

Avaliação na Educação Física escolar: Entre o prescrito e o vivido

Evaluation in school physical education: between the prescribed and the lived

Marina Hisa Matsumoto ⁽ⁱ⁾

Eliana Ayoub ⁽ⁱⁱ⁾

⁽ⁱ⁾ Secretaria Municipal de Educação de Campinas, Campinas, SP, Brasil, marinahisa77@gmail.com

⁽ⁱⁱ⁾ Universidade Estadual de Campinas –UNICAMP, Campinas, SP, Brasil, <https://orcid.org/0000-0003-2160-0585>, ayoubeliana@gmail.com

Resumo: Este artigo resulta de uma pesquisa qualitativa que teve como objetivo central compreender a avaliação no contexto das aulas de Educação Física na rede estadual de São Paulo. Para tal, realizaram-se entrevistas narrativas com cinco professores de Educação Física, a fim de conhecer suas práticas cotidianas de avaliação. Buscou-se compreender o contexto a partir dos textos produzidos nas entrevistas, o que possibilitou percorrer um caminho de recondução à vida cotidiana na escola. O grande desafio foi o de dialogar com diferentes vozes: as que narraram suas práticas, as que constituem as propostas curriculares e as que compõem as diversas referências bibliográficas. Entre o prescrito e o vivido, as permanências e as transformações, problematizaram-se as contradições que envolvem as práticas avaliativas na Educação Física escolar no cotidiano da escola pública.

Palavras-chave: avaliação, Educação Física escolar, prática docente, cotidiano

Abstract: *This article results from a qualitative research with the main objective of understanding the evaluation in the context of physical education classes in the state network of São Paulo. To this end, narrative interviews were conducted with five physical education teachers to know their daily evaluation practices. The research sought to understand the context based on the texts produced in the interviews, which enabled the transversal of a path of renewal of daily life at school. The great challenge faced was dialoguing with different voices: those narrating their practices, those constituting the curricular proposals, and those making up the various bibliographic references. Between the prescribed and the lived, the permanence and the transformations, the contradictions that involve the evaluative practices in the school physical education in the daily life of the public school are problematized.*

Keywords: *evaluation, school physical education, teacher practices, daily life*

Introdução

Apresentamos, neste artigo, uma pesquisa qualitativa com abordagem sócio-histórica (M. T. Freitas, 2002), a qual teve como objetivo central compreender a avaliação no contexto das aulas de Educação Física na rede estadual de São Paulo (Matsumoto, 2014)¹.

Pesquisas em torno desta temática revelam uma deficiência de aprofundamento sobre a avaliação nos cursos de formação de professores de Educação Física e, igualmente, uma predominância da avaliação numa perspectiva técnico-desportiva tanto em obras acadêmicas e em documentos oficiais que orientam o trabalho docente quanto na ação cotidiana que se realiza nas escolas. Daí nossa intenção de compreender como se configura esse campo de embates relativo à avaliação no contexto da Educação Física escolar, tomando como base o que os professores têm a nos dizer.

Para tal, entrevistamos quatro professoras e um professor da região de Guarulhos/SP, os quais nos auxiliaram na construção de um olhar a respeito das práticas cotidianas de avaliação do aprendizado dos alunos.

Os cinco docentes que fizeram parte do estudo eram efetivos na rede de ensino estadual e foram alunos do Curso de Especialização em Educação Física Escolar na modalidade

¹ A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unicamp – *Campus* Campinas (Parecer CEP 1061/2011, CAAE: 0960.0.146.000-11).

Educação a Distância (EaD), realizado numa parceria entre a Secretaria de Educação do Estado (SEESP) e a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) no ano de 2010.²

A primeira autora do artigo também era, naquela ocasião, professora da mesma rede de ensino e orientadora educacional *online* (ou tutora, como era mais comum designar sua função) do referido curso de especialização. Portanto, a relação com os sujeitos da pesquisa foi marcada pelo prévio convívio entre colegas de trabalho e, ao mesmo tempo, debatedores de questões inerentes às práticas docentes, como o conhecimento, o relacionamento com os alunos, a avaliação, a gestão escolar, entre outras, mediadas por conceitos e princípios presentes nos parâmetros e nas propostas curriculares adotados na rede estadual a partir do ano de 2008 (São Paulo, 2008).³

Optamos pela realização de entrevistas narrativas⁴, inspiradas na ideia de narratividade das práticas de Michel de Certeau (2008), que afirma ser a narração fortemente ligada a uma experiência que não se explica – mostra-se –, pois a prática docente é permeada por um saber-fazer que “só aparece quando acontece” (p.142), quando é experienciado. Temos também nos aproximado de concepções na área da educação que tomam a narrativa como um princípio de construção de conhecimento (Goodson, 2001, 2007; Petrucci-Rosa, Ramos, Corrêa, & Almeida Junior, 2011), almejando contribuir para a constituição de percursos formativos mais flexíveis, nos quais se permita

que diferentes trajetórias sejam realizadas quando relações pessoais e coletivas se articulam, sem perder de vista a dimensão histórica e social do conhecimento a ser construído. Tal entrecruzamento possibilita o enraizamento de experiências articulando, através da narrativa,

² Esse curso foi desenvolvido sob a coordenação do Prof. Dr. Jocimar Daolio, da Faculdade de Educação Física da Unicamp.

³ A área da educação física está inserida em “Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias”. Os autores do Currículo de Educação Física são: Adalberto dos Santos Souza, Carla de Meira Leite, Jocimar Daolio, Luciana Venâncio, Luiz Sanches Neto, Mauro Betti, Renata Elsa Stark e Sérgio Roberto Silveira. Dentre as obras de referência citadas nesta proposta, destacamos: Betti (1998), Coletivo de Autores (1992), Daolio (2004) e Kunz (1994).

⁴ Foi realizada uma entrevista com cada sujeito, seguindo um roteiro aberto que os incitou a narrar suas histórias escolares, seu percurso de formação profissional e sua carreira docente, com ênfase nas suas experiências de avaliação. As entrevistas, cuja duração variou entre uma e duas horas, foram gravadas e transcritas para fins de análise. As transcrições foram enviadas aos sujeitos para que pudessem se manifestar em relação ao seu conteúdo. Passaram posteriormente por um processo de “textualização” (Meihy & Holanda, 2015), em que fizemos uma revisão gramatical e de termos presentes na oralidade que estavam repetidos.

saberes das trajetórias de vidas individuais e o conhecimento socialmente instituído. (Petrucci-Rosa et al., 2011, pp.214-215)

As narrativas produzidas nas entrevistas foram analisadas pelo método documentário, ligado à tradição etnometodológica de Harold Garfinkel (Bohnsack, Pfaff, & Weller, 2010; Garfinkel, 2006), objetivando distinguir a atitude da vida cotidiana da atitude da teorização científica, comparando-as. Percorremos um caminho de recondução das práticas ao seu “país de origem”, à sua vida cotidiana (Certeau, 2008), elaborando igualmente nossas próprias narrativas, criando uma escola e uma avaliação, incorporando as escolas e as avaliações retratadas pelas professoras e pelo professor. Assim, o que está aqui mostrado é criação que remete ao real. O que está aqui explicitado é o que vimos, é o nosso ponto de vista sobre a escola e a avaliação mostrada pelos professores. Mas nossa visão, ao ser forjada a partir do que os outros viveram, tornou-se uma visão não só nossa, daí o seu poder de dialogar com a realidade.

