimento de processos de ensino-aprendizado.

Voltando à minha preocupação ética do início da pesquisa: tive e tenho muitos sentimentos quanto às entrevistas, alguns deles, uma gratidão de ter acesso a uma intimidade confiada e um “frio na barriga” por saber que tenho em mãos essas histórias; tenho um duplo compromisso, com os professores, pois pretendo que suas histórias não sejam desrespeitadas, negligenciadas, menosprezadas e com o fazer da pesquisa, que demanda rigor e crítica.

Quando finalizei o texto sobre “o que vi” no estudo das entrevistas, relativo ao que, por que e como os professores avaliam, esses sentimentos novamente me assaltaram. Fiquei em dúvida se eram justas minhas observações, pois sempre é preciso recortar, interpretar e produzir uma narrativa, criando uma realidade. Tenho consciência de que nessa realidade criada, Minha, Querida, Educação, Física e Escolar são personagens. Os professores que estiveram lá, naquele momento, conversando comigo, já são outros. Tudo o que disseram, tenho certeza, estava envolvido em muitas outras realidades e experiências do que as possíveis de se expressarem naquelas entrevistas e neste texto.

Daí faço um paralelo com a avaliação que fazemos de nossos alunos. Não é possível sabermos, por meio da avaliação, o que se passa realmente com cada um de nossos alunos. Acreditar nisso é fadar-se ao fracasso. O que é possível é procurar sentidos em suas manifestações e produções, testar esses sentidos em diferentes contextos, cotejá-los com outros, aqueles encontrados pelos próprios alunos, os possíveis de se produzir no contato com o conhecimento. A esse processo de aproximação de sentidos, Bakhtin (2006) denominou compreensão.

Uma vez que eu tenha procurado compreender as práticas docentes de Minha, Querida, Educação, Física e Escolar e de meus alunos, eles se tornaram personagens para mim, no sentido bakhtiniano de ser o outro, sobre o qual tenho excedente de visão e, cujo excedente de visão também me dá a minha própria medida, constituindo-me. Gosto de pensar que, ao escrever este texto, ao inserir as práticas docentes cotidianas na produção do conhecimento pedagógico de nossa área, a educação física, promovo a compreensão do conhecimento pelas práticas cotidianas e das práticas cotidianas pelo conhecimento.

Também gosto de ver esse trabalho como um compartilhar de horizontes, na construção constante de um horizonte coletivo, a partir de horizontes de outrora, reformulados. Que esta construção continue viva.

BIBLIOGRAFIA

ALEGRE, A. N. **A avaliação em educação física: ação docente nas escolas oficiais de primeiro grau.** Dissertação (mestrado em Educação Física) – Escola de Educação Física da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, maio/jun./jul./ago. 2003, p. 62-74.

_____. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. *In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (orgs.). Pesquisa no/docotidiano das escolas: sobre redes de saberes.* 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a, p.13-38.

ALVES, W. F.; SOARES JÚNIOR, N. E. A educação física escolar e a avaliação: análise dos trabalhos apresentados no GTT – Escola no período de 1997 a 2005. *In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, Anais...* Recife: CBCE, 2007.

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. Formação de professores em serviço: um diálogo com vários textos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.89, 1994, p.72-5.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; PONTIN, Marta Maria Darsie. O Diário Reflexivo, Avaliação e Investigação Didática. **Meta**, Rio de Janeiro, n.4, v.2, 2010, p.13-30.

AYOUB, Eliana. **Memórias da educação física escolar.** *In: Anais do XIV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e I Congresso Internacional de Ciências do Esporte.* Porto Alegre, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____ (Volochnov). **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAUER, Martin. The narrative interview – comments on a technique for qualitative data collection. London School of Economics and Political Science: Methodology Institute: **Papers in Social Research Methods**, Qualitative Series no.1, october, 1996.

