

## AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UM ESTUDO COM DOCENTES EM DIFERENTES PERÍODOS DE EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

EVALUATION IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION: A STUDY WITH TEACHERS IN DIFFERENT PERIODS OF PROFESSIONAL EXPERIENCE

EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR: UN ESTUDIO CON DOCENTES EN DIFERENTES PERÍODOS DE EXPERIENCIA PROFESIONAL

**Ivan Bremm de Oliveira**

ivanbremmoliveira@gmail.com

Universidade Federal de Pelotas

**Giovanni Felipe Ernst Frizzo**

gfrizzo2@gmail.com

Universidade Federal de Pelotas

### RESUMO

O objetivo deste estudo foi analisar de que forma os professores de Educação Física, em diferentes períodos de experiência profissional, utilizam o componente avaliação. Trata-se de um estudo de caso na RMEPEL, do qual participaram quatro professores tendo 1, 13, 21 e 31 anos de docência, respectivamente. Depreendemos que, no início da carreira, a avaliação parte de um plano mais informal, passando pela busca da ocorrência da apropriação do aprendizado pelo alunado, havendo, no fim da carreira, prevalência de aspectos formais na avaliação. A nota apresentou um “valor de troca” entre professorado e alunado, independentemente da experiência docente.

**Palavras-Chave:** Avaliação. Experiência. Docentes. Educação Física.

### ABSTRACT

The objective of this study was to analyze how Physical Education teachers in different periods of professional experience use the evaluation component. This is a case study in the RMEPEL with four teachers with 1, 13, 21 and 31 years of teaching. We assume that at the beginning of the career the evaluation starts from a more informal plan, looking for the occurrence of the appropriation of the learning by the student and reflection of the same and at the end of the career there was prevalence of formal aspects in the evaluation. The grade presented a “value of exchange” between teachers and pupils regardless of the teaching experience.

**Keywords:** Evaluation. Experience. Teachers. Physical education.

### RESUMEN

El objetivo de este estudio fue analizar cómo los profesores de Educación Física en diferentes períodos de experiencia profesional utilizan el componente de evaluación. Se trata de un estudio de caso en la RMEPEL con cuatro profesores con 1, 13, 21 y 31 años de docencia. Depreciamos que al inicio de la carrera la evaluación parte de un plan más informal, pasando por la búsqueda de la ocurrencia de la apropiación del aprendizaje por el alumnado y la reflexión de los mismos y al final de la carrera hubo prevalencia de aspectos formales en la evaluación. La nota presentó un “valor de cambio” entre profesorado y alunado independentemente de la experiencia docente.

**Palabras Clave:** Evaluación. Experiencia. Docentes. Educación Física.

## 1 Introdução

A avaliação escolar, enquanto categoria da organização do trabalho pedagógico, é um fenômeno que, junto aos objetivos educacionais, expressa o sentido da formação escolar em cada instituição ou rede de ensino. Pois, a formulação dos objetivos educacionais correspondem a determinada necessidade de formação humana dotada de sentido histórico, em que se vislumbra a possibilidade de elevação de um determinado nível de formação a partir daquilo que se expressa no real, ou seja, a possibilidade transforma-se em realidade potencial. A avaliação corresponde ao estado real desse processo, ela é o ponto de chegada cujo resultado é, ao mesmo tempo, o ponto de partida de novas possibilidades. Nesse movimento, há um momento em que a avaliação – estado real e ponto de partida de novas possibilidades – coincide com os objetivos, e os objetivos – enquanto realidade potencial – coincidem com a avaliação.

Portanto, em linhas gerais, objetivo é também avaliação e avaliação é também objetivo. Ainda assim, não concluímos que objetivo e avaliação são idênticos, mas que cada um deles é elemento de uma totalidade, constituem o diverso na unidade e se determinam contraditoriamente em si mesmos.

A Educação Física (EF) compreendida como uma área do conhecimento da Cultura Corporal e que, no âmbito escolar, tematiza as manifestações e práticas corporais como: jogo, esporte, dança, lutas e ginástica (COLETIVO DE AUTORES, 1992), tem a avaliação como um importante elemento constituinte do trabalho pedagógico, especialmente acerca das diretrizes gerais para a formação humana existente na escola.

