

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Eliana Baptiston Schmidt

**Perspectivas de avaliação em Educação Física:
aproximações entre a BNCC e o Projeto Político Pedagógico**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

SÃO PAULO

2024

Eliana Baptiston Schmidt

**Perspectivas de avaliação em Educação Física:
aproximações entre a BNCC e o Projeto Político Pedagógico**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em **Educação: Currículo**, sob a orientação da Profa. Dra. **Neide de Aquino Noffs**.

São Paulo

2024

Schmidt, Eliana Baptiston
Avaliação em Educação Física: Aproximações entre o Projeto
Político-Pedagógico e a BNCC. / Eliana Baptiston Schmidt. --
São Paulo: [s.n.], 2024.
80p. ; 20 cm.

Orientador: Neide de Aquino Noffs.
Dissertação (Mestrado) -- Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação:
Currículo.

1. Educação Física Escolar. 2. Avaliação. 3. Ensino
Fundamental. 4. BNCC. I. Noffs, Neide de Aquino. II.
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de
Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo. III. Título.

CDD

Eliana Baptiston Schmidt

**Perspectivas de avaliação em Educação Física:
aproximações entre a BNCC e o Projeto Político Pedagógico**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em **Educação: Currículo**, sob a orientação da Profa. Dra. **Neide de Aquino Noffs**.

Aprovada em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Neide de Aquino Noffs – (orientadora PUC-SP)

Prof. Dr. Ivo Ribeiro de Sá – (PUC-SP)

Profa. Dra. Rita de Cássia Marino Oliveira André (Anhanguera)

À minha mãe, por incentivar sempre minhas escolhas.
Ao meu querido marido, Júlio César, e ao meu amado filho,
Júlio César, por todo o carinho, paciência e apoio
incondicional durante este momento de resiliência.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à minha mãe, cujo incentivo contínuo foi fundamental para que eu seguisse meus sonhos ao longo de toda a minha formação.

À diretora Maria Helena Esteves, por ser um exemplo de busca e perseverança, além de incentivar seus professores à formação pelo conhecimento.

À minha orientadora, Profa. Dra. Neide de Aquino Noffs, minha profunda gratidão por todo o tempo dedicado, pelas orientações e reflexões que contribuíram para a resolução das minhas inquietações e para o meu desenvolvimento como pesquisadora.

Aos membros da banca, pela disposição e por sugerirem caminhos que enriquecerão a qualidade da pesquisa.

Aos meus alunos, um agradecimento especial, pois foi com eles que tudo começou. Minha prática docente e meu compromisso com o processo de formação se fortaleceram graças à observação das suas necessidades.

Ao meu marido e ao meu filho, pela paciência e compreensão durante os momentos difíceis de ausência, necessários para conciliar as responsabilidades domésticas, familiares e acadêmicas.

A todos os professores que compartilharam seus conhecimentos ao longo dessa trajetória, apresentando-me a teóricos importantes para o aprofundamento da pesquisa e encorajando-me a persistir.

Por fim, aos amigos que fiz durante esse percurso, pelas contribuições e parcerias. Um agradecimento especial à Andréa Crivelari e ao André Correa, que estiveram ao meu lado o tempo todo, demonstrando um profundo compromisso com a Educação.

Agradecimento

O presente trabalho foi realizado com o apoio do Colégio Visconde de Porto Seguro.

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.

(Paulo Freire)

RESUMO

SCHMIDT, Eliana Baptiston. **Perspectivas de avaliação em Educação Física:** aproximações entre a BNCC e o Projeto Político Pedagógico. 2024. 80f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2024.

A avaliação na disciplina de Educação Física tem um papel fundamental no contexto educacional, pois oferece aos professores a oportunidade de refletir sobre os processos pedagógicos, mas também sobre os valores e atitudes que a disciplina pretende promover. O objetivo geral foi analisar as propostas de avaliação na Educação Física. A metodologia empregada baseia-se na abordagem qualitativa, utilizando a revisão de literatura específica e análises documentais. Referenciais teóricos de grande importância para este estudo incluem Dário, que aborda o processo histórico e as fases da Educação Física; Young, com foco no conhecimento do currículo; Hoffmann, que trata da avaliação; Neira, que critica o documento da BNCC; Imbernón, que destaca o desenvolvimento da formação docente; UNESCO, com um relatório sobre um novo contrato social para a Educação; e Freire, que vê o Projeto Político-Pedagógico como um instrumento de transformação social, educacional e emancipatória. As análises documentais do PPP e da BNCC também foram relevantes para a pesquisa. As principais descobertas apontam para uma tendência contemporânea em relação aos métodos avaliativos que priorizam aspectos qualitativos e reflexivos. Contudo, foram identificadas dificuldades enfrentadas pelos professores de Educação Física na implementação dessas avaliações. Por outro lado, quando bem planejadas, as avaliações podem ser uma ferramenta valiosa para acompanhar o desenvolvimento dos alunos no processo de formação, além de estimular um ambiente de diálogo entre professor e aluno. Portanto, conclui-se que, na busca de um diálogo entre os processos avaliativos, é essencial que ocorra a interação entre o professor de Educação Física, a BNCC e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, além de investimentos na formação docente continuada, para aprimorar o conhecimento sobre o tema avaliação, possibilitando um desenvolvimento holístico do aluno.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Avaliação. Ensino Fundamental. BNCC. Formação Docente. Projeto Político-Pedagógico.

ABSTRACT

SCHMIDT, Eliana Baptiston. **Assessment perspectives in Physical Education:** approximations between the BNCC and the Pedagogical Political Project. 2024. 80p. Dissertation (Master in Education: Curriculum) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2024.

Assessment in the subject of Physical Education plays a fundamental role in the educational context, as it offers teachers the opportunity to reflect on pedagogical processes, but also on the values and attitudes that the subject aims to promote. The general objective was to analyze the proposals for evaluation in Physical Education. The methodology employed is based on a qualitative approach, using a review of specific literature and documentary analysis. Theoretical references of great importance to this study include Dárido, who addresses the historical process and phases of Physical Education; Young, focusing on knowledge of the curriculum; Hoffmann, who deals with assessment; Neira, who criticizes the BNCC document; Imbernón, who highlights the development of teacher training; UNESCO, with a report on a new social contract for Education; and Freire, who sees the Political-Pedagogical Project as an instrument of social, educational and emancipatory transformation. Documentary analyses of the PPP and the BNCC were also relevant to the research. The main findings point to a contemporary trend towards assessment methods that prioritize qualitative and reflective aspects. However, difficulties faced by Physical Education teachers in implementing these assessments were identified. On the other hand, when well planned, assessments can be a valuable tool for monitoring students' development in the training process, as well as stimulating an environment of dialog between teacher and student. Therefore, it is concluded that, in the search for a dialog between evaluation processes, it is essential that there is interaction between the Physical Education teacher, the BNCC and the school's Pedagogical Political Project (PPP), in addition to investments in continuing teacher training, to improve knowledge on the subject of evaluation, enabling a holistic development of the student.