BAUER, Martin e JOVCHELOVITCH. Entrevista narrativa. In: GASKELL, G.; BAUER, M. W. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. 7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BEISIEGEL, Celso de Rui. O Plano Nacional de Educação. **Cadernos de Pesquisa**, n.106, março/1999, p. 217-231.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política:** ensaios sobre literatura e história da cultura. 8ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BETTI, Mauro. **Educação Física e Sociedade.** São Paulo: Movimento, 1991.

_____. **Educação física escolar:** ensino e pesquisa-ação. Ijuí: Unijuí, 2009.

BETTI, M.; DAOLIO, J.; VENANCIO, L.; SANCHES NETO, L. A proposta curricular de educação física do Estado de São Paulo: fundamentos e desafios. In: CARREIRA FILHO, D.; CORREIA, W.R. (Orgs.). **Educação física escolar:** docência e cotidiano. Curitiba: CRV, 2010. p.109-128.

BLOOM, Benjamin Samuel; HASTINGS, Thomas; MADAUS, George. **Handbook on formative and summative evaluation of student learning.** New York: Mc Graw Hill Book, 1971.

_____. **Taxionomia dos objetivos educacionais.** Porto Alegre, Globo, 1973.

BOHNSACK, Ralf, PFAFF, Nicolle & WELLER, Wivian (eds). **Qualitative Analysis and Documentary Method in International Educational Research**. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich Publishers, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **Esboço de Uma Teoria da Prática**: Precedido de Três Estudos da Etnologia Cabila.

_____. **Escritos de educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRACHT, Valter. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre, Magister, 1992.

_____. **Construção do campo acadêmico Educação Física no período de 1960 até nossos dias**: Onde ficou a Educação Física. *In: Anais do IV Encontro Nacional de História do Esporte, Lazer e Educação Física*. Belo Horizonte, 1996, pp. 140-148. UFES, 1996.

_____. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 19, n. 48, 1999a, p. 69-88.

_____. **Educação Física & ciência**: cenas de um casamento (in)feliz. Ijuí: Ed. da UNIJUI, 1999b.

_____. Saber e fazer pedagógicos: acerca da legimitidade da educação física como componente curricular. In: CAPARROZ, Francisco Eduardo (Org.). **Educação física escolar**. Vitória: Proteoria, 2001. v.1.

BRACHT, V.; CAPARRÓZ, F.E.; FONTE, S.S.D.; FRADE, J.C.; PAIVA, F.; PIRES, R. **Pesquisa em ação**: educação física na escola. Ijuí: Unijuí, 2003a.

BRACHT, Valter & CRISORIO, Ricardo. **A Educação Física no Brasil e na Argentina: Identidade, Desafios e Perspectivas** Campinas: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003b.

BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005a.

_____. (Org.) **Bakhtin: dialogismo e construção de sentido**. Campinas: Editora da Unicamp, 2005b.

_____. (Org.). **Estudos enunciativos no Brasil - histórias e perspectivas**. Campinas, SP: Pontes: São Paulo: Fapesp, 2001.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. O ensino médio no contexto do Plano Nacional de Educação: o que ainda precisa ser feito. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 31, n. 84, p. 195-208, maio-ago. 2011.

BRASIL. **Decreto n.69450/71 de 1º de novembro de 1971**. Brasília, 1971.

_____. **Lei n. 4.024/61 de 20 de dezembro de 1961**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1961.

_____. **Lei n. 5.692/1971 de 11 de agosto de 1971**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1971.

_____. **Lei n.8069 de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente - 3. ed. - Brasília: MS, 2008.

_____. **Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27894.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental:** Educação Física. Brasília, 1997a.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** 1998.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos.** Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ., 1999.

BRONCKART, Jean-Paul; MACHADO, Anna Rachel. 2004. Procedimentos de análise de textos sobre a trabalhoeducational. In: Anna Rachel MACHADO (Org.) **O ensino como trabalho.** Londrina: Eduel: 131-166.

