

TRAJETÓRIAS DO *HABITUS* AVALIATIVO NO DECORRER DA CARREIRA DOCENTE

TRAJECTORIES OF THE EVALUATION HABITUS DURING TEACHING CAREERS

TRAYECTORIAS DEL HABITUS EVALUATIVO EN EL CURSO DE LA CARRERA DOCENTE

 Evandra Hein Mendes*, Ieda Parra Barbosa Rinaldi**

Palavras chave:

Estudos de avaliação.
Educação Física.
Ensino.
Docentes.

Resumo: Este estudo analisou as trajetórias de estruturação e mudanças no *habitus* avaliativo de professores de Educação Física durante a carreira docente. Para tanto, foram entrevistados doze docentes da rede estadual de ensino básico do Paraná. Os dados foram analisados com o auxílio do programa NVivo 10, que possibilitou a identificação de categorias de análise. Os resultados revelaram que no decorrer da carreira dos docentes houve uma trajetória para práticas orientadas no processo (evolução) e no engajamento (centrada no coletivo), apesar das experiências vividas ao longo da vida escolar e da formação profissional terem determinado inicialmente o *habitus* avaliativo, que compreendia práticas orientadas para o produto (resultado) e a seleção (centrada no indivíduo). Tais mudanças resultaram das relações dos professores com as tensões do campo educacional, como a orientação dos documentos educacionais para a adoção da avaliação formativa, a função social assumida pela escola e as mudanças no perfil dos estudantes.

Keywords:

Evaluation Studies.
Physical Education.
Teaching.
Teachers.

Abstract: This study analyzed the histories and changes in the evaluative *habitus* of Physical Education teachers during their careers. Twelve teachers from the state primary education system in Paraná were interviewed. NVivo 10 software was used on data to identify categories of analysis. The results showed that teachers' careers included practices focused on process (evolution) and engagement (group-centered), even though their experiences during school life and professional training initially determined teachers' evaluation *habitus*, which included practices focused on product (result) and selection (individual-centered). These changes resulted from teachers' relations with educational tensions such as educational documents' focus on formative evaluation, the social function taken on by the school, and changes in student profile.

Palabras clave:

Estudios de Evaluación.
Educación Física.
Enseñanza.
Docentes

Resumen: Este estudio analizó las trayectorias de estructuración y cambios en el *habitus* evaluativo de profesores de educación física durante la carrera docente. Para ello, fueron entrevistados doce docentes de la red estadual de enseñanza básica de Paraná. Los datos fueron analizados con la ayuda del programa NVivo 10, que posibilitó la identificación de categorías de análisis. Los resultados revelaron que en el transcurso de la carrera de los docentes hubo una trayectoria hacia prácticas orientadas en el proceso (evolución) y en el compromiso (centrada en el colectivo), a pesar de que las experiencias vividas a lo largo de la vida escolar y de la formación profesional determinaron, inicialmente, el *habitus* evaluativo de los docentes, que comprendía prácticas orientadas al producto (resultado) y la selección (centrada en el individuo). Estos cambios resultaron de las relaciones de los profesores con las tensiones del campo educativo, como la orientación de los documentos educativos para la adopción de la evaluación formativa, la función social asumida por la escuela y los cambios en el perfil de los estudiantes..

*Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Marechal Cândido Rondon, PR, Brasil.
E-mail: evandrahmedes@hotmail.com

**Universidade Estadual de Maringá (UEM). Maringá, PR, Brasil.
E-mail: parrarinaldi@hotmail.com

Recebido em: 15-02-2018
Aprovado em: 24-03-2019
Publicado em: 20-05-2019

DOI:
<https://doi.org/10.22456/1982-8918.80352>



1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, estudos sobre a prática pedagógica e a avaliação escolar (SCHERER, 2012; BERMUDEZ, 2010; NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002) têm incorporado a teoria do *habitus* para compreender, de forma aprofundada, o contexto escolar e as suas relações com o campo social e humano, assim como a inter-relação das experiências vividas e do contexto na construção do *habitus* profissional.

De maneira geral, a concepção de *habitus* direciona-se àquilo que se adquiriu de modo durável sob a forma de disposições permanentes, que orienta as ações dos indivíduos e tende a reproduzir a lógica objetiva desse sistema de orientação, ora consciente, ora inconsciente, porém com transformações. Na vida cotidiana ele reflete a incorporação das crenças e valores estabelecidos a partir de estruturas basilares, como família, escola e relações sociais (BOURDIEU, 2007; SETTON, 2002).

O *habitus* profissional (PERRENOUD *et al.*, 2001) se estabelece por meio de experiências vividas e das características estruturais de cada campo e subcampo de vínculo. No caso específico do campo da educação, o *habitus* professoral evidencia as escolhas metodológicas e teóricas relacionadas ao processo de ensino, que por sua vez refletem os esquemas instaurados no interior da escola e incorporados pelos professores, de maneira consciente e, ao mesmo tempo, inconsciente (SILVA, 2005; SILVA, 2007).