Keywords: School Physical Education. Evaluation. Primary Education. BNCC. Teacher training. Political-Pedagogical Project.

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

| | |
|---|----|
| Figura 1 – A História da Educação Física | 22 |
| Figura 2 – Fases do desenvolvimento motor | 33 |
| Quadro 1 – Principais abordagens e suas características | 35 |
| Quadro 2 – Educação Física no Ensino Fundamental – Anos Finais: unidades temáticas | 57 |
| Quadro 3 – Aproximações com as competências | 63 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| APRESENTAÇÃO | 14 |
| INTRODUÇÃO | 18 |
| 1 ITINERÁRIOS METODOLÓGICOS | 20 |
| 2 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL | 22 |
| 2.1 Fases da Educação Física..... | 28 |
| 2.1.1 Higienista (até 1930) | 28 |
| 2.1.2 Militarista (1930-1945)..... | 29 |
| 2.1.3 Pedagogicista (1945-1964) | 30 |
| 2.1.4 Esportivista (1964-1985) | 31 |
| 2.1.5 Popular (a partir de 1985) | 32 |
| 2.2 Abordagens pedagógicas na Educação Física | 32 |
| 2.2.1 A abordagem Desenvolvimentista..... | 33 |
| 2.2.2 A abordagem Construtivista-Interacionista..... | 34 |
| 2.2.3 A abordagem Crítico-Superadora..... | 34 |
| 2.2.4 A abordagem Sistêmica | 34 |
| 3 O CURRÍCULO E A EDUCAÇÃO FÍSICA..... | 36 |
| 4 AVALIAÇÃO: EXPLORANDO OS FUNDAMENTOS DO CONCEITO | 41 |
| 5 DOCUMENTOS NORMATIVOS | 47 |
| 5.1 Projeto Político-Pedagógico: construindo nossa identidade | 47 |
| 5.2 A BNCC e a Educação Física | 54 |
| 5.2.1 A BNCC e a avaliação..... | 55 |
| 5.2.2 Um olhar crítico: a BNCC na Educação Física..... | 56 |
| 5.3 Avaliação: aproximações entre o PPP e a BNCC em Educação Física | 60 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 67 |
| REFERÊNCIAS..... | 69 |
| ANEXO A – COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA | 76 |
| ANEXO B – COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL | 78 |
| ANEXO C – HABILIDADES DE EDUCAÇÃO FÍSICA - 8º E 9º ANOS..... | 79 |

APRESENTAÇÃO

Minha história começou em uma família com três filhas e nossa trajetória mudou drasticamente quando meu pai faleceu; eu tinha apenas 11 anos. Minha mãe, que não havia completado o ensino fundamental, se viu sozinha para cuidar de nós. Nesse período difícil, a escola se tornou um refúgio para mim, um lugar onde eu podia controlar a dor e a saudade que sentia.

Nas aulas de Educação Física, participei de uma seletiva para treinamento em Voleibol, e foi aí que conheci o professor Badê. Ele era aquele tipo de professor que todos adoravam: simpático e sempre querido por todos. Ele me apelidou carinhosamente de “canhotinha de ouro” e me incentivou a fazer um teste no Clube Palmeiras. Em 1983, fui federada no clube.

Foi durante esse período que me apaixonei pelo esporte. Participei de jogos em diversos clubes, onde aprendi sobre comprometimento e independência, pois comecei a me deslocar de ônibus sozinha. Sempre imaginava meu pai nas arquibancadas, torcendo por mim.

No entanto, minha carreira no esporte foi interrompida quando comecei a trabalhar, aos 14 anos, para ajudar financeiramente em casa. Trabalhei em várias empresas, mas a paixão pelo esporte e a influência positiva do professor Badê me fizeram perceber que minha verdadeira vocação estava na Educação Física.

Decidi, então, me preparar para o vestibular e, para isso, comecei a trabalhar como bedel no Anglo Vestibulares. O trabalho me permitia assistir às aulas do cursinho gratuitamente, o que foi crucial para a minha preparação. Assim, continuei minha jornada, motivada pela paixão pelo esporte e pela vontade de fazer a diferença na vida de outras pessoas, assim como o professor Badê fez na minha.

Nesse momento, faço uma pausa no relato da minha trajetória, para falar um pouco das minhas irmãs, Elisete e Elisabete. Quando o meu pai morreu, a minha irmã mais velha tinha 18 anos e a do meio 14. Foi um período difícil e a minha mãe ficou com muito medo porque não sabia como iria nos criar, foi trabalhar como doméstica e a minha irmã mais velha assumiu o papel do pai. Mais tarde, como a minha mãe cozinhava muito bem, ela começou a fazer comida por encomenda, adquiriu vários clientes e foi com essa habilidade que conseguiu nos educar para uma vida de responsabilidades. Éramos muito unidas e cúmplices, no final tudo deu certo, as três se formaram e escolhemos os nossos caminhos.

Em 1991, ingressei na faculdade de Educação Física e, no primeiro ano de graduação, participei de um processo seletivo para um estágio remunerado de Natação, na Academia Paineiras. Fui aprovada e, lá, tive uma coordenadora que me apresentou o universo aquático, onde desenvolvi um trabalho com crianças e adultos, um grande desafio, pois nunca havia frequentado aulas de natação na minha vida. Para assumir esse estágio, diariamente, após as aulas da faculdade, participei de vivências como aluna nas aulas de natação e, no período da tarde, realizava a função de estagiária. Essa experiência foi muito importante porque, além de fazer grandes amigos, adquirir conhecimentos na área aquática e o recurso financeiro foi fundamental para finalizar a faculdade.

Em 1994, me formei em Educação Física, com licenciatura e bacharelado, e as minhas atividades estavam relacionadas a clubes e academias, participei de várias especializações com foco em atividades aquáticas. Foi nesse período que conheci a Professora Vera Lúcia, que foi a precursora da hidroginástica no Brasil. Trabalhava comigo na Academia Dolphins e, também, ministrava cursos para a formação de professores em congressos e faculdades. Foi uma pessoa muito importante no meu processo formativo. Ela me ensinou tudo sobre hidroginástica, trabalhamos no Esporte Clube Pinheiros e participamos de vários cursos no exterior, como IDEA Health & Fitness Association e AEA Aquatic Exercise Association.