CALVINO, Italo. **As cidades invisíveis.** Tradução Diogo Mainardi. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CAPARROZ, Francisco Eduardo; BRACHT, Valter. O tempo e o lugar de uma didática da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.28., n.2, 2007, p.21-37.

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

_____. **Política Educacional e Educação Física.** Campinas: Autores Associados, 1998.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano** Artes de fazer. 15ª Ed; Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano 2:** morar, cozinhar. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

CHARTIER, Anne-Marie. Um dispositivo sem autor: cadernos e fichários na escola primária. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, Editora Autores Associados, n. 3, p. 9-26, jan./jun. 2002.

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. Tradução de Adail Sobral. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (Org.). **Educação Física escolar frente à LDB e aos PCNs: profissionais analisam renovações, modismos e interesses**. Ijuí: Sedigraf, 1997.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. 1ª reimpressão da 2ª edição de 2009. São Paulo: Cortez, 2012.

DAOLIO, Jocimar. **Educação física e o conceito de cultura**. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papyrus, 2000.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. 5ªed.; Campinas: Autores Associados, 1995.

DEUSDARÁ, Bruno. **Imagens da Alteridade no Trabalho Docente: enunciação e produção de subjetividade**. 2006. 249f. Dissertação (Mestrado em Letras, área de concentração em Lingüística) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

DEUSDARÁ, Bruno; SANT'ANNA, Vera. Narrando para não explicar: mídia e sentido do trabalho dos profissionais de educação. In: SANT'ANNA, Vera; DEUSDARÁ, Bruno (orgs). **Trajatória em Enunciação e Discurso: conceitos e práticas**. São Carlos: Claraluz, 2007

DINIZ, Josiane; AMARAL, Sílvia Cristina Franco. A Avaliação na Educação Física Escolar: uma Comparação entre as Escolas Tradicional e Ciclada. **Movimento**, vol. 15, núm. 1, enero-marzo, 2009, p. 241-258 Universidade Federal do Rio Grande do Sul Porto Alegre, Brasil.

DOURADO, Luiz Fernandes. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, jul.-set. 2010, p. 677-705.

DUARTE, R. S. Alguns aspectos das concepções e práticas avaliativas dos professores de uma escola do 2º ciclo do ensino médio. **Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física**, n.10/, out. 1994.

ESCUDEIRO, Nyna Taylor Gomes. **Avaliação da aprendizagem em educação física na perspectiva cultural**: uma escrita autopoietica. 2011, 210f. Dissertação (mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, USP, 2011.

ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro, RJ: Epe: DP&A, 2003.

EZPELETA, Justa & ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

_____. A escola: relato de um processo inacabado de construção. **Currículo sem Fronteiras**, v. 7, n. 2, Jul/Dez de 2007, p. 131 a 147.

FENSTERSEIFER, Alex Christiano Barreto. **Avaliação da aprendizagem dos alunos do curso graduação em educação física UFSM**. 1996. 202 f. Dissertação (Mestrado em Ciência do Movimento Humano) – Curso de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1996.

_____. Possíveis caminhos para a avaliação. In: CONBRACE, X., 1997, Goiania. **Anais...** Goiania, 1997.

FERREIRA da SILVA, Josias. **Métodos de avaliação em Educação Física no ensino fundamental**. 2010, 245f. Tese (doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas: UNICAMP, 2010.

FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2000.

FONTANA, Roseli. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

_____. Sobre a aula: uma leitura pelo avesso. **Presença Pedagógica**, v.7, n.39, maio/jun.2001, p.31-7.

_____. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Petrópolis, RJ: Vozes/Lisboa: Centro do Livro Brasileiro. 1972.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

_____. **Vigiar e punir: o nascimento da prisão**. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

FREINET, Celestin. **A educação do trabalho**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1998.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. A internalização da exclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 299-325.

_____. A Avaliação e as Reformas dos Anos de 1990: Novas Formas de Exclusão, Velhas Formas de Subordinação. **Educação e Sociedade.**, Campinas, vol. 25, n. 86, abril de 2004, p. 133-170.