Para Bourdieu (2007), as representações sociais que construímos ao longo da vida se encontram no inconsciente, porém, ao interagir com outros indivíduos, elas podem ser reformuladas. Dessa forma, enquanto um processo dinâmico e inacabado, o *habitus* profissional passa por constantes adaptações e reestruturações, no momento em que o conjunto de saberes é mobilizado para o enfrentamento de desafios cotidianos (SOUZA, 2012).

Nesse sentido, é possível perceber que, no campo educacional, “a ação docente vai ganhando eficácia, na medida em que o professor vai acumulando e enriquecendo experiências ao lidar com as situações concretas de ensino” (LIBÂNEO, 1994, p. 225), entre elas a avaliação da aprendizagem.

Destarte, refletir sobre a prática pedagógica, em especial sobre as práticas avaliativas a partir da noção de *habitus* profissional, permite analisar as decisões ou as situações que exigem improvisação e as que permitem a existência de regularidades (PERRENOUD, 1993), identificando aspectos comuns do *habitus* avaliativo.

O campo educacional apresentou características diferentes de acordo com o momento histórico e os valores sociais atribuídos em cada época, influenciando o *habitus* avaliativo, que inicialmente se pautava na intenção de medir e quantificar a capacidade de retenção ou reprodução de informações.

Em consonância, na Educação Física o *habitus* avaliativo dos professores representava a abordagem quantitativa na avaliação, com critérios relacionados à performance técnica. As análises se pautavam em acertos ou erros, desconsiderando o conhecimento sobre questões conceituais ou o desenvolvimento de atitudes e valores (BRATISFISCHE, 2003).

Esse modelo resultava na classificação e seleção dos alunos, de acordo com seu desempenho, em capazes e incapazes, reflexo do ensino tecnicista, com ênfase no rendimento

esportivo e na formação de atletas (DARIDO, 2012), que retratava as disposições de uma sociedade competitiva e excludente (ESCUDEIRO e NEIRA, 2011).

No entanto, a partir da década de 1990, as teorias e os documentos educacionais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9394/1996 (LDB), o Plano Nacional de Educação (PNE), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e, no estado do Paraná, as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE), demonstraram a necessidade da escola assumir a função de formação crítica do ser humano, a partir de valores sociais relativos à coletividade, como a inclusão e a cidadania.

Nesse contexto, a avaliação se apresenta como possibilidade de reflexão direcionada a orientar e regular o ensino e melhorar a aprendizagem, priorizando o caráter formativo do processo de desenvolvimento e evolução individual dos alunos em cada período ou unidade didática (ARAÚJO, 2015; PERRENOUD, 1999).

Tais proposições, inicialmente, geraram tensões no campo educacional, pois exigiram dos professores a reestruturação da prática pedagógica, ou seja, a modificação de um *habitus* professoral já incorporado. Diante desse panorama, o presente estudo analisa as trajetórias de estruturação e de mudanças no *habitus* avaliativo de professores de Educação Física durante a carreira docente.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A investigação se constituiu em um estudo descritivo com abordagem qualitativa, realizado por meio da aplicação de uma entrevista semiestruturada. Para tanto, os participantes do estudo foram 12 professores de Educação Física da educação básica, pertencentes e atuantes na rede estadual do Paraná das regiões oeste e sudoeste do estado, que participavam do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) pertencente à rede da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI).

Optou-se por realizar o estudo com os referidos professores pela facilidade de acesso e proximidade para coleta de dados em diferentes datas e horários. Os professores foram selecionados por meio da análise dos propósitos e das funções de avaliação mais citados no preenchimento de um questionário aplicado à turma, composta por 26 professores.

Os professores participantes da investigação apresentavam múltiplas identidades e estavam ligados a diversas instituições escolares inseridas em diferentes espaços e contextos. De maneira geral, o grupo foi composto majoritariamente por mulheres e minoritariamente por homens, com idades entre 36 e 56 anos, titulação de especialista, que atuavam tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio e contabilizavam tempo de docência entre 14 e 30 anos (Quadro 1, na próxima página).

A coleta dos dados aconteceu no ano de 2016, nas dependências das escolas de atuação dos professores, em data e horários previamente agendados com a pesquisadora, por meio de entrevista semiestruturada. No transcorrer da entrevista, houve a gravação das falas e, posteriormente, a transcrição delas na íntegra, respeitando todos os vocábulos, e a devolução aos professores, via correio eletrônico, para possíveis alterações com a finalidade de validar as declarações (NEGRINE, 2004). Os professores foram identificados por números para garantir o anonimato na pesquisa.