O ambiente de clubes e academias é diferenciado, confere maior relevância à área da saúde, o ambiente é leve e animado, mas eu sentia falta de algo desafiador e transformador. Nesse momento, trabalhava com o Prof. Willian Urizzi, que, além de ser dono da academia Dolphins, era técnico da seleção brasileira de natação e professor do curso de graduação da FMU (Faculdades Metropolitanas Unidas). Sabendo da minha vontade de ampliar os conhecimentos, me convidou para ser sua assistente na faculdade. Foi nesse momento que percebi que a minha área de atuação iria mudar para a Educação Física Escolar, pois a possibilidade de trabalhar com o aluno em formação era motivante e inspiradora.

Em 2002, participei de um processo seletivo no Colégio Visconde de Porto Seguro para ser professora, substituindo uma licença maternidade, no período de quatro meses. Foi um momento no qual experimentei novas formas de desenvolver os meus conhecimentos na área de Educação Física Escolar, vivenciei novas estratégias de aulas e reavaliei as minhas ações pedagógicas. A experiência foi muito

produtiva e, após quatro meses, a professora retornou, mas tive a oportunidade de continuar exercendo a docência no colégio, em que estou até hoje.

Posteriormente, senti a necessidade de me atualizar mais sobre o tema Educação Física Escolar e realizei uma Pós-graduação (Latu Sensu) nas Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU), finalizando o curso em 2005. Nesse período, várias reflexões surgiram sobre o tema Avaliação, geradas por abordagens e contextualizações durante o curso, que me remetiam para a escola e meus alunos.

Nesse momento, desenvolvi um trabalho com alunos da Educação Infantil, uma faixa etária na qual o brincar e o imaginário foram elementos que contribuíram muito para um aprendizado mais significativo. Em 2009, me graduei em Pedagogia, para ampliar as minhas ações como educadora, contribuindo para uma ação mais efetiva e com uma visão ampliada do contexto escolar.

No ano de 2013, fui convidada a desenvolver um trabalho com os alunos do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e Ensino Médio. Foi com essa faixa etária que as minhas inquietações tomaram maior proporção em relação à necessidade de pensar em uma avaliação, além das observações, para verificar se o percurso da aprendizagem estava atingindo os objetivos e verificar se os alunos estavam se desenvolvendo de forma integral. Nesse sentido, buscava analisar as questões relacionadas à faixa etária pré-adolescente, que apresenta inquietações sobre o corpo e suas mudanças, além das questões socioemocionais, que interferem diretamente no dia a dia dos nossos alunos.

Pesquisando sobre o tema, no final do período pandêmico, fiz a inscrição para um curso de Pós-graduação (lato sensu), que me chamou a atenção. Organizado pela PUC do Rio Grande de Sul, sobre a moderna educação, metodologia, tendências e foco no aluno, me permitiu a oportunidade de assistir aulas muito interessantes, com professores como José Pacheco, Antoni Zabala, Mark Prensky e Leandro Karnal, entre outros, que estimularam ainda mais as minhas reflexões sobre a avaliação.

Após essa especialização, fiz uma análise das minhas formações e sobre o que estava faltando para dar o próximo passo, afinal, educar é um aprendizado constante. Me lembrei de um período em que fiz parte de um grupo de pesquisa na USP, na faculdade de Educação Física e, na época, não foi possível ingressar no mestrado, devido a questões internas e burocráticas, mas essa vontade nunca saiu dos meus pensamentos.

Em 2022, fui incentivada pela minha diretora do Ensino Fundamental, Dona Maria Helena Esteves, uma pessoa que me estimula constantemente pela busca do conhecimento e é um exemplo de que é possível, porque cursou o doutorado exercendo um cargo que necessita de muito tempo e dedicação, e sempre encorajou o seu corpo docente aos estudos. Iniciei o processo seletivo para ingressar no curso de mestrado da PUC-SP, o que só foi possível devido a uma flexibilidade de horário, concedida pelo meu diretor de esportes Alexandre Calixto e pelo colégio Visconde de Porto Seguro, que subsidiou o custo.

A PUC me recebeu de braços abertos. É uma instituição que tem como característica fazer o aluno se sentir pertencente, além de ter como corpo docente excelentes professores. Lá comecei a transformar as minhas inquietações em pesquisas.

Durante o meu período de formação na PUC, os objetos de conhecimento das disciplinas me deram direcionamento para ampliar a identificação com o tema de pesquisa e definir o caminho que eu queria seguir. As aulas trouxeram teóricos abrilhantados com as reflexões dos professores que, além de mostrarem novas perspectivas, geraram um ambiente de compartilhamento e cumplicidade entre os alunos, principalmente na disciplina da Profa. Marina Feldmann (sobre Pesquisa em Educação) e na disciplina da minha orientadora, Neide de Aquino Noffs (sobre Formação de Professores). Além de ter um sentimento diferenciado pela profissão que exerce, a profa. Neide dedicou parte do seu tempo me estimulando na busca de desafios e caminhos para que eu pudesse enxergar novas possibilidades para preencher uma lacuna da Educação Física, que necessita de uma atenção maior.

Tive a oportunidade de conhecer o vice-diretor da Faculdade de Educação da PUC, Ivo Ribeiro de Sá, formado em Educação Física, que conversou comigo sobre os meus futuros obstáculos e como a nossa área sofreu mudanças no decorrer do percurso, dificultando o entendimento em algumas ações. Nesse período, comecei a estruturar o meu trabalho e a pesquisar sobre os assuntos que achei relevantes para inserir na dissertação.

E consegui passar pelas etapas do mestrado. Estou, nesse momento, me preparando para defender a minha dissertação.

INTRODUÇÃO

A avaliação tem sido objeto de discussão ao longo de muitos anos, revelando-se um tema complexo no contexto escolar e desencadeando uma indagação no encaminhamento desse item como componente curricular.

As aulas de Educação Física ocorrem em um ambiente e atividades diferenciado, num espaço físico aberto, o que proporciona uma interação diversa entre os alunos e o professor de Educação Física, ampliando o papel do aluno para além da construção do conhecimento conceitual e possibilitando uma percepção mais ampla da sua parte, ao mesmo tempo em que evidenciam suas habilidades e dificuldades. É nesse ambiente que se observa a expressão corporal do estudante por meio do movimento, sua reação diante de desafios e superações, sua capacidade de reflexão crítica em diferentes contextos, bem como suas atitudes colaborativas ou competitivas. Além disso, é possível avaliar suas habilidades para desenvolver ações diante de situações que exigem a resolução de problemas, sua disponibilidade para compartilhar conhecimentos prévios e sua habilidade para interagir com os colegas. Esse cenário evidencia a capacidade da disciplina em promover uma abordagem integral do aluno.

Dada a natureza da Educação Física, torna-se essencial um acompanhamento cuidadoso para verificar se o processo de ensino-aprendizagem está alinhado aos objetivos estabelecidos ou se requer ajustes. Com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil, surge a curiosidade sobre como a avaliação na disciplina de Educação Física é abordada no documento normativo. É importante investigar se existem aproximações entre as diretrizes da BNCC e o Projeto Político-Pedagógico da escola, a fim de garantir uma prática avaliativa coerente e alinhada aos princípios educacionais estabelecidos.