_____. (Org). **Avaliação**:construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Insular, 2002.

_____ [et. al]. **Avaliação Educacional**: Caminhando pela contramão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____.**Ciclos, seriação e avaliação**:confrontos de lógicas.São Paulo: 2003.

_____. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papyrus, 1995.

FREITAS, Luiz Carlos de... [et al.] **Avaliação e políticas públicas educacionais**: ensaios contrarregulatórios em debate; autores: VARANI, Adriana... [et al.] - Campinas: Edições Leitura Crítica, 2012.

FREITAS, Luiz Carlos de; BELLONI, Isaura; SOARES, José Francisco (org.). **Avaliação de escolas e universidades**. Campinas, SP: Komedi, 2003.

FREITAS, Luiz Carlos de; DE SORDI, Mara Regina Lemes; MALAVASI, Maria Marcia Sigrist; FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FUZIL, Fábio Tomio. **Formação de professores de educação física e avaliação: investigando a reestruturação curricular dos cursos de licenciatura**. Dissertação de mestrado. Instituto de Biociências. Rio Claro: Universidade Estadual Paulista, 2010.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **História e narração em Walter Benjamin**. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

GALEANO, Eduardo. **As palavras andantes**. Tradução de Eric Nepomuceno; ilustrações de J. Borges. 2ª ed. Porto Alegre: L&PM, 2004.

GARFINKEL, Harold. **Estudios em Etnometodología**. Traducción de Hugo Antonio Pérez Hernaíz. Rubí (Barcelona): Anthropos Editorial; México: UNAM. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias em Ciencias y Humanidades; Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2006.

GASKELL, G.; BAUER, M. W. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. 7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008

_____. Para uma prestação de contas pública: além da amostra, da fidedignidade e da validade. In: _____. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 470-490.

GASKELL, G. Entrevistas Individuais e Grupais. In: _____. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p.64-89.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Ed. S. A., 1989.

_____. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa.** 6.ed. São Paulo: Vozes, 2003.

GIMENO-SACRISTÁN, José; PÉREZ-GÓMEZ, A. I. (Org.). **Compreender e transformar o ensino.** 4. ed., Porto Alegre: Artmed, 1998.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história.** 4ª ed. São Paulo: Editora Vozes 2001.

_____. Currículo, Narrativa e o Futuro Social. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n.35, p.241-252, mai/ago de 2007.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos Cedes**, ano XX, nº 50, Abril/00.

GRUPO DE ESTUDOS UFPE/UFSM. **Visão didática da Educação Física: análises críticas e exemplos práticos de aula.** Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1991.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história.** 4ª Ed.; São Paulo, SP: Paz e Terra, 1992.

_____. **Sociología de la vida cotidiana.** 3ª Ed.; Barcelona: Península, 1991.

_____. **Una revisión de la teoría de las necesidades.** Traducido por Àngel Rivero Rodríguez. Barcelona: Editorial Paidós, 1996.

HILDEBRANDT, Reiner e LAGING, Ralf. **Concepções abertas no ensino da educação física.** Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 2011.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade.** Porto Alegre, RS: Mediação, 2006.

JEFFREY, Débora Cristina. **O regime de progressão continuada: O caso paulista (1998-2004).** São Paulo: Editora Unesp, 2011.

KUNZ, Elenor. (org.). **Didática da educação física.** Ijuí: Unijuí, 1998.

_____. **Educação Física: ensino e mudanças.** 3ª Ed.; Ijuí: Unijuí, 2004.

_____. **Transformação didático-pedagógica do esporte.** 4. ed. Ijuí: Unijuí, 2001.

LACERDA, L. L. **Fundamentos para a auto-avaliação como “experiência de si” na prática pedagógica da Educação Física escolar.** Dissertação (mestrado em Educação Física) – Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2001.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável.** São Paulo: Editora Ática, 1997.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal – lógica dialética.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

_____. **A vida cotidiana no mundo moderno.** São Paulo: Ática, 1991.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1991.