Quadro 1 - Características dos professores quanto a idade, sexo, tempo de docência, nível de atuação, escolaridade e propósitos de avaliação.

| Profs. | Sexo | Idade | Tempo de docência | Nível de atuação | Escolaridade | Propósitos de avaliação |
|--------|------|---------|-------------------|------------------|--------------|---|
| P1 | Fem | 39 anos | 19 anos | EF e M | Especialista | Avaliar a efetividade do ensino e atuação profissional. |
| P2 | Mas | 56 anos | 28 anos | EF e M | Especialista | |
| P3 | Fem | 38 anos | 14 anos | EF e M | Especialista | |
| P4 | Fem | 49 anos | 24 anos | EF e M | Especialista | |
| P5 | Mas | 37 anos | 18 anos | EF e M | Especialista | Verificar retenção aquisição de informações. |
| P6 | Fem | 42 anos | 22 anos | EF e M | Especialista | |
| P7 | Mas | 45 anos | 25 anos | EF e M | Especialista | |
| P8 | Fem | 36 anos | 15 anos | EF e M | Especialista | |
| P9 | Fem | 44 anos | 26 anos | EF e M | Especialista | Analisar a evolução dos alunos. |
| P10 | Fem | 42 anos | 17 anos | EF e M | Especialista | |
| P11 | Mas | 55 anos | 30 anos | EF e M | Especialista | |
| P12 | Fem | 43 anos | 20 anos | EF e M | Especialista | |

Fonte: Os autores

Para analisar os dados obtidos com as entrevistas, empregou-se a técnica de análise de conteúdo, que envolveu a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados (BARDIN, 2009), utilizando-se os recursos do *software NVivo 10*, que possibilita elencar as categorias de análise e harmonizar os dados. O projeto de investigação foi submetido ao Comitê de Ética de Pesquisas (COPEP) com Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá e aprovado com o parecer n. 1.329.180.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise das trajetórias do *habitus* avaliativo dos professores pesquisados demonstrou que sua construção sofreu influências das experiências adquiridas ao longo da vida e do processo de formação profissional.

Desde a época de estudantes, os professores vivenciaram processos de avaliação que enfatizavam o produto (resultado) e a seleção (centrada no indivíduo), como pode ser observado nas seguintes falas:

[...] as provas práticas o professor dizia: você tem quinze bolas para arremessar e tem direito de errar cinco, e se quiser tirar dez, aproveite essas quinze bolas” (P2), ou [...] no atletismo o professor avaliava individualmente, eu lembro daquela planilha que ele anotava (P8), ou ainda [...] a gente corria durante a aula inteira em volta da quadra e o professor anotava quantas voltas a gente dava era a nota que a gente tinha (P7).

Tal fato expõe os paradigmas de pensamento do contexto histórico da Educação Física dessa época, que tinha como eixos centrais a classificação e a seleção, devido às singularidades relativas ao seu corpo de conhecimentos e à forte influência do caráter biológico, o foco na aprendizagem do movimento e o vínculo com o esporte de competição (GORINI e SOUZA, 2007; ESTEBAN, 2003; DAÓLIO, 1996).

Na carreira docente o professor se utiliza de conhecimentos, descobertas e experiências para constituir seu *habitus* docente (BOURDIEU, 2007). No caso dos professores investigados,

a construção do *habitus* avaliativo foi influenciada pelo modelo vivenciado no transcorrer da vida, como indicou o P2:

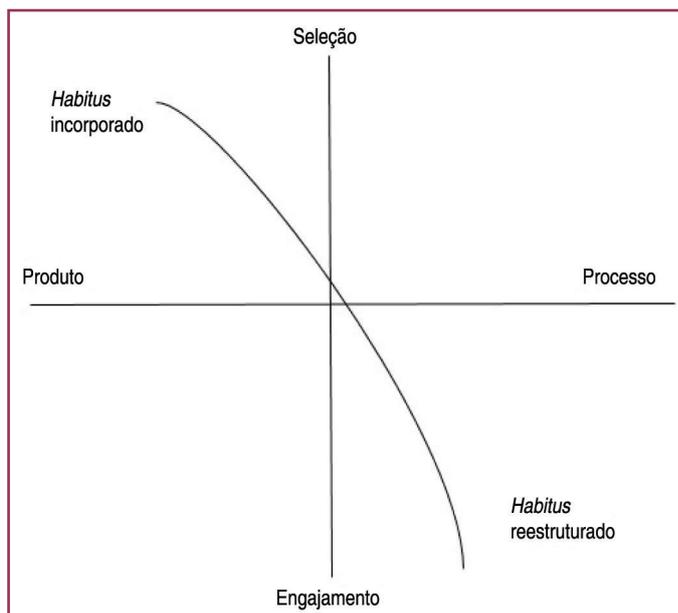
Quando eu comecei a dar aula, em 1985, era diferente da avaliação de hoje, era mais tecnicista, a gente procurava ensinar o aluno, e queria rendimento [...]. Na mesma direção, o P12 afirmou: [...] na avaliação havia a classificação do ruim, do melhor, do bom, e eu comecei a minha vida de professora assim, e fazia assim [...].