O objetivo geral desta pesquisa consiste, portanto, em examinar as diretrizes avaliativas presentes no Projeto Político-Pedagógico (PPP) no âmbito da Educação Física e verificar sua relação com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Por meio dessa análise, pretende-se contribuir para uma compreensão mais aprofundada do processo avaliativo nessa disciplina e sua integração com as políticas educacionais e práticas pedagógicas.

A avaliação como componente curricular possibilita questionar a eficácia de suas práticas educativas em relação aos objetivos socioeducativos. A ausência desse

processo avaliativo pode induzir o educador a uma prática rotineira e desprovida de reflexão humanizada, colaborativa e crítica emancipatória. Essa abordagem visa à melhoria na qualidade do ensino e à promoção de um ambiente escolar propício ao desenvolvimento integral dos alunos.

Nesse sentido, Hoffmann destaca que “[...] avaliar não é julgar, mas acompanhar um percurso de vida da criança, durante o qual ocorrem mudanças em múltiplas dimensões, com intenção de favorecer o máximo possível seu desenvolvimento” (2012, p. 13).

1 ITINERÁRIOS METODOLÓGICOS

Fazer pesquisa é ter a mente aberta para aprender, é saber que o conhecimento é uma construção incessante e que nunca é definitivo.

(Pedro Demo, 2006)

Para estabelecer um itinerário metodológico, tomamos como premissa a afirmação de Gil: "A metodologia da pesquisa científica visa proporcionar ao pesquisador instrumentos que lhe permitam desenvolver a investigação de forma sistemática, organizada e, sobretudo, científica" (2008, p. 17).

Esta pesquisa tem, como objetivo geral, analisar as propostas de avaliação na Educação Física.

Como objetivos específicos, estabelecemos:

- identificar os pressupostos inseridos no PPP sobre avaliação na Educação Física e as aproximações com a BNCC;
- compartilhar com os professores da disciplina de Educação Física os principais apontamentos em relação às práticas avaliativas.

É relevante assinalar que a pesquisa foi realizada no período entre o 2º semestre de 2022 e no ano de 2023. Como lócus e sujeito, temos o cenário escolhido, que é o de uma escola particular, situada na zona Sul de São Paulo, na qual leciono, desde agosto de 2002, a disciplina de Educação Física no Ensino Fundamental.

Esta pesquisa tem como sujeitos alunos dos anos finais (8º e 9º anos) do Ensino Fundamental na disciplina de Educação Física.

Como justificativa e relevância do problema, aponto que a Educação Física exerce um papel no desenvolvimento integral dos alunos, indo além da simples realização de atividades físicas e abrangendo dimensões cognitivas, afetivas e sociais. No entanto, os profissionais da área enfrentam desafios para avaliar os alunos de maneira eficaz durante o percurso educativo. Esta pesquisa visa, assim, contribuir para o avanço da disciplina, conectando as práticas docentes e os processos avaliativos.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) servirão como guias, orientando as ações educativas e, assim, será possível

compreender esses processos e dar um passo significativo para auxiliar os profissionais de EF.

Em relação à metodologia, a investigação apresenta uma abordagem qualitativa, tomando como referência a formulação de Gil, de que “A pesquisa qualitativa é particularmente útil para a obtenção de dados descritivos a partir do contato direto do pesquisador com a situação estudada, permitindo a compreensão aprofundada dos fenômenos sociais e suas complexidades” (2008, p. 40).

O interesse por essa metodologia está baseado no estudo de uma bibliografia especializada em relação ao percurso da Educação Física, as abordagens pedagógicas, aos processos avaliativos, ao Projeto Político-Pedagógico, à Formação de professores e documentos como o Projeto político pedagógico e a BNCC.

A abordagem qualitativa nos possibilitou analisar a realidade do Ensino Fundamental – anos finais (8º e 9º anos), na escola, a partir de uma revisão bibliográfica a partir dos autores Dárido (2017), que aborda o processo histórico e as fases da Educação Física; Young (2011), com foco no conhecimento do currículo; Hoffmann (2013), que trata da avaliação; Neira (2019), que faz uma análise ao documento da BNCC; Imbernón (2011), que destaca o desenvolvimento da formação docente; o Relatório da UNESCO de 2022, sobre um novo contrato social para a Educação; e Freire (1994), que vê o Projeto Político-Pedagógico como um instrumento de transformação social, educacional e emancipatória, além de outros autores que contribuíram com o tema, e análises documentais do PPP e da BNCC que foram fundamentais para a pesquisa.

Reforçamos a ideia de Tardif (2014), de que “[...] os saberes dos professores são plurais, situados e contextuais, revelando a subjetividade e a experiência do professor em sua prática cotidiana” (p. 35).

2 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL

Sabe, de fato, onde irá quem recorda donde veio.
(Sêneca, 03-65 d.C.)

Figura 1 – A História da Educação Física



Fonte: Portal Educação. 2022. Disponível em: <https://blog.portaleducacao.com.br/historia-da-educacao-fisica-no-mundo/>. Acesso em: 26 jun. 2024.

Neste primeiro capítulo, o objetivo não foi aprofundar a História da Educação Física Escolar no Brasil, mas, sim, refletir sobre a maneira como os diversos períodos históricos influenciaram sua trajetória e como as políticas públicas abriram caminho para múltiplas perspectivas e abordagens, influenciando, conseqüentemente, as formas de avaliar o aluno.

No Período Colonial (1500-1822), além da influência indígena, a formação das senzalas e a instituição da escravidão marcaram profundamente a época. Nesse contexto, a capoeira surgiu como uma forma de resistência e autodefesa entre os escravos fugitivos. Utilizando-se de movimentos ágeis e estratégias de combate disfarçadas de dança, os escravos transformaram seus corpos em armas contra a opressão (Cressoni, 2010). A capoeira, portanto, não é apenas uma expressão cultural e esportiva, mas também um símbolo de resistência e liberdade.

As atividades físicas no Brasil colonial, realizadas por indígenas e escravos, representam os primeiros elementos da educação física no país. A prática corporal, seja através da dança dos indígenas ou da capoeira dos escravos, desempenhou um papel essencial na formação da identidade cultural e física do Brasil (Soares, 2012). Esses elementos históricos destacam a importância da diversidade cultural na construção das práticas corporais e educacionais que conhecemos hoje.

No período do Império (1822-1889), a educação física no Brasil representou um momento marcante para o desenvolvimento e a institucionalização dessa disciplina no país, que resultou nos primeiros tratados específicos e na inclusão da Educação Física no currículo escolar.