Os docentes entrevistados receberam os nomes fictícios de: *Minha*, *Querida*, *Educação*, *Física* e *Escolar*. Essa escolha deve-se ao marcante envolvimento de todos os participantes da pesquisa (inclusive as autoras) com o campo da Educação Física. As entrevistas aconteceram entre maio e junho de 2012, quando a professora *Minha* tinha 26 anos de idade e lecionava há 4 anos na rede estadual; a professora *Escolar*, com 34 anos de idade, dava aulas há 6 anos nessa mesma rede; a professora *Física*, 44 anos de idade, atuava há 11 anos em classes também da rede estadual; a professora *Querida* tinha 53 anos de idade e lecionava para alunos também dessa rede há 14 anos; e o professor *Educação*, com 49 anos de idade atuava como docente há 22 anos em escolas estaduais.

Nosso olhar para a avaliação, em diálogo com os olhares dos sujeitos da pesquisa (os quais serão partilhados por meio de suas narrativas), dos autores, das políticas públicas, etc., vê o professor, aproximando-o de imagens em contradição: ora ele se assemelha ao operário de *Tempos modernos*⁵:

Você pensa assim: “enquanto eu adquiro mais informação, mais eu estudo, melhor vai ficar a condição”... e hoje eu trabalho 55 horas por semana, 12 aulas por dia, em duas escolas. Eu sinto uma dificuldade por conta do cansaço e da falta de pesquisa. É muito repetitivo (professora Escolar),

⁵ Alusão ao filme *Tempos modernos* (*Modern times*, 1936), de Charles Chaplin.

ora, no entanto, se iguala ao funcionário público, que serve a uma política de educação, cumpridor de rotinas que implementam prescrições governamentais: *“Eu cheguei na escola ... e aí eles falaram que agora tinha uma proposta curricular ... Todas as disciplinas vão trabalhar o mesmo conteúdo em todas as escolas estaduais”* (professora *Minha*). Essas imagens nos levam a refletir sobre as contradições que permeiam as discussões a respeito do papel da escola em nossa sociedade (Saviani, 2010, 2012).

Diante dessa materialidade, lidar cotidianamente com o conhecimento – tarefa do professor – significa estar num lugar em que as condições para a construção das relações de ensino-aprendizado são constantemente afirmadas e negadas. É estar num lugar de perplexidade, no qual os professores constroem o avaliar.

Para compreender o processo de avaliar, apoiamo-nos em autores que nos ajudam a olhar para o cotidiano, instância de construção de um saber avaliar, que se relaciona com o conhecimento acadêmico sobre avaliação e materializa-se na apropriação e no uso desse conhecimento, mediado, em grande parte, pelas políticas públicas e sob condições e regras do cotidiano, pois os professores não agem na mesma esfera em que grande parte do conhecimento “oficial” é produzido e, em contrapartida, significativa parcela desse conhecimento ignora a esfera cotidiana.

O método (e quantos métodos de avaliação existem!) sincretiza o pensar e o fazer. “A distinção não se refere mais essencialmente ao binômio da ‘teoria’ e da ‘prática’ [ênfase no original]” (Certeau, 2008, p.136), mas opõe “as práticas articuladas pelo discurso às que (ainda) não o são” (p.136). Essa condição do avaliar esteve no centro de uma problemática evidente e trazida à tona nas entrevistas: o conflito e a contradição entre teoria e prática, na formação e na prática docente, remetendo à afirmação corrente de que “na prática, a teoria é outra”. Ou, como na distinção expressa por Certeau (2008), aquilo que fazemos, que não está integrado no discurso (científico, tecnológico, prescritivo), entra em conflito com o que esse discurso afirma sobre o que fazemos.

A esse respeito, evocamos também Mikhail Bakhtin (2003, 2006), baseando-nos em seus conceitos de signo, cadeia ininterrupta dos signos, polifonia e dialogia, em torno dos quais problematizamos dinâmicas condensadas na escola. Desse modo, foi possível compreender o

avaliar como uma ação mediada pelas palavras de diversos interlocutores, cujos enunciados se constituem nas relações com o outro em diferentes contextos sociais.⁶

Tomando como referência o princípio da dialogia em Bakhtin (2003), buscamos compreender o contexto e os textos produzidos nas entrevistas, entendendo-os como constituídos em “processo de *assimilação* – mais ou menos criador – das palavras *do outro* [ênfase no original]” (p. 294), marcado por uma “polifonia social” (Clot, 2007, p. 58). A partir dessa referência, adotamos um olhar para a produção dos textos que comporiam a pesquisa, mantendo “a distância entre a situação empírica e a situação discursiva” (Rocha, Daher, & Sant’anna, 2004), implicando no entendimento de que, no caso das entrevistas, essa produção dá-se num diálogo, o que pressupõe interlocução entre entrevistador e entrevistado, com as vozes anteriores e com aqueles a quem a entrevista está endereçada. Foi preciso construir estratégias de interlocução com uma massa de textos que possuía uma lógica própria, objetivando ter acesso a dados que não conduziram diretamente às respostas (Rocha et al., 2004), mas que, ao serem postos em diálogo e situados nos problemas da pesquisa, constituiriam caminhos possíveis em direção a elas.

As narrativas dos sujeitos da pesquisa escolhidas para compor este artigo são trazidas para o diálogo, evocando outras vozes, com a intenção de expor e problematizar conceitos e práticas relacionados à avaliação na área da Educação Física.

Tendo em vista o prescrito e o vivido, as permanências e as transformações, pretendemos tecer uma narrativa e enfrentar o desafio de compreender os processos de avaliação e as contradições entre o que os textos oficiais prescrevem e o que acontece no cotidiano das práticas educativas.

⁶ Esses conceitos vêm sendo estudados pelas autoras em pesquisas anteriores (Ayoub, 2012; Matsumoto, 2009), tendo como perspectiva a compreensão da educação física como um campo de conhecimento que aborda a “expressão corporal como linguagem” (Coletivo de autores, 1992).