LOCATELLI, Andréa Brandão; FERREIRA NETO, Amarílio; SANTOS, Wagner dos. A teoria do saber docente na educação e na educação física. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE*, 13. 2003, Caxambu-MG. **Anais...** Caxambu-MG: CBCE/Autores Associados, 2003. 1 CD-ROM.

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

MACHADO, Anna Rachel & BRONCKART, Jean-Paul. De que modo os textos oficiais prescrevem o trabalho do professor? Análise comparativa de documentos brasileiros e genebrinos. **D.E.L.T.A.**, 21:2, 2005 (183-214)

MAFRA, Jason Ferreira. O cotidiano e as necessidades da vida individual: uma aproximação da antropologia de Agnes Heller. **Educação & Linguagem**. v.13, n.21, jan.-jun. 2010, p, 226-244.

MAGALHÃES, Romildo Sotério de. **Corpo e palavra: signos da corporalidade na escola**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas, SP, 2006.

MALAVASI, Maria Marcia Sigrist; BERTAGNA, Regiane Helena & FREITAS, Luiz Carlos de. **Avaliação: desafio dos novos tempos**. Campinas, SP:Komedi, 2006.

MANNHEIM, Karl. O problema de uma sociologia do conhecimento. Tradução de Mauro Gama e Ina Dutra. In: BERTELLI, Antônio Roberto; PALMEIRA, Moacir G. Soares; VELHO, Otávio Guilherme. **Sociologia do conhecimento**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, [s.d.]

MANNHEIM, Karl. **Ideology and Utopia: An Introduction to the Sociology of Knowledge**. New York: Harcourt, Brace & Co., Inc.; London: Routledge&Kegan Paul Ltd, 1954.

MATSUMOTO, Marina Hisa. **O ensino do gesto na aula de educação física**. 2009, 211f. Dissertação (mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Unicamp, UNICAMP, 2009.

MATURANA, H. R.; VARELLA, F. J. **A Ávore do Conhecimento**. As Bases Biológicas da Compreensão Humana. 8ª. ed. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MAUAD, Juçara Maciel. **Avaliação em educação física escolar**: relato de uma experiência. 2003, 89f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, 2003.

MENDES, Evandra Hein, NASCIMENTO, Juarez Vieira do, MENDES, José Carlos. Metamorfoses na avaliação em Educação Física: da formação inicial à prática pedagógica escolar. In: **Movimento**, Porto Alegre, v.13, n.2, p.55-76, mai/ago de 2007.

MENDES, E. H.; NASCIMENTO, J. V.; NAHAS, M. V.; FENSTERSEIFER, A.; JESUS, J. F.. Avaliação da formação inicial em educação física: um estudo delphi. **Revista da Educação Física**, v. 17, p. 53-64, 2006.

MORENO, ArleyR. **Wittgenstein**: os labirintos da linguagem: Ensaio introdutório. São Paulo: Moderna. Campinas: Editora da Universidade de Campinas, 2000. (Coleção Logos)

NERYS SILVA, Paulo da Trindade. **Avaliação da aprendizagem em Educação Física na escola de 1º grau**. 1993, 252f. Dissertação (mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas: UNICAMP, 1993.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: Limites e Contribuições. **Educação & Sociedade**, ano 23, n. 78, abr. 2002.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. 2. ed. Portugal: Dom Quixote, 1995.

_____. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1999.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. *In*: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda Alves (orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 39-55.

OLIVEIRA, Rogério Cruz de. **Na “periferia” da quadra**: educação física, cultura e sociabilidade na escola. 2010. 201f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

ORLANDI, Eni. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. Campinas: Pontes, 2001.

PALAFOX, Gabriel Hemberto Muñoz; TERRA, Dinah Vasconcelos. Parecer sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais. *In*: COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (Org.). **Educação Física escolar frente à LDB e aos PCNs**: profissionais analisam renovações, modismos e interesses. Ijuí: Sedigraf, 1997.