Em 1823, Joaquim Antônio Serpa desenvolveu um dos primeiros tratados sobre a educação física no Brasil, intitulado “Tratado de Educação Física e Moral dos Meninos”. Esse trabalho pioneiro propunha uma abordagem holística da educação, enfatizando a importância de englobar tanto a saúde do corpo quanto a cultura do espírito.

No tratado, Serpa traçou duas categorias distintas para os exercícios físicos: aqueles que exercitavam o corpo e aqueles que exercitavam a memória. Essa divisão evidenciava uma compreensão avançada da dependência mútua entre corpo e mente, e a necessidade de promover um equilíbrio entre ambos no processo educativo (Gutierrez, 1972).

A Reforma Couto Ferraz (1851) também marcou um avanço significativo na institucionalização da educação física no Brasil, tornando-a obrigatória nas escolas do município da Corte, ou seja, no Rio de Janeiro (Ramos, 1982). Durante esse período, a disciplina era denominada “Ginástica” (Soares, 2012), influenciada pelas práticas sistematizadas e por modelos europeus.

A inclusão da educação física no currículo escolar efetivou a importância das atividades físicas na formação dos jovens e reforçou a necessidade de uma abordagem estruturada e pedagógica para o desenvolvimento corporal. Esse movimento foi acompanhado por um crescente reconhecimento da necessidade de profissionais especializados na área. Por volta de 1857, começou a se defender a importância do professor de educação física (Gondra, 2004).

Contudo, foi apenas em 1880 que a educação física alcançou um reconhecimento institucional no Brasil, com o parecer de Rui Barbosa sobre o projeto 224, parte da Reforma Leônicio de Carvalho, também conhecida como Reforma do Ensino Primário. Essa reforma foi implementada por meio do Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, referente à Instrução Pública (Brasil, 1879).

Rui Barbosa defendeu a inclusão da ginástica nas escolas, argumentando sobre sua importância no currículo escolar. Além disso, Barbosa pleiteou a equiparação dos professores de educação física aos docentes de outras disciplinas,

percebendo a necessidade de uma formação qualificada e valorizada por esses profissionais (Barbosa, 1946).

Assim, o parecer de Rui Barbosa e a Reforma Leôncio de Carvalho consolidaram a educação física no sistema educacional brasileiro.

Ao fim do Brasil Império, recomendou-se a utilização da Escola de Ginástica Alemã, adotada nos meios militares. Essa decisão provocou reações adversas entre aqueles que compreendiam a Educação Física como elemento educacional e não como um mero instrumento de adestramento físico (Pagliari, 2013).

No período do Brasil República (1890-1946), a história da Educação Física no Brasil pode ser dividida em duas fases distintas. A primeira fase abrange o período de 1890 até a Revolução de 1930, evento que resultou na ascensão de Getúlio Vargas à Presidência. A segunda fase começa após a Revolução de 1930 e se estende até 1946.

Durante a primeira fase da República no Brasil, a partir de 1920, além do Rio de Janeiro, outros estados da Federação iniciaram suas próprias reformas educacionais, incluindo a Ginástica no currículo escolar (Betti, 1991). Ademais, ocorre a criação de diversas escolas de Educação Física, que tinham como objetivo principal a formação militar (Ramos, 1982).

No entanto, é a partir da segunda fase da República no Brasil, com a criação do Ministério da Educação e Saúde, que a educação física começa a assumir um papel de destaque. Durante esse período, a educação física foi incluída na Constituição Brasileira e foram promulgadas leis que a tornaram obrigatória no ensino secundário (Ramos, 1982).

Com o objetivo de sistematizar a ginástica nas escolas brasileiras, surgiram os métodos ginásticos (gímnicos), originários das escolas sueca, alemã e francesa. Esses métodos atribuíram à educação física uma perspectiva eugênica, higienista e militarista. A prática de exercícios físicos era vista como um meio para a aquisição e manutenção da higiene física e moral (Higienismo) e para preparar fisicamente os indivíduos para o combate militar (Militarismo) (Darido; Rangel, 2005).

No período do Brasil Contemporâneo (1946-2000), vários fatores precipitaram impulsos decisivos em relação à uma preocupação mais sistemática com a Educação Física. Do pós-Segunda Guerra Mundial até meados da década de 1960, especialmente a partir de 1964, início do regime militar no Brasil, a educação física nas escolas manteve o caráter gímnico e calistênico estabelecido durante a República

(Ramos, 1982). A partir de 1964, ela assume uma tendência tecnicista, na qual o foco das aulas era o desempenho técnico e físico dos alunos (Brasil, 1997).

Com o crescimento significativo do sistema educacional brasileiro, o governo passou a usar as escolas, públicas e privadas, como bases do programa do regime militar (Darido; Rangel, 2005). Dessa forma, a educação física escolar passou a focar no treinamento de esportes representativos, visando à preparação de futuros atletas aptos a conquistar méritos e medalhas olímpicas para a nação brasileira (Junior Guiraldelli, 2003).

Esse evento se deu após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1960 (Aguiar; Frota, 2010), que introduziu o Método Desportivo Generalizado. Dessa forma, iniciava-se a era da Educação Física competitivista.

Nessa fase, o esporte foi utilizado como base ideológica, por meio das conquistas em competições de alto nível, transparecendo prosperidade e desenvolvimento (Darido; Rangel, 2005). Dentre os acontecimentos desse período, a chamada Educação Física e Esportes tornou-se obrigatória no ensino médio, por meio do Decreto Lei nº 705/6910 (Brasil, 1969). Segundo Castellani Filho (1998), o decreto tinha como propósito político favorecer o regime militar, desintegrando as mobilizações e o movimento estudantil que era contrário ao regime militar, uma vez que as universidades representavam um dos principais polos de resistência a esse regime.

Assim, o esporte era utilizado como um elemento de distração em relação à realidade política da época. A Educação Física no 3º grau era considerada uma atividade desprovida de conhecimentos e estava relacionada ao fazer pelo fazer, voltada à formação de mão de obra apta para a produção (Darido; Rangel, 2005).

Com a redemocratização do país, iniciada durante o governo Figueiredo, a área da Educação Física enfrentou uma crise de identidade, em 1980, causada pelo fracasso das ideias de transformar o Brasil em uma potência olímpica (Daolio, 2003). Esse contexto incentivou algumas instituições de ensino superior a implementarem novas propostas curriculares, com o objetivo de formar os alunos e os futuros professores de uma maneira mais ampla (Darido, 2003) e, na escola, o enfoque das aulas de Educação Física passou a ser o desenvolvimento psicomotor do aluno, logo, o professor não tinha mais a função de promover os esportes de alto rendimento (Lima, 2015).