Ao referir-se à verificação do rendimento escolar, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional determina que se observem os critérios de avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais (art. 24, inciso V). Consideramos que os aspectos citados não se restringem a notas, eles correspondem a registros de acompanhamento das atividades dos discentes.

Sabendo que a maneira de atuar, de pensar e de organizar o trabalho pedagógico em si é diferente entre professores no início da carreira e docentes mais experientes (HUBERMAN, 1992), corroboramos a ideia de que a experiência deve ser considerada como “um conceito fundamental no processo educativo” (DIEHL; WITTIZORECKI; MOLINA NETO, 2017 p. 186).

Nesse sentido, nos confrontamos com a seguinte questão-problema: como a experiência docente se expressa no processo de avaliação na EF escolar? Assim, este estudo tem como objetivo analisar e caracterizar de que forma os professores de EF com diferentes períodos de experiência profissional utilizam o componente avaliação na organização do trabalho pedagógico.

## 2 O Caminho Metodológico Da Investigação

Este estudo fundamenta-se no materialismo histórico dialético que “introduz na compreensão da realidade o princípio do conflito e da contradição como algo permanente que explica a transformação” (MINAYO, 1998, p. 68). Segundo a autora, outra tese fundamental da dialética é “o caráter total da existência humana e da ligação indissolúvel entre história dos fatos econômicos e sociais e história das idéias” (MINAYO, 1998, p. 69-70).

Assim, apoiados em Freitas (1995), procuraremos estabelecer relações entre os diferentes elementos específicos da categoria avaliação (o singular) e as relações sociais que são estabelecidas com a sociedade e com o modo de produção (o geral), mediadas pelo contexto escolar (o particular).

Trata-se de um estudo de caso na Rede Municipal de Ensino de Pelotas (RMEPEL), do qual participam quatro professores de EF com 1, 13, 21 e 31 anos de docência, respectivamente, com a seguinte caracterização sistematizada no quadro 1. Utilizamos como critérios de inclusão: a) ser professor (a) de EF; b) terem diferentes anos de experiência docente (quadro 1); c) disponibilidade para participar da pesquisa; d) pertencerem a uma mesma escola (contexto) e, e) estar em efetivo exercício.

Quadro 1: Colaboradores da pesquisa

Identificação	Gênero	Término Graduação	Tempo de Docência (em anos)
Professora A	Feminino	2013	1
Professor B	Masculino	2002	13
Professora C	Feminino	1990	21
Professora D	Feminino	1985	31

A Professora A tem 23 anos de idade e um ano de exercício do magistério, concluiu sua formação inicial em 2013, na Universidade Federal de Rio Grande, possui especialização em EF escolar. Ingressou na RMEPEL em 2015 e atua na educação infantil, nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, e no ensino médio, com carga horária de 35h na rede municipal.

O professor B, de 37 anos de idade e 13 anos de exercício de magistério, formou-se em EF no ano de 2002, na ESEF/UFPel, e possui especialização em EF escolar. Ingressou na RMEPEL em 2003 e atua na educação infantil, anos finais do ensino fundamental, ensino médio e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), realizando a carga horária de 50h na RMEPEL.

A professora C tem 51 anos e 21 anos de exercício do magistério, formada em EF pela ESEF/UFPel em 1990. Possui especialização em EF escolar e trabalha na RMEPEL desde 1996, ministra aulas nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, sendo que sua carga horária é de 40h.

A professora D, de 55 anos de idade e 31 anos de docência, formou-se em EF em 1983 na ESEF/UFPel, com especializações em psicopedagogia e em educação para surdos, seu ingresso na RMEPEL ocorreu em 1985 e atua somente no ensino médio. Trabalha 40h nessa rede de ensino, além disso, a professora já encontra-se aposentada em outra matrícula na mesma rede de ensino.

A coleta de dados foi realizada de agosto a dezembro de 2016, totalizaram 160h de observação (40h aulas de cada professor), de anotações em um diário de campo, além de 4 entrevistas semi-estruturadas individuais. A análise de dados compreendeu a técnica de triangulação de dados que “tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo” (TRIVIÑOS, 1987, p. 138).