_____. Introdução à avaliação na educação física escolar. **Pensar a Prática – Revista da Pós-Graduação em Educação Física Escolar**, Goiás, v. 1, n. 1, jan./jun. 1998, p. 23-37.

PEREIRA de SOUZA, Nadia Maria. **Tendências da avaliação do ensino-aprendizagem na educação física escolar**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro, UGF. 1990.

_____. Avaliação na Educação Física. *In*: VOTRE, Sebastião (org.). Ensino e avaliação em Educação Física. São Paulo: Ibrasa, 1993 .pp.121-150.

PEREIRA, Eliene Lacerda; SOUZA JR, Marcílio. A educação física em ciclos de aprendizagem: contextualizando a política educacional no Município de Recife. **Pensar a Prática**, Goiânia, v.13, n.3, p.1-16, set/dez.2010.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação:** da excelência a regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PINTO, Ana Lúcia Guedes. **A avaliação da aprendizagem: o formal e o informal.** 1994. Dissertação (mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas: UNICAMP, 1994.

ROCHA, Décio. Enlaçamentos enunciativos em análise do discurso: quando o dizer e o dito se interlegitimam. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 11, n. 1, jan./abr. 2011, p. 11-36.

ROCHA, Décio; Bruno Deusdará. Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: o lingüístico e seu entorno. **D.E.L.T.A.**, LAEL, PUC-SP São Paulo: EDUC, 2006.

_____. Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. **ALEA**, v.7, n.2, jul-dez 2005, p. 305-322.

ROCHA, Décio; DAHER, Maria del Carmen F. G. & SANTANNA, Vera Lúcia de Albuquerque. **A entrevista em situação de pesquisa acadêmica:** reflexões numa perspectiva discursiva. Cuiabá: EdUFMT, 2004.

_____. Produtividade das investigações sobre o trabalho. In: Maria Cecília PÉREZ DE SOUZA E SILVA & Daniel FAÏTA (Orgs.) **Linguagem e Trabalho:** construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez: 2002, p.77-92.

ROMBALDI, Rosiane de Magalhães. **A formação profissional em educação física e o ensino da avaliação.** 1996. Dissertação (Mestrado em Ciência do Movimento Humano) – Curso de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1996.

ROMBALDI, R M.; CANFIELD, M. S. A formação profissional em educação física e o ensino da avaliação. **Kinesis**, Santa Maria, n. 21, 1999, p. 31- 46.

ROSA, Maria Inês Petrucci; RAMOS, Tacita Ansanello; CORRÊA, Bianca Rodrigues; ALMEIDA JÚNIOR, Admir Soares de. Narrativas e mônadas: potencialidades para uma outra concepção de currículo. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.1, p.198-217, jan/jun de 2011.

RUBIO, Kátia; AMARAL, Yara M. do (orgs.) **Educação Física e ciências humanas**. São Paulo: Hucitec, 2001.

SANTA CATARINA. Secretaria de Educação. Unidade Operacional de Educação Física e Desportos. **Programa de Educação Física par ao ensino de 1º grau: 1ª a 4ª série**. Santa Catarina: SE, 1982.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1987.

_____. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, Wagner dos. **Avaliação na Educação Física escolar: análise de periódicos do século XX**. 2002. 138f. TCC – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2002.

_____. **Avaliação na educação física escolar: do mergulho à intervenção**. Belo Horizonte, MG: T/UFMG, 2005.

SANTOS, Wagner dos; FERREIRA NETO, Amarílio; LOCATELLI, Andréa Brandão. O debate em periódico sobre avaliação na educação física escolar: percurso e perspectiva. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, XIII, 2003. **Anais...** Caxambu: Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte, 2003.