Nos anos 1990, a Educação Física se fundamenta e adota os pressupostos da cultura corporal. Essa abordagem se preocupa com o movimento humano, reconhecendo a sua história. Por meio desse movimento, é possível compreender e transformar a realidade vivida (Aguilar; Frota, 2010).

Em 1996, com a reformulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), foi enfatizada a importância de articular a Educação Física ao aprender a fazer, compreender por que se está fazendo e como se relacionar com esse conhecimento (Brasil, 1997). De modo geral, os PCNs abordam as diferentes dimensões dos objetos de conhecimento e propõem um relacionamento com os grandes problemas da sociedade brasileira, sem perder de vista seu papel na integração do cidadão à cultura corporal. Os PCNs visam contextualizar os objetos de conhecimento da Educação Física com a sociedade em que estamos inseridos, devendo ser trabalhada de maneira interdisciplinar, transdisciplinar e por meio de temas transversais, promovendo o desenvolvimento da ética, da cidadania e da autonomia (Brasil, 1997).

Em 1º de setembro de 1998, foi assinada a Lei nº 9.696/98, regulamentando a profissão e o profissional de Educação Física e criando os conselhos federal e regionais da Educação Física (Santos, 2006).

A regulamentação da Profissão de Educação Física estabelece:

Art. 1º Esta Lei regula a Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselhos Federal e Regionais de Educação Física.

Art. 2º Compete ao Profissional de Educação Física dirigir e planejar programas de atividades físicas e desportivas, de acordo com as peculiaridades do aluno, visando a promoção da saúde e a prevenção de doenças, observadas as disposições legais e regulamentares vigentes.

Art. 3º A formação em Educação Física, em nível superior, bacharelado e licenciatura, obedecerá às Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

Art. 4º O Conselho Federal de Educação Física, com jurisdição em todo o território nacional, é a instância superior de fiscalização do exercício da profissão de Educação Física, cabendo-lhe zelar e trabalhar pelo perfeito desempenho ético da profissão e pelo prestígio e bom conceito da classe, expedindo as instruções que forem necessárias à fiel execução desta Lei.

Art. 5º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação (Brasil, 1998).

Em 2001, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394/96 – sofreu uma importante alteração, com a inclusão do termo "obrigatório" ao artigo 26. Essa modificação teve um impacto significativo no sistema educacional

brasileiro, pois reforçou a obrigatoriedade de alguns componentes curriculares no ensino básico, como exposto a seguir:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

[...]

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno:

(Redação dada pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003);

II – maior de trinta anos de idade (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003);

III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003);

IV – amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969 (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003);

V – (VETADO) (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003);

VI – que tenha prole (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003).

Um dado importante para ser citado é em relação à prática facultativa da educação física, conforme previsto na LDBEN, que apresenta uma série de desafios e críticas que precisam ser abordados para assegurar que todos os estudantes tenham acesso aos benefícios da atividade física. A busca por alternativas adaptativas e uma revisão criteriosa das exceções são passos fundamentais para melhorar essa política educacional.

Em 2014, foi iniciado o processo de redação da primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apresentando sua versão homologada pelo Ministério da Educação, em 2017.

A BNCC é tida como uma política de centralização curricular, que define os objetivos de aprendizagem, orientando o trabalho pedagógico em todas as escolas brasileiras e em todas as etapas da educação básica (Cássio, 2018).

Outro fato marcante desse período foi a pandemia de COVID-19, que evidenciou a Educação Física como área da saúde e foi decisiva para mudanças importantes no contexto de atuação do profissional.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou o surto pandêmico de COVID-19 em 30 de janeiro de 2020, como emergência de saúde pública. A COVID-

19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2 (Ministério da Saúde, 2020).

Nesse momento, é crescente o número de pessoas que já iniciaram a prática de atividades físicas mesmo antes da pandemia. A OMS e o Colégio Americano de Medicina do Esporte salientam a importância do combate ao sedentarismo durante a pandemia, bem como o fator benéfico para a melhora da saúde física e mental da população nesse momento atípico (American College of Sports Medicine, 2020; Sociedade Brasileira de Medicina do Exercício e do Esporte, 2020). A Educação Física, nesse novo milênio, assume uma postura fundamental para contribuir com uma sociedade consciente, participando do processo histórico de toda a humanidade (Aguilar; Frota, 2010).

A Educação Física no Brasil tem evoluído significativamente e hoje é reconhecida como fundamental na formação integral do cidadão brasileiro.

2.1 Fases da Educação Física

De acordo com os estudos realizados pelo professor Ghiraldelli, em 2004, a trajetória da Educação Física no Brasil é marcada por cinco fases distintas: Higienista, Militarista, Pedagogicista, Esportivista e Popular. Essas fases são fundamentais para a evolução histórica da disciplina e desempenharam um papel essencial na definição de seus fundamentos teóricos. Com o passar dos anos, a Educação Física tem se ajustado e incorporado características específicas que influenciam tanto o pensamento quanto a prática na área. A disciplina está em constante adaptação e evolução, buscando sempre aperfeiçoar suas abordagens e metodologias.

2.1.1 Higienista (até 1930)

A concepção higienista se caracteriza por desenvolver hábitos de higiene e saúde, além de estimar a prática de exercícios físicos. Esse movimento, profundamente preocupado com questões de saúde, atribuiu à educação física um papel crucial na formação de indivíduos saudáveis e robustos, almejando uma sociedade livre de doenças infecciosas e dos hábitos prejudiciais, que comprometiam a saúde e a integridade moral dos cidadãos. Era organizado de forma sistêmica,

proposto por diferentes países da Europa, contribuindo para a valorização da ginástica no ambiente escolar (Darido; Neto, 2011).

Possuía como característica a utilização da ginástica calistênica, os professores eram da área médica, não havia interação entre alunos e professor, os mais fracos e doentes eram excluídos das aulas e não havia nenhuma interação com as questões pedagógicas da escola (Soares, 1994).

A tendência Higienista encerra seu ciclo em 1930, com a chegada de um mundo preocupado não mais com o desenvolvimento da medicina, mas com a guerra (Ghiraldelli Junior, 1998).

2.1.2 Militarista (1930-1945)

Na educação física escolar, Darido salienta que:

No modelo militarista, os objetivos da Educação Física na escola eram vinculados à formação de uma geração capaz de suportar o combate, a luta, para atuar na guerra, por isso era importante selecionar indivíduos ‘perfeitos’ fisicamente, excluir os incapacitados, contribuindo para uma maximização da força e do poderio da população (2017, p. 2).

Isso mostra como os contextos e interesses dos momentos históricos interferem na formação do currículo das disciplinas escolares. No militarismo, o foco era a prática, sem a necessidade de objeto de conhecimento.