Apesar das experiências vividas ao longo da vida escolar e da formação profissional terem determinado inicialmente o *habitus* avaliativo dos docentes, o P5 indicou que esse panorama foi se modificando com o passar do tempo:

Quando eu era aluno se avaliava a prática, o que corria mais conseguia melhor desempenho, quem era escalado para equipe da escola tinha a nota maior, já o gordinho ou que tinha desempenho pior, tinha nota menor, então eu acredito que essa visão foi mudando durante o passar dos anos e hoje não é assim que é feita a avaliação.

De fato, a análise das trajetórias docentes permitiu identificar que, ao longo de suas carreiras, houve uma transição de um quadrante em que o *habitus* avaliativo incorporado era baseado nos capitais simbólicos de produto (resultado) e seleção (centrada no indivíduo), para um quadrante que compreende práticas orientadas para o processo (evolução) e para o engajamento (centrada o coletivo), como pode ser observado na Figura 1.

Figura 1 - Trajetórias do *habitus* avaliativo no decorrer da carreira docente



Fonte: Os autores

As trajetórias resultaram das relações do *habitus* dos professores com as demandas do campo educacional, entre elas as transformações no perfil dos estudantes, a função social assumida pela escola e a orientação dos documentos educacionais para a adoção da avaliação formativa.

A reestruturação do *habitus* avaliativo no transcorrer da carreira docente também foi retratada por Bermudes (2010), identificando que os professores modificaram suas concepções de avaliação da abordagem quantitativa para a qualitativa ao participarem de cursos e trocavam

experiências com seus pares. Assim, além da avaliação formal que utilizava provas e testes, os professores passaram a utilizar a avaliação informal, por meio de observações diárias, com o intuito de acompanhar o desenvolvimento pessoal de cada aluno, ao mesmo tempo em que buscava envolver e incluir todos os alunos nas aulas.

É perceptível que a busca pela inclusão e o engajamento dos alunos nas aulas se caracterizou como preocupação comum entre os professores, pois segundo P9:

[...] com o tempo você vai percebendo que você não é um formador de atletas, mas um incentivador de seres humanos [...] além disso para P8: [...] é mais importante que todos participem, sem a cobrança técnica do que cobrar a técnica e os alunos não participarem (P8) evitando, conforme P9: [...] que somente uns que são os mais habilidosos participem.

Esse contexto, conforme Darido (2001), reflete o momento de discussão pedagógica que se estabeleceu na Educação Física com o movimento renovador, na década de 1980, através do qual a área buscou transpor o modelo esportivo e biológico para implementar um modelo pedagógico e crítico.

Outra angústia era contemplar os indicativos teóricos e legais sobre o caráter formativo da avaliação, com foco no processo e na evolução do aluno, como indicou o P1:

[...] hoje a avaliação e a prática do professor estão mais humanizadas, com um olhar mais humano para o aluno, sem priorizar a realização perfeita da técnica do movimento, mas a evolução do aluno, o quanto ele evoluiu desde quando ele começou, o que sabia e como terminou o bimestre ou o ano.

Identificar os avanços ou dificuldades dos alunos permite a esses tomar consciência de si em relação às aprendizagens, favorecendo o desenvolvimento da autonomia para a superação ou emancipação humana (HOFFMANN, 2000).

No mesmo contexto de atuação dos professores que modificaram seu *habitus* avaliativo, há, segundo eles, professores refratários às transformações propostas para a avaliação que mantém o *habitus* avaliativo do início da carreira, como indicou o P12: “[...] os professores mais antigos ainda têm essa prática de separação, entendeu? Então assim, eu acho que está mesclado, tem os dois modelos”. Da mesma forma, na percepção do P2, “[...] na área da Educação Física as mudanças foram menores do que nas demais disciplinas, [...] alguns acabam meio que se acomodando nesta situação que é mais prático e não avaliam como deveria ser”.

Apesar de enfrentar conflitos e dificuldades parecidos, cada professor age e reage a seu modo no espaço social em que está inserido, pois cada um tem seu próprio capital cultural e seu *habitus*, que expõe o esquema de percepções de cada docente, seus bens culturais e econômicos, seu estilo, convicções, crenças e sua própria linguagem. Assim, a construção de cada professor é única e tem como base sua história de vida e identidade pessoal, apropriando-se, a cada etapa vivida, de saberes que subsidiam as reestruturações do *habitus* docente (BOURDIEU, 2007).

Por ser construída de forma intrínseca e relacional, a reestruturação do *habitus* profissional pode ser influenciada por discussões realizadas no cotidiano escolar direcionadas ao tema, como indica o P6 na sua fala: “Em todas as reuniões pedagógicas é falado em avaliação, toda reunião que é feita, esse item de avaliação está [...]”. Além disso, a formação

continuada se configurou determinante para que as mudanças ocorressem, como apontou o P3:

[...] tive três momentos que foram bem importantes, que foi um curso que eu fiz pelo estado do Paraná a distância, foi muito bom, a gente repensa muito a nossa prática nesse momento, um curso oferecido pelo núcleo de ensino sobre avaliação que também foi muito bom e o último que foi o PDE, em que a gente tem um tempo pra estudar [...].