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) sob parecer nº 1.650.167/2016, autorizada pela Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Pelotas, tendo todos os docentes que participaram deste estudo assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Na identificação do professorado e de suas respostas, utilizamos as expressões “Professora A”, “Professor B”, “Professora C” e “Professora D”.

### 3 A avaliação na educação física escolar e a categoria experiência

A organização do trabalho pedagógico de acordo com Freitas (1995) é composta por categorias que formam pares dialéticos, em especial objetivos/avaliação e conteúdo/método. Sendo o par objetivos e avaliação, “a principal categoria da organização do trabalho pedagógico, condição que a torna determinante das demais” (FRIZZO, 2012, p. 172), além disso:

A avaliação é um momento real, concreto e, com seus resultados, permite que o aluno se confronte com o momento final idealizado, antes, pelos objetivos. Este par dialético está estreitamente ligado no sentido de que “a avaliação incorpora os objetivos, aponta uma direção. Os objetivos, sem alguma forma de avaliação, permaneceriam sem nenhum correlato prático que permitisse verificar o estado concreto da objetivação” (FREITAS, 1995, p. 95).

Estabelecida, então, a relação dialética entre objetivos e avaliação, passamos a discutir o processo da avaliação da EF escolar na organização do trabalho pedagógico do professorado com diferentes anos de docência.

Em relação ao componente avaliação, o professorado informou nas entrevistas que utilizam os seguintes aspectos para avaliar:

As observações. Não tem muita forma de avaliar, porque eu não tenho como fazer uma prova com eles. Das oitavas até dá para fazer, porque eu trabalho bastante conteúdo teórico, mas cai mais para recuperação, eles fazem trabalhos, fazem os 5° e as 8° fazem trabalhos, os 3° e os 4° anos, eles são mais na brincadeira, na observação e tal (Entrevista Professora A) [grifos meus].

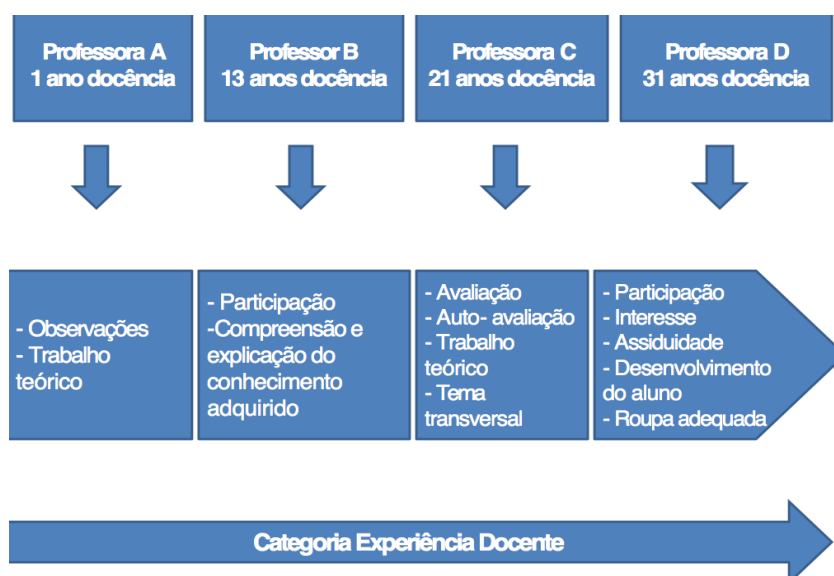
É que na EJA é diferente, eles são adultos, então, são pessoas que podem serem dispensadas, então é diferente a avaliação. Mas assim, ele está vindo à aula, ele está participando, está todo mundo aprovado. Porque são conceitos, não são notas na EJA. Mas onde tem nota, aí sim, aí tu consegue quantificar na participação deles, não por qualidade, não por desempenho, mas sim pelo que conseguiu entender, que conseguiu compreender, se ele consegue te explicar alguma coisa em relação ao esporte, se ele entendeu o jogo; se entendeu as regras. Não se ele sabe jogar, mas se ele entendeu qual o papel dele dentro da quadra, para mim está tranquilo (Entrevista Professor B) [grifos meus].