Como sustenta Daolio (1995), essa tendência expressa a forma como os professores compreendiam os alunos, considerando-os de forma homogênea. Com a implantação do Estado Novo, a escola passa a sofrer transformações nos programas das disciplinas. Assim, os professores de Educação Física passam a atuar recorrendo à filosofia da militarização, institucionalizando os corpos de seus alunos e renegando o aspecto educacional da prática (Guedes, 1999).

A questão da saúde era tratada apenas na prática, com o objetivo de formar futuros soldados robustos e doutrinados, aptos a representar a nação em batalhas. Os mais fracos e incapazes eram excluídos, pois a eugenia ainda era promovida como um método de selecionar os mais aptos. Para que o Brasil estivesse preparado para a guerra, como de fato ocorreu, precisávamos de jovens saudáveis e dispostos (Ferreira, 2005).

Eram realizados testes de aptidão física, como corrida, flexões e saltos, comuns para avaliar o condicionamento físico dos alunos. Além disso, a postura e a disciplina durante as atividades físicas também eram avaliadas, refletindo os valores de ordem e disciplina militar.

Com o final da guerra, em 1945, e, conseqüentemente, o fim do pensamento militar e o início da construção de um novo mundo, a Educação Física no Brasil, seguindo os países do ocidente, volta-se ao modelo americano, (Ghiraldelli Junior, 1998).

2.1.3 Pedagogicista (1945-1964)

Depois da Segunda Guerra Mundial, com a vitória dos aliados, a Educação Física começou a ser influenciada pelo liberalismo americano, assim como ocorreu em grande parte do mundo ocidental. Nos Estados Unidos, a Educação Física incluía jogos e brincadeiras, ginásticas, lutas e esportes, especialmente basquetebol e voleibol, objetos de conhecimento que foram rapidamente incorporados pela disciplina no Brasil. Além disso, os americanos passaram a investir em programas de exercícios físicos e na formação de atletas (Sesc, 2003).

No Brasil, com o crescimento da escola pública, como atesta Ghiraldelli Júnior (1998), a Educação Física recebe impulsos da ideologia desenvolvimentista do Governo de Juscelino Kubitschek e passa a se integrar pela primeira vez às questões pedagógicas na escola.

Pela primeira vez, a saúde começou a ser abordada de forma teórica, com temas sobre primeiros socorros, higiene, prevenção de doenças e alimentação saudável nas aulas de Educação Física. Contudo, naquela época, a preocupação ainda era com a saúde individual, e não com a saúde coletiva. Questões fundamentais para a saúde coletiva, como lazer, moradia, emprego e saneamento, não eram discutidas (Ferreira, 2009).

Segundo Guedes (1999), a introdução de ideias pedagógicas levou ao reconhecimento da Educação Física como um meio de educação. O autor argumenta que, para que o ser humano receba uma instrução integral, é necessário educá-lo não apenas cognitivamente e afetivamente, mas também fisicamente.

2.1.4 Esportivista (1964-1985)

Em 1º de abril de 1964, os militares tomam o poder no Brasil e, a partir de então, instalam um governo onde as pessoas com ideias contrárias eram rigorosamente punidas com perseguições, cadeia, exílio e morte.

Durante esse mesmo período, o Brasil alcançou resultados expressivos no esporte, como o tricampeonato da seleção brasileira de futebol no México, em 1970. A população comemorava as vitórias nas ruas e o governo patrocinava as festas. Dessa forma, percebeu-se que o povo adorava esportes e, com o foco nas competições, se afastava das discussões políticas. Assim, os militares decidiram incentivar a prática esportiva com objetivos claros: descobrir novos talentos e transformar o Brasil em uma potência olímpica (Ferreira, 2009).

Para atingir os objetivos, o governo resolve, então, apoiar a prática de esportes na escola. A partir desse momento, a Educação Física, que buscava um avanço como meio educativo, na tendência Pedagogicista, retorna à prática pela prática. Os professores, agora, deveriam deixar de lado os aspectos sociais, educativos e afetivos e se preocupar somente com o rendimento e o aprimoramento das habilidades esportivas (Ferreira, 2009).

Segundo Darido (2001), a fase Esportivista é caracterizada por uma ênfase no desenvolvimento de habilidades esportivas e competitivas. O principal objetivo era preparar os alunos para competições esportivas e para a prática de atividades físicas voltadas para o rendimento e a performance. Nessa fase, os objetos de conhecimento privilegiados eram os esportes tradicionais, como futebol, basquete e vôlei, entre outros.

A Educação Física passa a ser dominada pelos esportes, ou melhor, passa a ser sinônimo de esportes. Há uma exclusão generalizada daqueles que não possuem habilidades, a competição passa a ser o objetivo do processo. A relação professor-aluno passa a ser técnico-atleta (Ferreira, 2009).

Também chamada de tendência Competitivista, Mecanicista ou Tecnicista, a tendência Esportivista ainda é bastante influente na área da Educação Física escolar. Seus métodos, objetos de conhecimento, formas e meios se concentram na prática esportiva. Essa pode ser a tendência que mais profundamente marcou a prática da Educação Física escolar (Ferreira, 2009).

2.1.5 Popular (a partir de 1985)

A abordagem popular na Educação Física, conforme proposta por Darido (2001), está relacionada à valorização das práticas corporais presentes no cotidiano das comunidades. Essa abordagem reconhece e valoriza as manifestações culturais, populares e tradicionais relacionadas ao movimento humano.

Conceitos como inclusão, participação, cooperação, afetividade, lazer e qualidade de vida começam a prevalecer nos debates da disciplina. Após um longo período dominado pela tendência Pedagogicista, entre 1945 e 1964, os alunos finalmente passam a ser parte ativa do processo, podendo expressar suas opiniões, sugerir e criticar (Ferreira, 2009).

A Educação Física contemporânea enfrenta uma crise epistemológica significativa. Os princípios do Higienismo já não são mais seguidos, a formação de futuros soldados, conforme defendido pela tendência Militarista, foi abandonada, e a produção de atletas não é mais considerada uma função da escola. Nesse contexto, surgem questões como: qual é a ciência da Educação Física? Qual é o verdadeiro papel da saúde na Educação Física?

2.2 Abordagens pedagógicas na Educação Física

Segundo o Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa Michaelis (2015), a palavra abordagem significa “forma de se aproximar” e, no sentido conotativo, corresponde à “maneira de tratar ou interpretar um assunto, uma questão”. Dessa forma, as abordagens pedagógicas apresentadas são entendidas como a maneira pela qual as práticas de ensino são abordadas e vão além de simples propostas teóricas, com seus princípios e fundamentos, mas também fornecem orientações sobre como essas teorias são aplicadas na prática.