A formação continuada pode gerar um novo sentido e redimensionar a atuação docente, ao possibilitar a discussão sobre a prática pedagógica a partir de elementos teóricos e práticos, articulando antigos e novos saberes docentes construídos individual e coletivamente, que embasam mudanças e transformações (IMBERNÓN, 2010; SACRISTÁN, 1999).

Por outro lado, a exigência burocrática de que o sistema de avaliação fosse construído e registrado no PPP das escolas gerou discussões sobre o tema, conforme o P3: “[...] na construção do PPP da escola, todos os professores tiveram que colocar as diretrizes da sua disciplina e o sistema de avaliação caminhou junto assim”. A construção coletiva de um sistema de avaliação para toda a escola, de acordo com o P1, alterou:

[...] a cobrança com a avaliação, porque hoje em dia a equipe pedagógica questiona como surgiu a nota, que antes não era cobrado. Os professores davam uma nota que não tinha que ser justificada, e hoje como a avaliação precisa seguir a proposta no PPP do colégio, há maior cobrança.

Em decorrência, a preocupação com a avaliação no atual contexto educacional tem se intensificado desde a implantação da LDB, dos PCN e das DCN, que buscam superar a concepção tradicional de avaliação e compreendê-la como parte do processo educacional. Ademais, o sucesso na aprendizagem ocorre quando os alunos conseguem gerir a sua própria aprendizagem, que só se torna possível ao conhecer e compreender os objetivos e os critérios utilizados para interpretar o seu desenvolvimento (PERRENOUD, 2001).

A tomada de consciência sobre os efeitos negativos da avaliação seletiva e centrada apenas no indivíduo também contribuiu para que as transformações no *habitus* avaliativo dos professores ocorressem, pois eles próprios vivenciaram experiências negativas na época de estudantes, como ressaltou o P12:

[...] eu mudei muito porque, na verdade, quando a gente inicia, a gente traz aquilo que viveu, e o que a gente viveu não foi legal, porque ela era punitiva pra nós, e hoje eu vejo que eu mudei muito, porque eu quero que ele coloque o que ele realmente aprendeu, eu estou preocupada com a aprendizagem deles [...].

Além disso, as mudanças no perfil dos estudantes, que apresentavam desmotivação nas aulas, baixos índices de aptidão física e dificuldades de aprendizagem motora, foram determinantes, de acordo com os professores, para modificar as práticas avaliativas utilizadas no início da carreira docente. O P5 apresenta o contexto que vivenciou e justifica as mudanças que implementou na prática pedagógica:

[...] a observação que eu tive durante os anos é que a participação nas atividades decaiu bastante, então tive que mudar alguns conceitos que eu achava que eram importantes, por exemplo, a parte prática que era a principal, mas sim a participação e o interesse pela disciplina, [...] antes era mais fácil, porque todos participavam, então na parte de fundamentos eles eram bons, na participação eles eram bons [...].

Em consonância, o P8 expõe o panorama que vivenciou e contribuiu para modificar sua atuação: “[...] hoje em dia eles têm muita dificuldade de coordenação motora, então se eu fosse cobrar o modo correto de fazer um toque, por exemplo, do vôlei, eles iam ser prejudicados na nota [...]”.

Na mesma direção, Bermudes (2010) identificou que os professores construíram suas práticas avaliativas observando os conhecimentos, as habilidades, as capacidades e limitações dos alunos, buscando atender às suas necessidades e procurando respeitar e entender suas condições e seu tempo de aprendizagem. Avaliar durante todo o processo permite tomar decisões mais assertivas para orientar o aluno na sua evolução, contemplando todos.

A análise das trajetórias dos professores de Educação Física permitiu identificar que o *habitus* avaliativo se modificou a partir das disposições que se estabeleceram em cada época relativas às teorias e às normativas, às características dos estudantes e à organização da própria escola, que já determina os procedimentos e pesos a serem utilizados por todas as disciplinas no processo de avaliação, como indicou o P1: “[...] o sistema da escola prevê que se faça uma avaliação com peso 70 e outra com peso 30, a que tem peso 70 seja uma avaliação teórica, escrita e que a com peso 30 sejam trabalhos específicos”.

O estudo buscou compreender o *habitus* avaliativo e analisar como os professores constroem e organizam o processo avaliativo na sua realidade, por isso também foram investigadas as intenções ao avaliar, as estratégias/pesos e os temas/conteúdos avaliados (Quadro 2).