A avaliação na Educação Física escolar: permanências e transformações

Como aluno sempre era aquele lado tecnicista e militarista. Comecei a estudar em setenta e pouco, naquele regime militar danado. ... E eu estudava numa escola que era dentro de uma base aérea. E depois, ela saiu da base aérea, mas continuou com aquele ritmo, aquele código de escola militar. ... No ginásio, foi a mesma coisa, mais voltado pro tecnicismo ..., como eu era atleta, sempre fui privilegiado ..., avaliação era feita por frequência. (Professor Educação, década de 1970)

Eu praticava ginástica olímpica, parece que a professora ficava muito em mim, me cansava muito. Mas, ao mesmo tempo em que ela ficava em mim, ela desprezava um pouco as minhas amigas que não tinham tanta habilidade naquilo que ela estava fazendo. Porque ela ia falar até com a minha mãe, pedia pra ir me buscar pra competir. Minha professora tinha o olhar de competir, aquilo pra ela significava que ela era boa. (Professora Querida, década de 1970)

Nós fazíamos como se fosse um treinamento. A aula era correr em volta da quadra, todos os professores que eu tive, de quinta à oitava série, que eu me recorde, era nesse sentido. Sempre mais treinamento físico e aptidão. 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. E a avaliação era: alguns movimentos que você executava, predeterminados por ela, toque, manchete... no número X. (professora Escolar, década de 1990)

Eu não tive nada, praticamente. Eu brinquei de pular corda. Eu tive formad⁷, na quinta e sexta série. Era só isso. (Professora Minha, fim da década de 1990)

Nas narrativas das primeiras experiências dos entrevistados nas aulas de Educação Física, a avaliação aparece ora de modo explícito e delimitado em atividades específicas para avaliar, ora de forma implícita em outras práticas.

Minha diz ter experienciado como avaliação os “trabalhos teóricos” e as contribuições em atividades paralelas ao programa principal de atividades desenvolvidas pelo professor; *Escolar* menciona provas baseadas em “conteúdos teóricos” e “provas práticas”; e *Educação*, “avaliação por frequência”. Ao mesmo tempo, todos viveram um tipo de avaliação informal (L. C. Freitas, 2002), que, em alguns casos, os privilegiava – por exemplo, quando lhes oportunizava: o aprendizado do esporte; a atenção da professora; a participação nas equipes esportivas; a tarefa de representar a escola, além outros privilégios concedidos pelo grupo. Podemos considerar que todos

⁷ A professora não entrou em detalhes sobre o conceito de “forma” mencionado por ela. No entanto, considerando a história da Educação Física na escola, compreendemos que ela estivesse se referindo a um conjunto de atividades relacionadas aos métodos ginásticos (Soares, 1994).

passaram pelo processo de uma Educação Física escolar orientada pelo paradigma da aptidão física, manifesto como tecnicismo e esportivização.⁸

Sob a égide da Lei 5692/71 (Lei BR 5692, 1971) e do Decreto 69470/71 (Decreto BR 6940, 1971), 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” (Silva, 1993, p.135), e a Resolução SE nº134/76, que dispunha as normas para avaliação, recuperação e promoção de alunos, determinou que a promoção na Educação Física passasse a ser decorrente apenas da assiduidade e definiu como finalidade da disciplina acompanhar a formação de recursos humanos nacionais, ou seja, selecionar alunos para competições (Silva, 1993, p.135).

A quase exclusividade da vivência de uma avaliação técnico-desportiva e a insuficiência de discussão sobre avaliação nos cursos de formação de professores foi um achado comum a algumas das pesquisas que, ao tematizar a avaliação em Educação Física, pretenderam estudá-la como conhecimento construído pelos professores em suas formações básicas e profissionais (Fuzzi, 2010; Mendes, Nascimento, & Mendes, 2007; Rombaldi & Canfield, 1999; Silva, 1993; Souza Junior, 2004, 2007a, 2007b; Vandavelde, 1981).

Embora se apresente essa homogeneidade na base da formação dos professores, é a partir dela que se torna necessário compreender o campo de embates em relação à Educação Física, retomando as considerações realizadas por ocasião da mudança de *status* da Educação Física na escola, de “atividade” para “componente curricular” integrado à proposta pedagógica da escola (Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1997; Lei BR 9394, 1996). A indefinição, na LDB 9394/1996, quanto à sua conceituação, a objetivos, conteúdos, número e duração das aulas, número de alunos em aula, forma de avaliação e dispensas (Sousa & Vago, 1997), agravada por uma leitura a-histórica da realidade, em que houve a mistura indiscriminada de concepções,

⁸ Diferentes autores da área têm discutido questões relacionadas à subordinação da Educação Física ao paradigma da aptidão física e suas relações com perspectivas tecnicistas e esportivistas. Dentre eles, citamos: Bracht (1992, 1999), Castellani Filho (1988), Coletivo de autores (1992) e Soares (1994). Cabe mencionar que o conceito de cultura corporal consubstanciado em Coletivo de autores (1992) no início dos anos 1990, ao questionar frontalmente a lógica da aptidão física e colocar a Educação Física em diálogo com uma perspectiva crítica de Educação, vem contribuindo de modo significativo para a construção de uma outra identidade para esta área de conhecimento (Brasileiro et al., 2016).

criando uma cortina de fumaça, contribuiu para se firmar uma opção predominante de leitura da Educação Física (Soares, 1997).

Cabe registrar uma dose considerável de preocupação no tópico “avaliação”. Ali [nos PCN - educação física] 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 69450/1971, elaborado durante o regime militar, no qual a “aptidão física” também figura como referência para a avaliação em educação física. [ênfases no original] (p.84)

Esse ininterrupto e persistente pertencimento da Educação Física escolar ao campo do esporte de rendimento e do tecnicismo parece revelar a instrumentalização dessa área de conhecimento para manter uma determinada ordem social, que não foi ainda superada nos âmbitos das prescrições governamentais e culturais. Na relação com o paradigma da aptidão física, concluímos, como Silva (1993) e Souza (1993), que a interpenetração dos princípios legitimados pela lei e de princípios teóricos com diferentes perspectivas repercute na prática em variados contextos. Desse modo, podemos observar um movimento dialético entre as permanências e as transformações, ao longo da vigência de diferentes propostas curriculares estaduais e de formação de professores que impactaram a constituição do avaliar na ação docente dos professores participantes da pesquisa.