Então, eu tento trabalhar também uma questão de não ser uma avaliação eliminatória, classificatória, não trabalho com performance. O que eu trabalho? Autoavaliação, a minha avaliação, e sempre um trabalho teórico que tem a ver com algum tema transversal (Entrevista Professora C) [grifos meus].

A gente avalia aqui, assim, a Educação Física, a participação, o interesse, a assiduidade, desenvolvimento do aluno, a roupa adequada, daí, em cima disso, a gente faz a pontuação (Entrevista Professora D) [grifos meus].

Para uma melhor visualização do processo de avaliação de professores com diferentes anos de experiência docente, esboçamos a sistematização, conforme figura abaixo.

FIGURA 1: Sistematização Avaliação EF escolar professorado com diferentes anos de experiência docente



Podemos perceber pelas entrevistas e pelas observações de campo que, ao longo da carreira docente, tem-se um processo de maior elaboração dos critérios no que se refere ao quesito avaliação, partindo-se das observações, indo em busca da real compreensão do conhecimento adquirido, e de uma reflexão pelo próprio alunado a partir de autoavaliação, e de outros diferentes aspectos para comporem esse item.

Entre esses diferentes aspectos, chama a atenção o critério da assiduidade como elemento da avaliação, pois somente a presença do alunado nas aulas, apesar de ser um requisito para que ocorra aprendizado, não garante que ele adquira conhecimento durante as aulas de EF. Da mesma forma, o critério de utilização de roupa adequada para as práticas de EF, como elemento avaliativo, chama a atenção, pois refere-se à realização de atividades pedagógicas condicionada a vestimentas. Além disso, há uma questão social envolvida, na medida em que existe a possibilidade de os estudantes não disporem de uma roupa ideal para as atividades corporais por questões econômicas.

Nas aulas de EF observadas, nos anos iniciais do ensino fundamental, apesar da cobrança pela roupa adequada, os estudantes participavam das aulas independente das roupas que vestiam, já nos anos finais e no ensino médio, em muitos casos, o alunado não participava das aulas por estarem sem a roupa adequada.

Para Libâneo (1994, p. 200-202), “a avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuição de notas”. Diante do pensar desse autor, a matéria em questão destaca-se com as seguintes características: reflete a unidade objetivos- conteúdos-métodos; possibilita a revisão do plano de ensino; ajuda a desenvolver capacidades e habilidades; voltar-se para as atividades dos alunos, ser objetiva; ajudar na autopercepção do professorado; refletir valores e expectativas do professor em relação aos alunos. Traz ainda alguns possíveis equívocos desta fase da prática pedagógica como: tomar unicamente como ato de aplicar provas, atribuir metas e classificar os alunos; utilizá-la como recompensa aos bons alunos e punição para os desinteressados ou indisciplinados; professores que, por confiarem demais em seu olho clínico, dispensam verificações parciais no decorrer das aulas; e professores que rejeitam as medidas quantitativas de aprendizagem em favor de dados qualitativos (LIBÂNEO, 1994).

Outro equívoco sobre a avaliação é apontado por Freitas et. al. (2009, p. 14):

[...] um dos equívocos dos manuais de didática é situar a avaliação como uma atividade formal que ocorre ao final do processo de ensino – aprendizagem. Numa visão linear do processo pedagógico, o planejamento didático é uma sucessão de etapas que começa: definição dos objetivos; definição dos conteúdos; definição dos métodos e por fim avaliação.

Percebe-se, então, que a avaliação não deve ser somente uma etapa final do processo do planejamento didático, mas sim ser um processo contínuo ao longo de todo planejamento, porém, normalmente, essa avaliação, em EF, quando acontece no âmbito escolar, muitas vezes está reduzida a momentos pré-determinados, como em finais de semestres, ou outros momentos específicos, propondo classificar, selecionar, avaliar ou mensurar gestos técnicos e motores ou medidas antropométricas.