Quadro 2 - *Habitus* avaliativo atual desenvolvido na Educação Física Escolar

| Habitus avaliativo atual | | | Professores |
|---------------------------------|--|-----------------|--|
| Intenções | Perceber a evolução dos alunos | | P1, P2, P3, P7, P9, P10, P11. |
| | Identificar o envolvimento e interesse | | P1, P2, P3, P5, P6, P8, P9, P10, P11. |
| | Verificar a aquisição de conhecimento | | P2, P4, P9, P10. |
| Estratégias e pesos | Avaliação teórica | 70 | P1, P2, P3, P4, P6, P7, P8, P10, P11, P12, P5, P9. |
| | Trabalho | 30 | |
| | Observações diárias | 100 | P1, P2, P3, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12. |
| | Autoavaliação | 100 | P9, P12. |
| Temas e conteúdos avaliados | Esporte | Provas teóricas | P1, P4, P5, P7, P8, P9, P10, P11, P12. |
| | | Trabalhos | P1, P3, P4, P5. |
| | Saúde e fisiologia | Provas teóricas | P2, P4, P9 |
| | Dança, lutas, qualidade de vida. | Trabalhos | P1, P2, P6, P7, P8, P9, P10, P12. |

Fonte: Os autores

Para atender as normativas da escola, os professores de Educação Física utilizavam provas teóricas e trabalhos no processo de avaliação. As provas em geral se destinavam a avaliar os conteúdos esporte, qualidade de vida, saúde e fisiologia. Do conteúdo esporte, o P1 indicou que avaliava aspectos da “[...] história, regras e sistemas de jogo das modalidades esportivas”. Já no que se refere à qualidade de vida, saúde e fisiologia, o foco das avaliações era sobre “[...] sistemas energéticos e as questões fisiológicas” (P2).

Nos trabalhos, além dos temas esporte, qualidade de vida e saúde, as lutas e a dança também eram abordadas de acordo com cada nível de ensino, como informa o P1:

[...] os trabalhos no ensino fundamental são voltados às modalidades esportivas: vôlei, basquete, futsal e handebol. Também sobre dança, lutas, higiene com 6º e 7º ano. Já com 8º e 9º ano envolvem as questões hormonais, os cuidados com o corpo, no ensino médio os trabalhos envolvem as modalidades esportivas e os temas da saúde.

Uma particularidade se evidenciou no contexto pesquisado em relação aos trabalhos, que também eram utilizados pelos professores como forma de abordar alguns conteúdos como a dança, a ginástica e as lutas, pois segundo o P10: “[...] não se consegue trabalhar na prática, complementando com pesquisas e seminários [...]”. Esse fato indica, por um lado, a preocupação dos professores em abordar os diversos conteúdos da área da Educação Física, e por outro revela um sério problema, já registrado por Marques (2007), que se refere ao ensino da dança, da ginástica e das lutas restrito apenas à teoria.

O próprio sistema de avaliação proposto pela escola, para todas as disciplinas escolares, privilegia a aquisição de conhecimentos teóricos e a produção intelectual. No entanto, as peculiaridades da Educação Física e a sua relação com o movimento humano, que vincula a aprendizagem do aluno às suas vivências corporais e o caráter prático das aulas, de acordo com Betti e Zuliani (2002), a diferenciam das outras disciplinas do currículo escolar e impõem a necessidade de o professor avaliar a aprendizagem do movimento, sobre o movimento e por meio do movimento, que envolve tanto a competência físico-motora quanto a cognitiva e a afetivo-social.

Nessa perspectiva, alguns professores apontam a necessidade de ampliar o sistema de avaliação formal proposto pela escola e adotar também avaliações informais, já que, conforme o P2: “[...] como professor de Educação Física a maior parte das suas atividades é desenvolvida na prática e você tem que avaliar [...]”. Além disso, o P3 ressalta que: “[...] é de suma importância avaliar o aluno como um todo, pelos diversos aspectos, nas diversas dimensões” e “[...] de várias maneiras, para proporcionar diversas formas de deixar o aluno mostrar o conhecimento dele” (P10).

Para tanto, os professores utilizavam a observação diária com o intuito de analisar qualitativamente o engajamento ou participação nas aulas, para, segundo o P2: “[...] identificar o desenvolvimento do aluno, de que forma esse aluno participa, se está se empenhando, que tipo de dificuldade tem”. Tal estratégia avaliativa foi adotada, de acordo com P9, porque a observação permite uma avaliação contínua “[...] formativa e paralela, que acontece o tempo inteiro”.

De fato, no processo de avaliação da Educação Física se tornam imprescindíveis a recolha de informações através da observação do professor e a sua interpretação pessoal, avaliando o aluno em ação, já que o desenvolvimento dos conteúdos acontece por meio de experiências práticas (SANTOS; MAXIMIANO, 2013).