Na faculdade de Educação Física, eu tive um ensino todo voltado para o tecnicismo, nos quatro esportes, voleibol, basquete, handebol e futebol de campo. Tive um pouco de ginástica, mas tudo voltado pra técnica, era o aluno-atleta. ... Era avaliação prática. O professor cobrava uma postura técnica, um bom arremesso no basquetebol, noção dos sistemas táticos, não só no basquete, mas no voleibol, handebol. ... Se a gente sabia, tinha uma boa nota, se não sabia, ficava de DP. E prova teórica, era tudo em cima do que era realizado na quadra. (professor Educação, graduado no início da década de 1980)

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... Ufa! Era minha compensação. ... Eu preciso escrever, então eu acho que o professor 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. ... Mas, na natação, a nota era se você cumpriu ou não a piscina semi-olímpica inteira. É engraçado, porque a gente não tinha essa divisão, bacharelado e licenciatura. (professora Física, ingressou na graduação em 1989)

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 e o rendimento. (Professora Querida, graduada em 1994)

O conceito de avaliação, como a minha formação tem mais de dez anos, até se falava em avaliação formativa, mas nós éramos avaliados de forma totalmente conteudista, seja na 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, as notas melhores eram dos que executavam, de acordo com a norma, nas avaliações práticas. Nas disciplinas teóricas, fisiologia do exercício, cinesiologia, mas eu vejo de uma mesma forma, não tem uma avaliação, a forma como ela é montada ... é uma avaliação padrão, com o foco determinado pelo professor, numa parte X do conteúdo e todos são submetidos àquilo da mesma forma. (professora Escolar, graduada em 2001)

Eu entrei nessa época da divisão (entre bacharelado e licenciatura) ... Eu acho importante você estudar teoria, aprender as fundamentações, o sentido, mas a gente só tinha isso (na licenciatura). ... E embora tenha tido mais teoria, eu não me lembro de nenhum professor meu dando ênfase ao tema planejamento, avaliação. (professora Minha, graduada em 2006)

Vemos, nessas histórias, reverberações dos achados de Fuzzi (2010), que, pesquisando o currículo de formação inicial de professores em uma universidade estadual paulista, no curso de Educação Física, constatou que as práticas avaliativas

seguiram as modificações necessárias como exigiam 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. (p.156)

Também Mendes et al. (2007), investigando o processo de estruturação das práticas avaliativas na Educação Física escolar de três professores e cinco professoras egressos do curso de Educação Física da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), verificaram que, em muitos casos, a formação inicial influenciou negativamente suas práticas, pois os professores entrevistados a consideraram prejudicial ao seu processo de ensino-aprendizado.

Em nosso estudo, visualizamos, na atuação de um mesmo professor, dois fenômenos simultâneos, que constituem suas próprias formas de olhar e avaliar seus alunos: ele, ao mesmo tempo, nega a reprodução das práticas de que foi alvo como aluno e incorpora determinados elementos delas.

Por um bom tempo, na minha carreira, eu não soube assim, dissociar a minha profissão como professor e como atleta, eu achava que meus alunos tinham que saber, tinham que ter uma coordenação super boa. Eu não sei como me suportavam. (professor Educação, iniciou sua atuação profissional em 1989, mesmo ano do seu ingresso na graduação)

Eu era uma aluna esforçada e não tinha habilidade. Então, eu não avalio habilidade, eu avalio também o querer do aluno ..., 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. Eu corrijo o movimento, eu explico, mas não é isso que eu estou avaliando. (professora Minha, graduada em 2006)

A experiência em que uma determinada vivência a ser avaliada se configura como espelho negativo (a professora *Minha* era avaliada de uma determinada forma e optou por não avaliar do mesmo modo) emergiu, tanto quanto o seu contraponto, de uma experiência em que outra vivência é tomada como modelo. Essas situações ocorrem algumas vezes de forma alternada, outras de maneira simultânea nas narrativas dos professores sobre as suas práticas e sobre a avaliação nas práticas dos professores do curso de formação profissional por que passaram.

Nessa relação, surgem e ressurgem duas dicotomias: entre habilidade e participação e entre prática e teoria, algumas vezes confundindo-se habilidade e prática, participação e teoria. Isso pôde ser constatado quando as professoras condicionaram a participação de seus alunos nas aulas aos seus conhecimentos e interesses pela prática ou pela teoria, ou avaliaram a participação como praticar ou não praticar, ou ainda como se interessar pela compreensão da prática. Tais entrelaçamentos foram se constituindo não apenas nas trajetórias da Educação Física escolar, a partir de sua origem, como atividade, até sua afirmação como componente curricular/disciplina e campo de conhecimento compreendido como pertencente à área de Códigos, Linguagens e suas Tecnologias (Brasil, 1998), mas também nas trajetórias pessoais e profissionais de cada professor e professora, vivenciando a Educação Física em transformação.

No caso do estado de São Paulo, cabe ainda pontuar proposições, conceitos e momentos próprios dessa esfera governamental que foram significativos na constituição das atuações desses professores.

Iniciamos pelas narrativas do professor *Educação* sobre a transformação de seu olhar ao longo de sua carreira, permitindo-nos ver relações entre as prescrições anteriores e as diretrizes curriculares implementadas no estado em 2008 (São Paulo, 2008) e em vigor na data da investigação.

Entrei (como professor na rede estadual) em 88, em 84, mais ou menos acabou esse negócio do militarismo, mas continuou o tecnicismo. E era a proposta psicomotora. Eu tenho até um livrinho branquinho, que tem as propostas, psicomotora e crítica. ... que você trabalhava, no infantil, psicomotricidade e da quinta série em diante, você tinha uma abordagem crítica. (professor Educação)

A busca pela construção de um olhar crítico do aluno em relação aos conhecimentos da Educação Física, como objetivo da prática docente do professor *Educação*, foi despertada

quando da leitura de um material didático fornecido pela Secretaria de Educação, conhecido como o “livrinho branco” (São Paulo, 1996).⁹ A abordagem psicomotora e a abordagem crítica estão representadas nesse material publicado pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (Cenp), intitulado *Educação Física – 1º grau: 5ª a 8ª séries* (São Paulo, 1996), que traz em sua bibliografia Tani, Manoel, Kokubun e Proença (1988) e Coletivo de autores (1992), dentre outros autores da área da Educação Física e do jogo. A proposta curricular que o embasa – incluída no programa de Reforma do Ensino Público do Estado de São Paulo, que instituiu o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) e o Projeto Educacional Escola-Padrão (São Paulo, 1991) – posiciona a Educação Física dentro de um contexto educacional bastante amplo e tem a intenção de alertar sobre sua importância para o desenvolvimento simultâneo dos aspectos cognitivo, afetivo e social da criança (São Paulo, 1991, p. 5), explicitando como principais suportes a adoção de uma linha construtivista-interacionista e a compreensão mais clara da importância do lúdico na educação (São Paulo, 1991, p. 5). A partir daí, com ênfase no jogo, dentro de uma abordagem desenvolvimentista e construtivista, o documento traz orientações para o processo de 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 de resgate

⁹ Esse material foi disponibilizado nas escolas para subsidiar a formação continuada dos professores a respeito da Proposta Curricular para o Ensino de Educação Física de 1.º grau de 1986 e fazia parte de uma série de publicações denominadas “Prática pedagógica”. Neste artigo, citamos a quarta edição da Proposta Curricular para o Ensino de Educação Física de 1.º grau, publicada em 1991 (São Paulo, 1991 – 1.ª e 2.ª edições, 1986; 3.ª edição, 1990. Souza (2006), ao realizar um estudo sobre reformas em redes 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” (p. 204). De acordo com a autora, esses materiais “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” (pp. 204-205).