Além disso, a avaliação tem sido entendida e tratada, predominantemente pelo professorado e alunado para: a) atender as exigências burocráticas expressas em normas da escola; b) atender a legislação vigente; e c) selecionar alunos para competições e apresentações. Em alguns casos, ela é feita pela consideração da presença em aula, sendo esse o único critério de aprovação ou, então, reduzindo-se a medidas de ordem biométrica: peso, altura, bem como de técnicas: execução de gestos técnicos, destrezas motoras, qualidades físicas, ou, simplesmente, não é realizada (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Como a categoria avaliação está ligada ao par dialético objetivos/avaliação, ela deve estar em consonância com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, porém, segundo as entrevistas, não foi possível perceber uma relação entre essa categoria, a organização do trabalho pedagógico e o PPP, pois, segundo a Professora A: “não participei da construção dele nem quanto aluna e nem quanto professora” ou

“Porque dificilmente um professor leva o PPP como um guia, digamos assim” (PROFESSORA A).

Ou ainda como o Professor B: “eu não faço a mínima ideia do projeto pedagógico da escola, só o que eu ouço ali, mas a mim não altera em nada. Mas eu nunca apliquei o projeto pedagógico da escola”; na fala da Professora C: “Eu não li o daqui dessa escola, não ajudei a fazer o dessa escola, eu ajudei a fazer o da outra escola, que foi bem frustrante até. Esse daqui eu acredito que seja melhor, mas eu nunca li o daqui”. Ou, por fim, na fala da professora D: “deste eu não participei”.

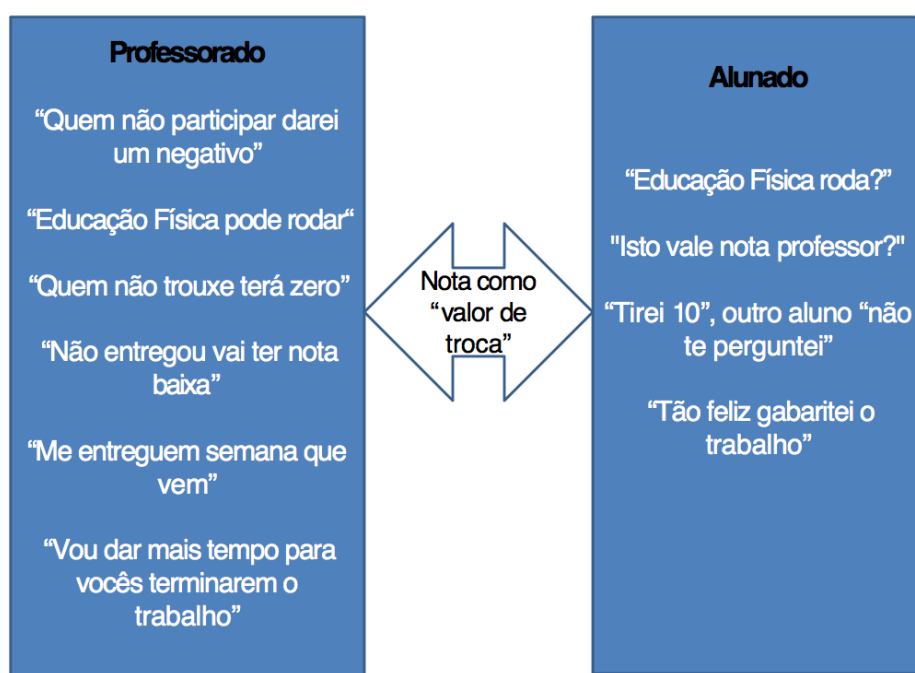
Sobre o PPP e a organização do trabalho pedagógico, pelo relato dos docentes, percebemos certo distanciamento deles com esse documento balizador do trabalho e da organização da escola como um todo, pois, segundo Veiga (1995), o PPP deve ser entendido como a organização do trabalho pedagógico da escola e visto em dois níveis, primeiro, o da organização da escola como um todo e, segundo, o da organização da aula e sua relação com o contexto social imediato, preservando a globalidade e a totalidade do trabalho pedagógico.