SANTOS, Wagner dos; MAXIMIANO, Francine de Lima. Avaliação na educação física escolar: singularidades e diferenciações de um componente curricular. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Florianópolis: v.35, n.4, p.883-896, out./dez. 2013.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta curricular de educação física – 1º grau**. 4ª ed. São Paulo: SE/CENP. 1991.

_____. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Educação Física – 1º grau: 5ª a 8ª séries**. São Paulo: SE/CENP, 1996. (Prática Pedagógica)

_____. Secretaria de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta curricular de Educação Física**. Coord. Maria Inês Fini. – São Paulo: SEE, 2008a.

_____. **Caderno do Professor: educação física: ensino fundamental – 5ª série, 1º bimestre**; coordenação geral Maria Inês Fini; equipe Jocimar Daolio, Luciana Venâncio, Luiz Sanches Neto, Mauro Betti, Sérgio Roberto Silveira, Adalberto dos Santos Souza. São Paulo: SEE, 2008b.

_____. **Caderno do Professor: educação física: ensino médio – 3ª série, 2º bimestre**; coordenação geral Maria Inês Fini; equipe Jocimar Daolio, Luciana Venâncio, Luiz Sanches Neto, Mauro Betti, Sérgio Roberto Silveira, Adalberto dos Santos Souza. São Paulo: SEE, 2008c.

_____. **Caderno do Professor:** educação física: ensino fundamental – 8ª série, 1º bimestre; coordenação geral Maria Inês Fini; equipe JocimarDaolio, Luciana Venâncio, Luiz Sanches Neto, Mauro Betti, Sérgio Roberto Silveira, Adalberto dos Santos Souza. São Paulo: SEE, 2008d.

_____. **Caderno do Professor:** educação física, ensino médio – 1ª série, volume 3; coordenação geral Maria Inês Fini; equipe JocimarDaolio, Luciana Venâncio, Luiz Sanches Neto, Mauro Betti. São Paulo: SEE, 2009a.

_____. **Caderno do Professor:** educação física, ensino médio – 1ª série, volume 3; coordenação geral Maria Inês Fini; equipe JocimarDaolio, Luciana Venâncio, Luiz Sanches Neto, Mauro Betti. São Paulo: SEE, 2009b.

SAVIANI, Dermeval. Tendências e correntes da educação brasileira. In: MENDES, D. T. (org.) **Filosofia da educação brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

_____. *Escola e Democracia: Teorias da Educação, Curvatura da Vara e Onze Teses sobre Educação e Política*. 12ª Ed; São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

_____. **A pedagogia no Brasil:** História e teoria. Campinas Autores Associados, 2008a.

_____. **Educação brasileira:** estrutura e sistema. 10ed. Campinas: Autores Associados, 2008b.

_____. **PDE:** Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC. Campinas: Autores Associados, 2009.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3ed. Campinas: Autores Associados, 2010a.

_____. Organização da educação nacional: sistema e conselho nacional de educação, plano e fórum nacional de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, jul.-set. 2010b, p. 769-787.

_____. **Educação em diálogo**. Campinas: Autores Associados, 2011a.

_____ (org.). **Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira**. Vitória: EDUFES, 2011b.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade - Uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Bruno Vasconcellos; CAPARROZ, Francisco Eduardo; ALMEIDA, Ueberson Ribeiro. A produção de imaginários sociais sobre escola e seus efeitos na formação inicial de professores de educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 1, jan./mar. 2011, p. 51-68.

SOARES, Carmen Lúcia. Parâmetros Curriculares Nacionais e a Educação Física escolar. In: COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (Org.). **Educação Física escolar frente à LDB e aos PCNs: profissionais analisam renovações, modismos e interesses**. Ijuí: Sedigraf, 1997.

SOUSA, Eustáquia Salvadora de & VAGO, Tarcísio Mauro. O Ensino de Educação Física em face da nova LDB. In: COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (Org.). **Educação Física escolar frente à LDB e os PCNs: profissionais analisam renovações, modismos e interesses**. Ijuí: Sedigraf, 1997.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio. Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em Educação Física: trajetória, orientações legais e implicações pedagógicas. **Pro-posições**, Campinas, v.15, n.2 (44), maio/ago. 2004, p.201-217.