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)

É possível concluir, no estudo de Silva (1993) e igualmente em Souza (1993), os quais abordam a avaliação em Educação Física na escola pública na mesma época, que há uma interpenetração entre os princípios legitimados pela lei e outros princípios definidos teoricamente sob diferentes perspectivas, pois, a partir da década de 1980, começamos a observar reverberações dos princípios desenvolvimentistas, construtivistas, humanistas. Observando as aulas dos professores sujeitos de sua pesquisa, Silva (1993) constatou um descompasso entre legislação, teoria e prática docente: formalmente, observavam-se os aspectos legais, mas informalmente os aspectos afetivos e de sociabilidade pesavam mais. Diante do “livrinho branco”, percebemos que esse descompasso ocorre não somente entre legislação, teoria e prática, mas também no interior de cada uma dessas esferas, e no próprio documento as referências são articuladas de modo a delinear um quadro no qual, ao mesmo tempo, se avança para uma avaliação, visando ao aprendizado do aluno, e se mantém um olhar biologicista e etapista sobre esse aprendizado.

Em meio a essas contradições e descompassos que caracterizaram a mudança de paradigma nos anos de 1990, uma abordagem fez-se valer com maior peso no âmbito da rede estadual: o desenvolvimentismo/construtivismo, por meio da inserção de dois autores como principais referências – Go Tani (Tani et al., 1988) e João Batista Freire (Freire, 1994; São Paulo, 1991, 1996) – nas formações dos professores e nas propostas curriculares da rede estadual.

A proposta curricular de Educação Física (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.

A partir desse referencial, nos anos de 2000, a relação entre o aprendizado do aluno e a avaliação voltou a ser abordada na formação continuada dos professores, como nos aponta a professora *Física*:

Eu entrei aqui em 2004; em 2005, veio uma proposta, naquela época a gente tinha encontros de formação ... ouviu-se que a USP promoveria um curso, com a equipe toda de professores do Go Tani, fui entender que era desenvolvimentista. 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 tinha-se de dar oportunidade pra todo mundo.

Diante dessas ações, vislumbramos consistência na ação da professora, que expressou de forma mais clara a relação entre as concepções de Educação Física escolar e a avaliação do aprendizado de seus alunos. A avaliação descrita por ela é processual, individualizada e realizada para orientar as ações de promoção do aprendizado dos alunos.

Na minha aula, o aluno tinha de experimentar várias maneiras de passar aquela bola para o outro lado da rede, eu não podia ser o ponto de referência, mostrar o movimento e dizer que “olha, manchete é assim, porque você tem de bater no antebraço assim...”, porque assim a gente estaria sempre privilegiando quem tinha mais facilidade de imitar, de copiar..., todo aluno está num processo de formação, de construção de si próprio, de recebimento e de aceitação das coisas novas. A gente tinha de ter um olhar, fazer um diagnóstico, individual. ... Era uma avaliação formativa, em que eu precisava criar condições pra ajudá-los a desenvolver a habilidade. Esse retorno que eu tinha de ter. Isso também me ajudava a montar as minhas aulas. (professora Física)

Num outro contexto, a professora *Querida* também viveu intensamente sua relação com essa proposta e essa abordagem para a Educação Física escolar, porém, ela já apontava para mudanças que se iniciaram ainda na década de 1990, tornaram-se majoritárias nos anos 2000 e permaneciam em vigor até o momento das entrevistas.

Naquela época (1999) as palavras-chave da educação, competências e habilidades. ... por causa do Philippe Perrenoud. Lembra disso? ... Já falava o Go Tani, 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)

Em razão dessas contradições e confusões decorrentes de questões conceituais que se reapresentam na atual proposta curricular do estado de São Paulo (São Paulo, 2008), há necessidade de problematizar a compreensão dos conceitos-chave das diferentes concepções curriculares, tais como competência, habilidade, criticidade, autonomia, emancipação, etc., cujos

significados e sentidos não são os mesmos, embora sejam empregadas as mesmas palavras no contexto das diferentes concepções e experiências. Mas as contradições e as confusões, sendo conceituais, são enraizadas nas relações sociais e históricas em que tais conceitos estão fundados. Por isso, alguns autores vêm problematizando a pedagogia das competências (Duarte, 2001; Souza Junior, 2007b), na forma como o governo do estado de São Paulo realiza sua implementação, com 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 –, a qual, ao invés do incentivo à autonomia das unidades escolares, proporciona a centralização e a padronização dos processos (Freitas, Malavasi, Sordi, Mendes & Almeida, 2012).

Portanto, parece haver, na proposta de 2008 (São Paulo, 2008), uma coincidência de palavras – competência, habilidade, cidadania, criticidade, autonomia, emancipação, responsabilidade – e, ao mesmo tempo, certa incoerência de significados e sentidos que dificultam a apropriação dessa proposta pelos professores.

Contribuiu para essa situação a forma como os professores se relacionaram com as concepções teóricas – em grande parte por mediação das propostas curriculares e dos cursos promovidos pela rede estadual de ensino para sua implementação. Além disso, a partir da política de responsabilização do Estado, tem sido intensa a pressão, por meio de avaliações externas e do envio de apostilas para os alunos, para que se cumpra o currículo. Diante de tal pressão, não parecem ter restado muitas alternativas à professora *Minha* (ingressante no Estado no ano de 2006): “*Você acabou de chegar, você obedece, né?*”.

A fim de compreender em sua complexidade a avaliação nas aulas de Educação Física no estado de São Paulo, ainda é importante acrescentar que o currículo das habilidades e das competências foi implementado no contexto de universalização do acesso ao ensino, quando o estado de São Paulo iniciou, em 1998, o regime de progressão continuada¹⁰ por meio da Deliberação CEE-SP n° 9/97. Jeffrey (2011) aborda esse sistema e as representações de docentes no espaço escolar sobre ele: “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” (p.