Sobre a construção do PPP, Veiga (1995) afirma ainda que esse requer uma continuidade de ações, uma descentralização do processo de tomada de decisões, e instalação de um processo coletivo de avaliação de cunho emancipatória.

Em relação à avaliação, houve momentos registrados no Diário de campo, em que o fator nota foi enfatizado pelo professorado, seja na participação das aulas: “Quem não participar darei um negativo”, “Educação Física pode rodar”; seja na entrega de trabalhos solicitados: “Quem não trouxe terá zero”, “Não entregou vai ter nota baixa”. Porém, invariavelmente sempre era dado mais prazo para entrega: “Entreguem semana que vem”, “Vou dar mais tempo para vocês terminarem o trabalho”.

Em relação ao alunado e ao quesito nota, as seguintes falas anotadas no Diário de campo demonstram o questionamento da legitimidade da disciplina no âmbito escolar, “Educação Física roda?”, de condição para a participação nas aulas ou entrega das atividades, “Isto vale nota professora?”, ou ainda de comparação entre os colegas, como: “Tirei 10”, e o outro colega responde: “Não te perguntei”; ou ainda um aluno comenta: “Tão feliz gabaritei o trabalho”. Essa relação estabelecida a partir da nota, entre professorado e alunado, pode ser melhor visualizada na figura abaixo.

Figura 2: Relações estabelecidas a partir da nota, entre alunado e professorado



Neste sentido, observamos que a nota pode ter uma importância maior do que o conhecimento em si adquirido, e a partir desta relação, Freitas (2001, p.1) aponta que:

Marx já dizia de valor de uso e valor de troca, analogamente se tem o conhecimento adquirido e o trabalho pela nota. O valor de uso é a utilidade do produto: a faca serve para cortar. O valor de troca é a marca que esta faca traz para ser negociada. O valor de troca acontece na escola quando a utilidade do conhecimento é superada pela intenção de receber uma nota. Quando a nota se torna mais importante que o conhecimento temos a banalização do ensino. Agora temos um aprendizado de relações de mercado, de negociação. Ao menos se aprende alguma coisa na escola.

Diante disso, observamos que, na sociedade capitalista, professorado e alunado são colocados em posições antagônicas, ao invés de ambos estarem colocados em mesmo nível, mediados pelo trabalho material socialmente útil e como princípio educativo, o professor como condutor mais experiente e o segundo movido pela contradição entre o que já sabem e o que podem saber no final do processo (SAVIANI, 2008).

Dentre outros aspectos problemáticos existentes, está a formação deste professorado, em que alguns estudos apontam que a formação inicial é limitada em relação à avaliação da aprendizagem na EF (BERMUDES, 2010) e considerada frágil por não propiciar questões sobre critérios, objetivos e formas de avaliação, pelo fato dos cursos priorizarem aspectos técnicos em detrimento dos pedagógicos (ETCHEPARE, 2001).

Freitas (1995) aponta que o fenômeno da avaliação em sala de aula na forma de controle e adaptação à ordem pré-estabelecida ocorre em três componentes articulados: 1) Avaliação instrucional: que avalia o domínio de habilidades e conteúdos em provas e trabalhos; 2) Avaliação do comportamento do aluno em sala: considerado “um poderoso instrumento de controle em ambiente escolar, já que permite ao professor exigir do aluno obediência às regras” (FREITAS, 2003, p. 41) e; 3) Avaliação de valores e atitudes: que ocorre cotidianamente em sala de aula e pode consistir em expor o aluno a repressões verbais ou físicas, comentários críticos e até humilhações perante a classe.

O autor destaca ainda que:

Este fenômeno descrito, entretanto, ainda não está completo. É preciso considerar que ele ocorre em dois planos: um formal e outro informal. No plano formal estão as técnicas e procedimentos visíveis de avaliação em provas e trabalhos. No plano informal estão os juízos de valor que informam os resultados das avaliações (FREITAS, 1995, p. 145).