A observação sistemática e planejada, conforme Araújo (2015), ao contrário da casual e com base na informalidade, possibilita ao professor (re)orientar o ensino no momento oportuno, subsidiar o planejamento e regular as aprendizagens futuras. A partir dela, é possível analisar as dificuldades apresentadas pelos alunos e identificar diferenças individuais na compreensão do movimento, possibilitando a graduação dos desafios, em consonância às potencialidades apresentadas, colaborando para que as aprendizagens ocorram de forma contínua e gradual (RAMIRO, 2011), possibilitando compreender melhor a evolução dos alunos, para além da nota e da realização de provas (HOFFMANN, 2000).

Para registrar essa avaliação, os professores anotavam nos livros de chamada ou em planilhas criadas por eles informações referentes aos alunos em forma de “[...] códigos, símbolos para depois, quantificar” (P9), em seguida calculavam o valor de cada aula dada no bimestre para compor a nota de participação, como indica o P1: “[...] se dei 20 aulas práticas, pego, por exemplo, 35 pontos dividido por 20, deu tantos décimos, depois no final eu calculo quantos pontos ele acumulou na participação”.

Os estudos realizados por Araújo (2015) e Bermudes (2010) reforçam os dados encontrados nessa investigação ao identificar que o envolvimento, o esforço e a participação têm sido, na atualidade, os aspectos mais valorizados no processo de avaliação pelos professores de Educação Física.

No contexto investigado identifica-se a intenção dos professores para que “[...] a avaliação não funcione como método que a gente viu lá trás, uma punição” (P12). Ao contrário, segundo o P9: “mesmo tendo pré-requisitos para cumprir, não significa que você desumaniza a avaliação, você dá jeito de transformar em nota aqueles conceitos de qualidade”.

Ademais, a análise do envolvimento, interesse e participação dos alunos nas aulas se concretizou como estratégia dos professores para motivar e envolver os alunos nas aulas, como afirma o P8: “[...] hoje em dia os alunos têm muita dificuldade de coordenação motora, então eu deixei de avaliar tanto a técnica [...] a nossa função é fazer com ele entenda o movimento e que a forma correta vai ajudar a realizar melhor o movimento [...]”, visto que, na percepção do P9, “[...] a cobrança exacerbada de habilidades acaba por afastar o aluno da Educação Física [...]”.

Para além desse panorama, nota-se o interesse dos professores em modificar a avaliação centrada no indivíduo para o coletivo, minimizando as diferenças das condições físicas e motoras individuais, como indica o P8: “[...] não é avaliada a parte técnica, é mais o esforço do aluno em tentar realizar”, para que “[...] o aluno não seja meritoso porque ele é bom, e nem aquele que é ruim fique com uma nota lá embaixo, porque ele é ruim, é menos habilidoso” (P12). Em decorrência, o processo centra-se na análise do desenvolvimento e da evolução dos alunos, como indicou o P1: “[...] procuro avaliar o quanto ele evolui dentro daquilo que ele sabia, o que ele começou sabendo em relação ao esporte e como ele terminou sabendo”, já que segundo o P2 “[...] não importa para qual estágio, o importante é que ele avançou e você contribuiu”.

Inferir sobre a evolução da aprendizagem implica identificar a situação inicial do aluno no processo de ensino e acompanhar o desenvolvimento no decorrer do período letivo, que envolve essencialmente, de acordo com Hoffmann (2000), a subjetividade dos entendimentos e desentendimentos advindos dessa tarefa. Para tanto, é necessário que o processo de avaliação configure parte do ensino, apresentando-se de forma natural em situações cotidianas da sala de aula (SOUZA, 2012).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das trajetórias dos professores revelou que a construção das práticas avaliativas estava articulada aos caminhos já percorridos entre as experiências anteriores e da formação inicial, evidenciando seus próprios esquemas de percepção, que estruturaram inicialmente sua identidade pessoal e profissional.

Durante a carreira, os professores mobilizaram seus saberes, articulando-os com os conhecimentos e saberes advindos da atuação, para construir sua prática pedagógica e ajustá-la quando necessário, minimizando as dificuldades encontradas e contemplando as disposições objetivas do campo educacional.

Em alguns momentos da carreira docente houve alterações de configuração do campo educacional, entre elas as mudanças no perfil dos alunos, que apresentavam falta de motivação, dificuldades na realização das atividades práticas e baixos índices de aptidão física/motora, aliados ao debate sobre a adoção de avaliações com critérios mais flexíveis e propósitos formativos, que transformaram as convicções e certezas dos professores em dúvidas e inseguranças.

Esse movimento entre o *habitus* e o campo gerou a necessidade de repensar e modificar a atuação profissional até então pautada na perspectiva quantitativa, com ênfase na performance e no desempenho humano, para adotar a abordagem qualitativa. Dessa forma, os professores apresentaram uma trajetória de práticas avaliativas orientadas para o produto (resultado) e a seleção (centrada no indivíduo), para práticas orientadas no processo (evolução) e no engajamento (centrada no coletivo).