¹⁰ Sugerimos a leitura de Freitas (2003) para o aprofundamento da diferenciação entre ciclos, seriação e progressão continuada.

90). Ao realizar-se a partir dos princípios da eficácia, da produtividade, da eficiência e do êxito e ao ser implementada sem a participação da comunidade científica, de docentes, gestores e da comunidade escolar para a discussão e a construção da organização do trabalho pedagógico, a proposta gerou uma nova forma de exclusão que não deve ser entendida apenas como a exclusão física do aluno da escola, mas também como uma exclusão no interior dela. A seletividade escolar apresenta uma mudança de foco, centrando-se no processo de avaliação informal, de comportamento e atitudes, contribuindo para um processo de “exclusão branda e/ou eliminação adiada” (Bertagna, 2010), que, gerado no regime de progressão continuada, é agravado devido à precarização das condições de trabalho, que vem sendo intensificada.

No caso da Educação Física, a “exclusão branda e/ou eliminação adiada” envolve ainda a inadequação da estrutura física e material, pois é frequente lidar com o espaço de aula sendo ocupado (ou até mesmo invadido) simultaneamente por diferentes turmas da escola, em função da falta de professores e/ou da inexistência de outros espaços para utilização pelos alunos nas aulas vagas. Diante desse quadro, a impossibilidade de avaliar emerge como parte da impossibilidade de exercer o papel de professor: “*Não tem como avaliar. Eu só avalio esse processo, essa confusão, essa desordem, que aconteceu*” (professora *Querida*).

Em tal situação, comum em várias componentes curriculares, a exclusão do aluno acontece na contradição entre “participação/não participação” numa “aula/não aula” ou até numa atividade da qual ele não tem condições de participar, por não ter vivido um processo de aprendizado ao longo de sua trajetória escolar.

Eles [os alunos] ficaram oito meses sem química, a disciplina. Vamos avaliá-los, quatro [nota de avaliação], três, com que direito? Olha o que acontece. Não foram avaliados o ano inteiro, não foi avaliado o processo, pra que se pudesse chegar numa situação dessa. Ai revê, não reprova. Uns professores ficam chateados, aqueles que trabalharam tanto, que acharam que fizeram muito e o aluno recebe a nota quatro. ... 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 ... Mas hoje, nós temos que avaliar mais a participação do aluno. (professora *Querida*)

Por outro lado, a exigência de atribuição de notas remete-nos à outra face do avaliar, que se dá no contexto escolar e, igualmente, na Educação Física, relacionada a uma avaliação burocrática, cujo sentido, como atividade que faz parte do processo pedagógico, se perde.

... na escola estadual é assim, como o professor tem de pegar 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 pra somar e dividir e depois encontrar uma nota, que muitas vezes eu não podia dar aquela. ... No Estado, eu faço somatória de pontos. ... minha nota, todo mundo já começa com 10 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, as páginas 5, 6 e 7 valem 2 pontos. Porque tem uma parte lá, que tem que pesquisar, é difícil. Valem 2 pontos. Eles vão trazer e eu vou corrigir. ... 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, então assim, tudo o que eu vou dar, realmente, de fato, você participa? Ai eu dou um peso maior. Essa questão da avaliação contínua, da participação, vale 4. Então já tem 4, mais os 2, já são 6. (professora Minha)

Você vai olhando no final do ano. O aluno tinha sete, seis, cinco, quatro. Mas eu acho que isso não é justo com o aluno, porque eu só estou olhando os números em relação a ele. Às vezes, você não sabe o que ele realmente desenvolveu. (professora Escolar)

Avaliar a participação assumiu diferentes sentidos: como verificação do objetivo principal da escola – a participação de todos; como único parâmetro que pode ser considerado, já que não seria justo para com os alunos avaliá-los pelo domínio de conhecimentos e habilidades; como moeda de troca pela nota; como indício do interesse por um determinado conteúdo de ensino e outros. Essa miríade de elementos observados, verificados, quantificados e/ou valorizados pelos docentes, agrupados sob a denominação de “avaliar a participação”, requer problematizações¹¹. Neste momento, destacamos tão somente o avaliar a participação como opção que prevalece em um quadro de grave precarização, para refletir sobre a dinâmica de relações entre o prescrito e o vivido.

Percebemos esse avaliar muito semelhante a um mero avaliar por frequência, em que basta o aluno estar ali, “marcar o seu ponto”, mas não interessa observar quais aprendizados se realizam ou não. Esse avaliar a participação caracteriza mais uma das permanências de antigas práticas que, embora condicionadas por prescrições não mais em vigor, permanecem vivas numa mescla entre passado e presente: “*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! O aluno faz e acabou*” (professora Querida).

Embora o foco da investigação aqui abordada tenha sido a avaliação, algumas práticas descritas e narradas nas entrevistas indiciam que a proposta curricular de 2008 (São Paulo, 2008) registrou avanços para a Educação Física escolar em relação às propostas anteriores, com a adoção de uma perspectiva segundo a qual o componente curricular deve tratar

¹¹ Os sentidos e significados de “participação” e de outras palavras evocadas nas narrativas estão mais detidamente problematizadas em Matsumoto (2014).

pedagogicamente da cultura de movimento como conhecimento escolar. Tal abordagem teve grande impacto e ocasionou mudanças significativas nas práticas docentes¹². Mas o contexto material, político e cultural, inclusive no que está explicitado no interior do próprio texto da nova proposta, implica a permanência e/ou o ressurgimento de práticas avaliativas – ressignificadas ou não – a serem superadas.

Esse parece ser um aprendizado valioso, que gestores e autores das prescrições curriculares parecem não considerar quando apresentam suas propostas apartadas dos sujeitos e dos contextos a que se dirigem.

Considerações finais

Nas trajetórias singulares dos professores, como profissionais que vivem um conjunto de problemas em comum, ligados a conceitos, orientações, deveres, condições políticas, características regionais, etc., dá-se a apropriação desses elementos de forma mediada pela prática e pelas relações sociais nas quais estão inseridos. Eles carregam consigo os saberes e os conhecimentos de uma comunidade à qual pertencem; os saberes e os conhecimentos que os foram constituindo como docentes ao longo de toda sua formação, que englobam os saberes pessoais; os de sua formação escolar; os da formação profissional para a docência; os dos programas, dos livros didáticos e das propostas curriculares, assim como os saberes oriundos de sua própria experiência profissional (Tardif, 2002, p. 63). É no entrelaçamento de suas trajetórias e de seus saberes que podemos vislumbrar e construir a compreensão de uma trajetória coletiva, não mais a de um ou de outro professor, mas a dos professores de uma rede.