_____. A constituição dos saberes escolares na educação básica. Recife **tese**, doutorado no Centro de Educação – Universidade Federal de Pernambuco, 2007a.

_____. A educação física como componente curricular...? Isso é história! Uma reflexão acerca do saber e do fazer. Recife: **tese**, mestrado no Centro de Educação – Universidade Federal de Pernambuco, 1999.

_____. Educação física numa proposta pedagógica em ciclos de aprendizagens. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, v.28, n.2, p.85-101, jan.2007b.

SOUZA JR, Marcílio; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Histórias das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.3, p.391-408, set/dez 2005.

SOUZA JR, Marcílio; SANTIAGO, Eliete; TAVARES, Marcelo. Currículo e saberes escolares: ambiguidades, dúvidas e conflitos. **Pro-posições**, Campinas, v.22, n.1(64), p.183-196, jan/abr.2011.

SOUZA JR, Marcílio; SOUSA, Fábio Cunha. O currículo e a educação física na rede estadual de Pernambuco. **Pensar a Prática**, Goiânia, v.16, n.1, p.1-19, jan/mar.2013.

SOUZA JR, Marcílio et all. Coletivo de Autores: a cultura corporal em questão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v.33, n.2, abr-jun/2011, pp.391-411.

SNYDERS, Georges. **École classe et luttedes classes**. Paris: Presses Universitaires de France, 1976.

_____. *Não é fácil amar os nossos filhos*. Lisboa, Dom Quixote, 1984.

_____. *Ou vont les pedagogies non-directives? Autorite du maitre et liberte des eleves*. 4ed. Paris: Université de France, 1985.

_____. *La joie a l'ecole*. Paris: Université de France, 1986.

_____. **A alegria na escola**. São Paulo: Editora Manole, 1988.

_____. **Alunos felizes**: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

_____. *Les études par l'expérience après les études scolaires: quelles joies?* **Reveu Française de Pédagogie**, n 116, juillet-août-septembre, 1996, 93-104.

_____. *Escola, classe e luta de classes*. São Paulo: Centauro, 2005.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Caderno Cedes**, v.20, n.50, Campinas, abril/2000.

_____. Experiência e discurso como lugares de memória: a escola e a produção de lugares comuns. **Pro-posições**, v.17, n.2 (50), mai-ago/2006.

SORDI, Maria Regina Lemes de. A face perversa da avaliação: elementos para uma leitura do papel da avaliação no projeto neoliberal. **Avaliação**, v.3, n.6, mar. 1998, p. 51-58.

TANI, Go. et al. **Educação física escolar**: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU, 1988.

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

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.21, n.73, 2000, p.209-44.

TEZZA, Cristovão. A construção das vozes no romance. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: dialogismo e construção de sentido**. Campinas: Editora da Unicamp, 2005, pp.209-217.

VAGO, Tarcísio Mauro. **Histórias da educação física na escola**. Belo Horizonte: Mazza, 2010.

VANDEVELDE, Louis. A avaliação nos cursos de formação de professores de educação física. **ARTUS/Revista de Educação Física e Desportos**, Rio de Janeiro, [s. a.], n. 9/11, [s. m.] 1981, p. 16-17. Número especial.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Didática: o ensino e suas ligações**. 15ª ed. Campinas: Papirus, 2010.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VYGOSTKI, Lev Semenovich. **Obras escogidas**. 2ª Ed.; Madrid: Visor, 2000.

VOTRE, Sebastião (org.). **Ensino e avaliação em Educação Física**. São Paulo: Ibrasa, 1993 .

WACHOWICZ, Lilian Anna. **O método dialético na didática**. 4ª ed. Campinas: Papirus, 2001.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas**. Tradução de Marcos G. Montagnoli. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009.