

TRAJETÓRIAS DO *HABITUS* AVALIATIVO NO DECORRER DA CARREIRA DOCENTE

Evandra Hein Mendes

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Ieda Parra Barbosa Rinaldi

Universidade Estadual de Maringá

Resumo: Esse 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.

Palavras-chave: Avaliação. Educação física. Prática Pedagógica. Carreira Docente.

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 reflete os esquemas instaurados no interior da escola e incorporados pelos professores, de maneira consciente e, ao mesmo tempo, inconsciente (SILVA, 2007; SILVA, 2005).

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 semi-estruturada. 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 a rede da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI).

Optou-se em 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 idade entre 36 a 56 anos, titulação de especialista, que atuavam tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio e contabilizavam tempo de docência entre 14 a 30 anos (Quadro 01).

Quadro 01 - Características dos professores quanto à 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: O autor

A coleta dos dados aconteceu 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.

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 observados nas seguintes falas: “*nas 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 as singularidades relativas ao seu corpo de conhecimentos e a forte influência do caráter biológico, o foco na aprendizagem do movimento e o vínculo com o esporte de competição (GORINI e SOUZA, 2007; DAÓLIO, 1996).

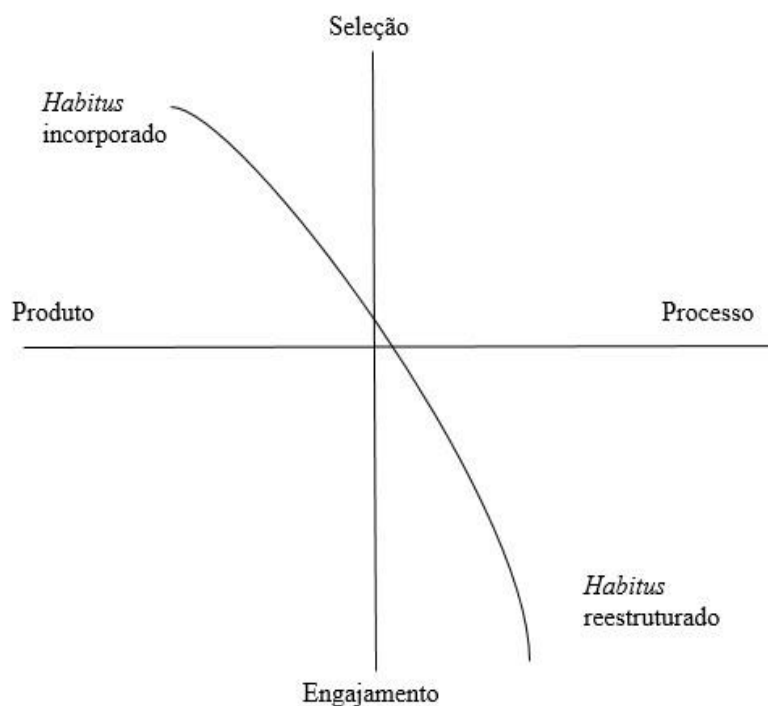
Na carreira docente o professor se utiliza de conhecimentos, descobertas e experiências, para constituir seu *habitus* docente (BOURDIEU, 2007), no caso dos professores investigados a construção do *habitus* avaliativo foi influenciado pelo modelo vivenciado no transcórre da vida, como indicou o P2: “*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: O autor

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 retrata 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 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 tem 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 possui 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 outro lado, a exigência burocrática de que o sistema de avaliação fosse construído e registrado no PPP das escolas gerou a realização de 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*”.

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 tem 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 a 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 as normativas, as características dos estudantes e a 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 02).

Quadro 02: *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.
	Auto-avaliação	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: O autor

Para atender as normativas da escola os professores de educação física, utilizavam provas teóricas e trabalhos no processo de avaliação, que 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 diferencia 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 e 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).

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, tem sido na atualidade, os aspetos valorizados mais no processo de avaliação pelos professores de educação física.

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 avaliado, a parte técnica, é mais o esforço do aluno em tentar realizar”*, para que *“[...] o aluno não seja merituoso 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 em 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 se 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 houveram 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, aliadas 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 a avaliação formal quanto a 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 expõe 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, F. M. R. de. **A avaliação formativa e seu impacto na melhoria da aprendizagem.** 399 f. Tese (Doutorado em Educação Física). Pontifícia Universidade Universidade de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa, 2015.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BERMUDES, R. F. **Construção dos saberes sobre as práticas avaliativas dos professores de educação física.** 2010.119p. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Escola Superior de Educação Física. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2010.

BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, Barueri, v. 1 n. 1, p. 73-81, jan./jun. 2002.

BOURDIEU, P. **Economia das trocas simbólicas.** 6 ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BRATIFISCHE, S. A. Avaliação em Educação Física: um desafio. **Revista da Educação Física/UEM** Maringá, v. 14, n. 2, p. 21-31, 2. sem. 2003.

DAÓLIO, J. Educação física escolar: em busca da pluralidade. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl.2, p.40-42, 1996.

DARIDO, S. C. Os conteúdos da educação física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. **Perspectivas em Educação Física Escolar**, Niterói, v. 2, n. 1 (suplemento), 2001.

_____. **Educação física e temas transversais na escola.** Campinas, SP: Papirus, 2012.

ESCUADERO, N. T. G.; NEIRA, M. G. Avaliação da aprendizagem em educação física: uma escrita autopoietica. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 49, p. 285-304, maio/ago, 2011.

GORINI, M. A. G.; SOUZA, N. A. de. Avaliação da aprendizagem: a construção de uma proposta para a educação física. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 18, n. 36, jan./abr. 2007.

HOFFMANN, Jussara M. L. **Avaliação: mito & desafio – uma perspectiva construtivista**. 29 ed. Porto Alegre: Educação e Realidade, 2000.

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

NEGRINE, A. Instrumento de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: TRIVIÑOS, Augusto N. S.; MOLINA NETO, Vicente (Horas.). **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. 2 ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Sulina, 2004.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa, Pt: Publicações Dom Quixote, 1993.

_____. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PERRENOUD, P. et al. (Orgs.). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

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

SANTOS, W. dos; MAXIMIANO, F. de L. Avaliação na educação física escolar: singularidades e diferenciações de um componente curricular. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 35, n. 4, p. 883-896, out./dez, 2013.

SCHERER, D. C. O habitus classificatório: uma reflexão bourdieusiana sobre a avaliação de aprendizagem e os processos de inclusão e exclusão a ela atrelados. **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino** - UNICAMP - Campinas – 2012.

SETTON, J. M. G. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**. n. 20. Maio/Jun/Jul/Ago, p. 60- 70, 2002.

SILVA, M. Modos de ser professor: o princípio hologramático na organização do *habitus* professoral. **VIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores** – Modos de ser educador: artes e técnicas – ciências e políticas / organizadores: Comissão Organizadora do Livro Eletrônico – São Paulo: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, p. 66 – 74, 2007.

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

SOUZA, L. M. **Cultura escolar e *habitus* professoral em uma instituição de educação profissional agrícola.** Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2012.

Endereço para correspondência:

Evandra Hein Mendes

Rua: Dom Pedro I, 2444 Bairro Jardim Alegre II

Marechal Cândido Rondon, PR

CEP 85960-000.

E-mail: evandrahmendes@hotmail.com