No caso desta pesquisa, tecemos uma narrativa cujo enredo visou a dar sentido para a avaliação do aprendizado dos alunos nas aulas de Educação Física na rede estadual de São Paulo, entrelaçando as histórias vividas por cada personagem na concretude da ação profissional nas escolas com as discussões sobre avaliação presentes em obras acadêmicas e em documentos oficiais de orientação do trabalho docente. Entre o prescrito e o vivido, entre as permanências

¹² Neste artigo, optamos por trazer como recorte a avaliação realizada pelos professores em suas aulas. Porém, as narrativas das entrevistas mostram que, no bojo dessa precarização, em que a Educação Física retorna à cena como mera atividade (reacendendo um passado que foi alterado na lei), há também uma renovação no ensino de práticas antes excluídas pela monocultura do esporte, no olhar para o aluno como sujeito de seu aprendizado e não mais como corpo a ser adestrado, no avaliar da compreensão dos alunos sobre as práticas, etc. (Matsumoto, 2014).

e as transformações, a avaliação narrada surpreendeu-nos por seu poder explicativo, não no sentido de um dizer de fora, que se pretende neutro e conhecedor de todas as respostas, mas, sim, no sentido do desdobrar aquilo que esteve implicado e até oculto nas dobras do que antes não fora expresso.

A narrativa, tal como vem sendo proposta por alguns autores (Goodson, 2001, 2007; Petrucci-Rosa et al., 2011), produzida no processo de investigação e de diálogo com o conhecimento histórico e socialmente construído, vem a ser metodologia de pesquisa científica e de formação profissional. Sua elaboração, na busca por articular as histórias dos sujeitos da pesquisa em uma história da avaliação nas aulas de Educação Física, exigiu dialogar com referências (como, por exemplo, as do “livrinho branco”, as dos cursos de especialização oferecidos aos professores, as dos estudos sobre avaliação em obras de diferentes autores, entre outras), conduzindo-nos às reflexões que aqui compartilhamos. Por outro lado, produzir narrativas proporciona novas apropriações de saberes e conhecimentos por seus personagens-autores, configurando-se como um processo ao mesmo tempo reflexivo e formativo. E, em outro aspecto, o produto apresentado, a narrativa em si, é material incorporado ao conhecimento científico sobre o tema e sobre formação docente inicial e continuada, em que professores podem se ver, reconhecendo seus saberes numa relação de diálogo com as histórias narradas, os conceitos, as teorias e as prescrições.

Acreditamos que, assim como outras pesquisas sobre o tema (Escudero, 2011; Mauad, 2003; Santos, 2005), buscamos e conseguimos compreender a avaliação e a ação de professores para além das constatações e das reafirmações daquilo que eles não fazem, não sabem e não avaliam, construindo sentidos, inclusive no que se mostra aparentemente sem sentido. Como Santos (2005, p.18), reconhecemos que o problema da apropriação de novos referenciais teóricos não se enfrenta fora de sua vivência concreta e sabemos ser necessário um consistente esforço para contextualizar a avaliação nas condições materiais de seu acontecimento.

Nessa concretude de condições, encontram-se também os limites da reflexão aqui apresentada, que diz respeito a essa rede, a esses atores, a esse tempo, a essas histórias narradas, que são únicas e, ao mesmo tempo, partilhadas dentro de contextos próximos.

Em continuidade a esta investigação, vislumbramos como possibilidade de pesquisa o aprofundamento da reflexão iniciada neste estudo acerca das diferentes compreensões em

circulação sobre “avaliar a participação” e “avaliar habilidade”, dimensões muito presentes e caras à avaliação no contexto das aulas de Educação Física. Também consideramos pertinente a realização de outras pesquisas que possam enriquecer o olhar construído a partir das histórias dos professores, trazendo outros olhares para a cena, como por exemplo: o dos alunos das escolas; o dos gestores das escolas; o dos estudantes dos cursos de formação de professores; o dos professores universitários que atuam na formação inicial docente; entre outros. Enfatizamos, ainda, a importância de, ao pesquisar sobre a Educação Física escolar: apurar nosso olhar para o que acontece na escola, para além das abordagens teóricas da área, buscando, a partir do que se vê, compreender as referências em diálogo, evitando assim meros enquadramentos do cotidiano da escola em perspectivas teóricas; acolher a sua trajetória como componente curricular implicado na educação pública e o caráter contraditório e rico de sua constituição na ação concreta de seus atores e autores.

Com esta pesquisa, ousamos colocar-nos em diálogo com diferentes vozes (Bakhtin, 2003) – desde as que narraram o prescrito e o vivido até as que constituem as referências bibliográficas da pesquisa – e esperamos, neste percurso investigativo, ter conseguido trazer elementos para refletir sobre as contradições que atravessam as práticas avaliativas de professores de Educação Física na “vida cotidiana” (Certeau, 2008).

Referências

- Ayoub, E. (2012, junho). Gestos, cartas, experiências compartilhadas. *Leitura: Teoria & Prática* (suplemento), 58, 274-283.
- Bakhtin, M. (2003). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bakhtin, M. (Volochinov). (2006). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem* (13a ed.). São Paulo: Hucitec.
- Bertagna, R. H. (2010, setembro/dezembro). Avaliação e progressão continuada: o que a realidade desvela. *Pro-Posições*, 21(3[63]), 193-218.
- Betti, M. (1998). *A janela de vidro: esporte, televisão e educação física*. Campinas: Papirus.
- Bohnsack, R., Pfaff, N., & Weller, W. (Eds.). (2010). *Qualitative analysis and documentary method in international educational research*. Leverkusen Opladen, Germany: Barbara Budrich Publishers, Opladen & Farmington Hills, MI.
- Bracht, V. (1992). *Educação Física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister.
- Bracht, V. (1999). A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Cadernos Cedes*, 19(48), 69-88.
- Brasil. (1998). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*.
- Brasileiro, L., Ayoub, E., Melo, M. S. T. de, Lorenzini, A. R., Paiva, A. C. de, & Souza Junior, M. B. (2016, outubro/dezembro). A cultura corporal como área de conhecimento da educação física. *Pensar a Prática*, 19(4), 991-1001.
- Castellani Filho, L. (1988). *Educação Física No Brasil: a história que não se conta*. Campinas: Papirus.
- Certeau, M. de. (2008). *A invenção do cotidiano. Artes de fazer* (15a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Clot, Y. (2007). *A função psicológica do trabalho* (2a ed., Adail Sobral, trad.). Petrópolis: Vozes.
- Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (Org.). (1997). *Educação Física escolar frente à LDB e aos PCNs: profissionais analisam renovações, modismos e interesses*. Ijuí: Sedigraf.
- Coletivo de Autores. (1992). *Metodologia do ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez.
- Daolio, J. (2004). *Educação física e o conceito de cultura*. Campinas: Autores Associados.