Sobre esses momentos avaliativos, formal e informal, Pinto (1994) define que a avaliação formal como aquela composta por provas escritas e orais, tarefas de casa, pesquisas, caracterizadas como as avaliações que estão previstas pela escola no planejamento escolar, sendo que o aluno sabe que está sendo avaliado, as formas de avaliação e o conteúdo a ser avaliado, além dos objetivos da avaliação, e “os resultados podem ser examinados objetivamente pelo aluno, à luz de um procedimento claro” (FREITAS, 2003, p. 145).

Diante da conceituação textual sob o olhar do mesmo autor, a avaliação informal refere-se àquela que o professor realiza de forma contínua, no cotidiano e no transcorrer das aulas, sendo evidenciadas mediante “observações feitas pelo professor das atividades, do comportamento dos alunos durante a aula, do cumprimento ou não da disciplina exigida por ele” (PINTO, 1994, p. 23), ou seja, o aluno desconhece o todo e “o processo de constituição está encoberto e é aparentemente assistemático” (FREITAS, 2003, p. 145).

### 3 Considerações finais

O objetivo deste estudo foi analisar e caracterizar de que forma professores de EF, em diferentes períodos de experiência profissional, utilizam o componente avaliação na organização do trabalho pedagógico. Nesse sentido, observamos na categoria avaliação, que essa partiu, no início de carreira, de um plano mais informal, passando pela busca se ocorreu à apropriação do aprendizado pelo alunado e reflexão dos mesmos bem como prevalências de aspectos formais na avaliação na direção do final da carreira.

Conseguimos compreender, ainda, que a relação entre professorado e alunado se deu pela perspectiva da nota, num sistema de “valor de troca”, independente da experiência docente adquirida. Consideramos então que muito das diferentes formas de avaliação na EF escolar resulta das necessidades impostas da atual organização social capitalista, pois a nota relaciona-se diretamente com a organização da escola e das necessidades impostas pelo modo de produção vigente.

Ressaltamos que os achados neste estudo de caso são específicos para o caso que se estudou, não podendo ser seus resultados generalizados, porém, podem permitir a formulação de hipóteses no direcionamento de outros estudos. Por fim, cremos que a avaliação ainda é um problema pedagógico não só da EF, mas da Educação escolarizada em geral e parece-nos estar longe de uma “solução” devido à atual estrutura do sistema de produção existente.

### Referências

BERMUDES, Roberta. **Construção dos saberes sobre as práticas avaliativas dos professores de Educação Física**. 2010, 119f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Programa de Pós-Graduação em Educação Física, UFPel, Pelotas, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei N. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm)> Acesso em: 20 de out. de 2017

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. 1992.

DIEHL, Vera Regina O.; WITTIZORECKI, Elisandro Schultz; MOLINA NETO, Vicent. Estado do conhecimento: a categoria experiência no âmbito da Educação Física. **Pensar a Prática**, v. 20, n. 1, mar. 2017. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/40663>>. Acesso em: 08 out. 2017.

ETCHEPARE, Luciana Sanchotene; ZINN, João Luiz. A avaliação escolar da Educação Física na rede municipal de ensino de Santa Maria. **Kinesis**, v. 24, n. 2, p. 155-180, 2001. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/6869/4162>>. Acesso em: 15 out. 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da Organização do trabalho pedagógico e da Didática**. Campinas, SP: Papirus Editora, 1995.

\_\_\_\_\_. **Implicações conceituais para uma prática avaliativa**. UNICAMP – Universidade de Campinas. 2001.

FREITAS. Luiz Carlos de. et al. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**, Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.



FREITAS, Luiz Carlos de; GATTI, Bernadete A.; SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. (Org.). **Questões de avaliação educacional**. Campinas, SP: Komedi, p. 71-96, 2003.

FRIZZO, Giovanni. **A Organização do Trabalho Pedagógico da Educação Física na Escola Capitalista**, 2012. 263f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) – Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano. Escola de Educação Física, UFRGS, Porto Alegre, 2012.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 31-62.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. Cortez, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de S.. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8 ed. São Paulo, SP: Editora Hucitec-Abrasco, 1998.

PINTO, Ana Lúcia Guedes. **A avaliação da aprendizagem: o formal e o informal**. Campinas, SP. 1994. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1994.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

TRIVIÑOS, Augusto Nialdo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva**, in Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Ed Cortez, 1998.