Assim, no momento da realização da investigação, o *habitus* avaliativo dos professores de Educação Física se apresentou vinculado tanto à avaliação formal quanto à informal. A avaliação formal era desenvolvida através de provas teóricas e trabalhos, que focavam principalmente os conteúdos esporte, lutas, dança, ginástica, qualidade de vida e saúde. A avaliação informal era realizada por meio de observações diárias no transcorrer das aulas, com o intuito de acompanhar o desenvolvimento, a evolução individual e os aspectos relacionados à participação, envolvimento e interesse dos alunos.

As mudanças retrataram o movimento de contínuo repensar das concepções teóricas e perspectivas metodológicas do trabalho docente e as relações entre o *habitus* e o campo, que expõem a interiorização das estruturas exteriores e exterioriza os sistemas de disposições incorporadas.

Retratar o *habitus* avaliativo dos professores de Educação Física e as principais mudanças estabelecidas no decorrer da carreira poderá subsidiar futuras intervenções, sejam elas de ordem teórica, política ou pedagógica. Sendo assim, sugere-se a realização de outros estudos em contextos educacionais e territoriais diferentes, para ampliar as possibilidades de análise do panorama avaliativo atual da Educação Física Escolar.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Filomena Margarida Rodrigues de. **A avaliação formativa e seu impacto na melhoria da aprendizagem**. 2015. 399f. Tese (Doutorado em Educação Física). Pontifícia Universidade Universidade de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa, 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, LDA, 2009.

BERMUDES, Roberta. **Construção dos saberes sobre as práticas avaliativas dos professores de educação física**. 2010. 119p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Escola Superior de Educação Física. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2010.

- BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto R. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 1 n. 1, p. 73-81, jan./jun. 2002.
- BOURDIEU, Pierre. **Economia das trocas simbólicas**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- BRATIFISCHE, Sandra Aparecida. Avaliação em Educação Física: um desafio. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 14, n. 2, p. 21-31, 2. sem. 2003.
- DAÓLIO, Jocimar. Educação física escolar: em busca da pluralidade. **Revista Paulista de Educação Física**, supl.2, p.40-42, 1996.
- DARIDO, Suraya Cristina. Os conteúdos da educação física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. **Perspectivas em Educação Física Escolar**, v. 2, n. 1 (supl.), 2001.
- DARIDO, Suraya Cristina. **Educação física e temas transversais na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- ESCUADERO, Nyna Taylor Gomes; NEIRA, Marcos Garcia. Avaliação da aprendizagem em educação física: uma escrita autopoietica. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 22, n. 49, p. 285-304, maio/ago.2011.
- ESTEBAN, Maria Teresa. Ser professora: avaliar e ser avaliada. *In*: ESTEBAN, M. T. (Org.). **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 13-37.
- GORINI, Maria Augusta Gebara; SOUZA, Nadia Aparecida de. Avaliação da aprendizagem: a construção de uma proposta para a educação física. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 18, n. 36, p 181-193, jan./abr. 2007.
- HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação: mito & desafio** – uma perspectiva construtivista. 29. ed. Porto Alegre: Educação e Realidade, 2000.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- MARQUES, Isabel. **Ensino de dança hoje: textos e contextos**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- NEGRINE, Airton. Instrumento de coleta de informações na pesquisa qualitativa. *In*: TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva; MOLINA NETO, Vicente. **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, Sulina, 2004. p. 61-93.
- NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Claudio Marques Martins. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 78, p. 15- 36, abr. 2002.
- PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens** – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- PERRENOUD, Philippe *et al.* (orgs.). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

RAMIRO, Fabiana da Silva. **A avaliação da aprendizagem na educação física escolar em Ferraz de Vasconcelos**. 2011. 186f. Dissertação (Mestrado) – Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2011.

SACRISTÁN, Jose Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOS, Wagner dos; MAXIMIANO, Francine de Lima. Avaliação na educação física escolar: singularidades e diferenciações de um componente curricular. **Revista Brasileira em Ciências do Esporte**, v. 35, n. 4, p. 883-896, out./dez. 2013.

SCHERER, Daniel Corteline. **O *habitus* classificatório**: uma reflexão bourdieusiana sobre a avaliação de aprendizagem e os processos de inclusão e exclusão a ela atrelados. *In*: ENDIPE: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012. Campinas: UNICAMP. Disponível em: <http://www2.unimep.br/endiipe,2012>. Acesso em: 20 mar. 2019.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, n. 20, maio/ago. p. 60- 70, 2002.

SILVA, Marilda. O *habitus* professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**, n. 29, p. 152-163, maio/ago. 2005.

SILVA, Marilda. Modos de ser professor: o princípio hologramático na organização do *habitus* professoral. *In*: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES. 8, 2007. **Modos de ser educador**: artes e técnicas – ciências e políticas. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2007. p. 66 – 74,

SOUZA, Leigh Maria de. **Cultura escolar e *habitus* professoral em uma instituição de educação profissional agrícola**. 2012. 232f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2012.

Apoio:

Fundação Araucária