- Duarte, N. (2001, setembro/outubro/novembro/dezembro). As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, 18, 35-40.
- Escudero, N. T. G. (2011). *Avaliação da aprendizagem em Educação Física na perspectiva cultural: uma escrita autopoietica* (210 pp.). Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Freire, J. B. (1994). *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física*. São Paulo: Scipione.
- Freitas, L. C. de. (2002, setembro). A internalização da exclusão. *Educação & Sociedade*, 23(80), 299-325.
- Freitas, L. C. de. (2003). *Ciclos, seriação e avaliação: confrontos de lógicas*. São Paulo: Moderna.
- Freitas, L. C. de, Malavasi, M. M. S., Sordi, M. R. L. de, Mendes, G. do S. C. V., & Almeida, L. C. (Orgs.). (2012). *Avaliação e políticas públicas educacionais: ensaios contrarregulatórios em debate*. Campinas: Leitura Crítica.
- Freitas, M. T. de A. (2002, julho). A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, (116), 21-39.
- Fuzzi, F. T. (2010). *Formação de professores de educação física e avaliação: investigando a reestruturação curricular dos cursos de licenciatura* (197 pp.). Dissertação de Mestrado, Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista – *Campus* Rio Claro, Rio Claro.
- Garfinkel, H. (2006). *Estudios en Etnometodología* (Hugo Antonio Pérez Hernaíz, trad.). Rubí (Barcelona): Anthropos Editorial; México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM; Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Goodson, I. F. (2001). *Currículo: teoria e história* (4a ed.). São Paulo: Vozes.
- Goodson, I. F. (2007, maio/agosto). Currículo, narrativa e o futuro social. *Revista Brasileira de Educação*, 12(35), 241-252.
- Jeffrey, D. C. (2011). *O regime de progressão continuada: o caso paulista (1998-2004)*. São Paulo: Editora Unesp.
- Kunz, E. (1994). *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: Editora Unijuí.

- Matsumoto, M. H. (2009). *O ensino do gesto na aula de educação física* (211 ff.). Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, Campinas.
- Matsumoto, M. H. (2014). *Avaliação e educação física escolar: práticas cotidianas de professores da rede pública do estado de São Paulo* (258 pp.). Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Mauad, J. M. (2003). *Avaliação em educação física escolar: relato de uma experiência* (89 pp.). Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Meihy, J. C. S. B., & Holanda, F. (2015). *História oral: como fazer, como pensar* (2a ed.). São Paulo: Contexto.
- Mendes, E. H., Nascimento, J. V. do, & Mendes, J. C. (2007, maio/agosto). Metamorfoses na avaliação em Educação Física: da formação inicial à prática pedagógica escolar. *Movimento*, 13(2), 55-76.
- Petrucci-Rosa, M. I., Ramos, T. A., Corrêa, B. R., & Almeida Junior, A. S. de. (2011, janeiro/junho). Narrativas e mônadas: potencialidades para uma outra concepção de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, 11(1), 198-217.
- Rocha, D., Daher, M. C., & Sant'anna, V. L. A. (2004). *A entrevista em situação de pesquisa acadêmica: reflexões numa perspectiva discursiva*. Cuiabá: EdUFMT.
- Rombaldi, R. de M., & Canfield, M. de S. (1999). A formação profissional em educação física e o ensino da avaliação. *Kinesis*, 21, 31- 46.
- Santos, W. dos. (2005). *Avaliação na educação física escolar: do mergulho à intervenção* (245 pp.). Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- São Paulo (Estado). (1991). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta curricular de educação física – 1º grau* (4a ed.). São Paulo: SE/CENP.
- São Paulo (Estado). (1996). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Educação Física – 1º grau: 5ª a 8ª séries*. São Paulo: SE/CENP. (Prática Pedagógica).

- São Paulo (Estado). (2008). Secretaria da Educação. *Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. (Maria Inês Fini, coordenação geral, Alice Vieira, coordenação de área). São Paulo: SE.
- Saviani, D. (2010). *História das ideias pedagógicas no Brasil* (3a ed.). Campinas: Autores Associados.
- Saviani, D. (2012). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (11a ed.). Campinas: Autores Associados.
- Silva, P. da T. N. (1993). *Avaliação da aprendizagem em Educação Física na escola de 1º grau* (252 pp.). Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Soares, C. L. (1994). *Educação física: raízes européias e Brasil*. Campinas: Autores Associados.
- Soares, C. L. (1997). 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* (pp.75-87). Ijuí: Sedigraf.
- Sousa, E. S. de, & Vago, T. M. (1997). 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 aos PCNs: profissionais analisam renovações, modismos e interesses* (pp.121-141). Ijuí: Sedigraf.
- Souza, N. M. P. de. (1993). Avaliação na Educação Física. In: S. Votre (Org.), *Ensino e avaliação em Educação Física* (pp.121-150). São Paulo: Ibrasa.
- Souza, R. F. de. (2006, janeiro/abril). Política curricular no estado de São Paulo nos anos de 1980 a 1990. *Cadernos de Pesquisa*, 36(127), 203-221.
- Souza Junior, M. (2004, maio/agosto). Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em Educação Física: trajetória, orientações legais e implicações pedagógicas. *Pro-Posições*, 15(2 [44]), 201-217.
- Souza Junior, M. (2007a). *A constituição dos saberes escolares na educação básica* (354 pp.). Tese de Doutorado, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- Souza Junior, M. (2007b, janeiro). Educação física numa proposta pedagógica em ciclos de aprendizagens. *Rev. Bras. Cienc. Esporte*, 28(2), 85-101.

Tani, G., Manoel, E. de J., Kokubun, E., & Proença, J. E. de. (1988). *Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo: EPU.

Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.

Vandavelde, L. (1981). A avaliação nos cursos de formação de professores de educação física. *ARTUS/Revista de Educação Física e Desportos* 9-11, 16-17. Número especial.

Legislação

Decreto n.69450/71 de 1º de novembro de 1971 (1971, 1 de novembro). Regulamenta o artigo 22 da Lei número 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e alínea c do artigo 40 da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 2 de novembro de 1971.

Lei n. 5.692/1971, de 11 de agosto de 1971. (1971, 11 de agosto). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, 12 de agosto de 1971.

Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996 (1996, 20 de dezembro). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

Submetido à avaliação em 23 de fevereiro de 2017, revisado em 13 de junho de 2017, aceito para publicação em 19 de julho de 2017.