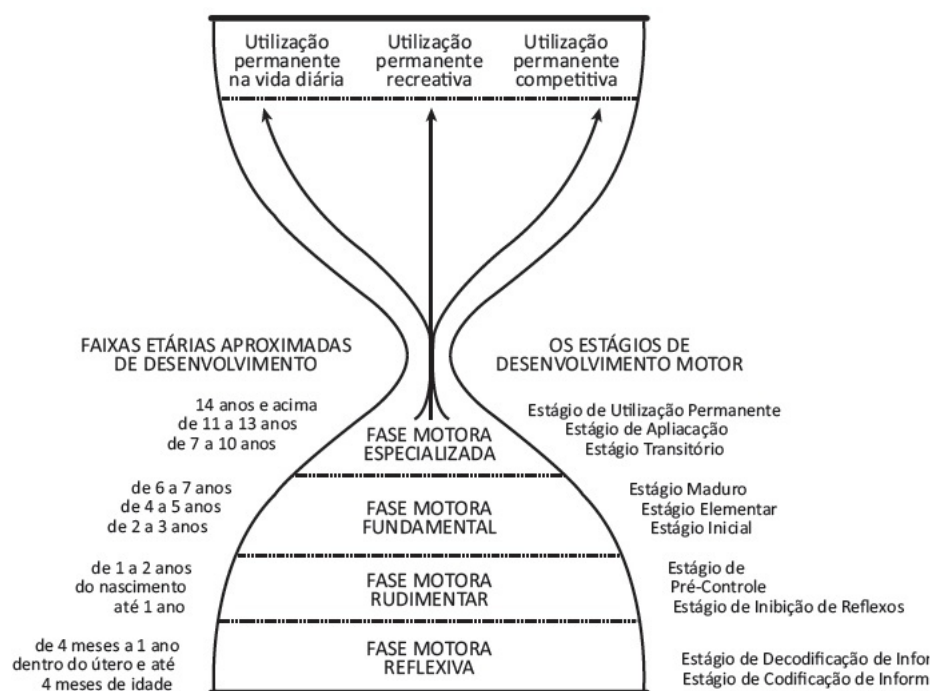
As diferentes abordagens da Educação Física evoluíram e se transformaram de acordo com a necessidade de cada época, e algumas, mesmo que referenciadas em épocas passadas, ainda são visíveis e presentes nas práticas educacionais.

Serão apresentadas, a seguir, algumas abordagens para promover reflexões sobre suas práticas e sobre as ações pedagógicas adotadas.

2.2.1 A abordagem Desenvolvimentista

Enfatiza a importância da aprendizagem do movimento e o planejamento deve estar de acordo com as fases de aprendizagem motora dos discentes. Tani utilizou o modelo de desenvolvimento motor de Gallahue para fundamentar cada estágio, como apresentado na figura a seguir.

Figura 2 – Fases do desenvolvimento motor



Fonte: TANI et al., 1988.

Nessa abordagem, o movimento se torna evidente e de grande importância para o ser humano. “Em resumo, os movimentos são de fundamental importância para a vida do ser humano em seus diferentes aspectos. Onde existe vida, existe movimento; e a vida é impossível sem movimento” (Tani et al., 1988, p. 13).

Segundo Darido (2012), essa proposta está direcionada para crianças de quatro a 14 anos, prioriza a aprendizagem do movimento e, conseqüentemente, das habilidades motoras em diversas etapas entre essas idades, que se configuram num modelo taxonômico do desenvolvimento motor.

2.2.2 A abordagem Construtivista-Interacionista

A abordagem Construtivista-Interacionista é definida como um processo de construção do conhecimento a partir da interação do sujeito com o meio que o cerca. Esse processo envolve tanto a assimilação quanto a acomodação, os quais devem ser constantemente estimulados. Para isso, essa abordagem respeita o contexto cultural, explorando uma variedade de atividades educativas lúdicas e aumentando gradativamente o nível de desafio e dificuldade. Prioriza-se, especialmente, os jogos, reconhecidos como o principal meio de facilitar o processo de ensino-aprendizagem (Azevedo; Shigunov, 2000).

2.2.3 A abordagem Crítico-Superadora

A proposta utiliza o discurso da justiça social como ponto de apoio e é baseada no marxismo e no neomarxismo, com influências dos educadores José Libaneo e Demerval Saviani. Essa abordagem se relaciona diretamente com a cultura corporal de movimento, o que a torna muito expressiva na escolha de uma metodologia para a educação física escolar, pois a dimensão que a cultura corporal de movimento assume na vida do cidadão é atualmente tão significativa que a escola é chamada a não a reproduzir simplesmente, mas permitir que o indivíduo se aproprie dela criticamente, para poder efetivamente exercer sua cidadania.

Segundo a visão Crítico-Superadora, “[...] a avaliação do processo ensino-aprendizagem é muito mais do que simplesmente aplicar testes, levantar medidas, selecionar e classificar alunos” (Coletivo de Autores, 1992, p. 98).

Refletindo sobre a avaliação no processo de ensino-aprendizagem em Educação Física, deve-se avaliar a aproximação do currículo que orienta o Projeto Político- Pedagógico da escola e a BNCC.

2.2.4 A abordagem Sistêmica

Tem como finalidade a transformação social, por meio de jogos, esporte, ginástica, dança e estratégias pedagógicas das vivências do esporte. No livro *Educação Física e Sociedade*, publicado em 1991, Mauro Betti ressalta a importância da experimentação dos movimentos na prática, em seus aspectos cognitivos e

afetivos, utilizando a metodologia da equifinalidade, ou seja, flexibilidade e adaptabilidade, por ser um método aberto, que pode chegar ao mesmo final partindo de diferentes caminhos.

A Educação Física na escola, por um olhar sistêmico, não deve estar limitada ao ensino do “movimento pelo movimento” (Darido, 1997) e, ao mesmo tempo, também não pode reduzir-se ao discurso, debate e discussão sobre a cultura corporal do movimento (Betti, 2002). Nessa abordagem, o aluno deve saber o motivo de realizar o movimento, como realizá-lo, organizar-se socialmente, desenvolver valores e aprender conhecimentos por meio das vivências do jogo, do esporte, da dança e da ginástica, garantindo, assim, a especificidade da Educação Física (Betti, 1991).

Quadro 1 – Principais abordagens e suas características

Quadro 1.1 Principais características das abordagens Desenvolvimentista, Construtivista, Crítico-superadora e Sistêmica

| | Desenvolvimentista | Construtivista | Crítico-superadora | Sistêmica |
|---------------------------|--|--|---|--|
| Principais autores | Tani, G Manoel, E.J. | Freire, J.B. | Bracht, V., Castellani, L., Taffarel, C, Soares, CL. | Betti, M. |
| Livro | <i>Educação Física Escolar: uma Abordagem Desenvolvimentista</i> | <i>Educação de Corpo Inteiro</i> | <i>Metodologia do Ensino da Educação Física</i> | <i>Educação Física e Sociedade</i> |
| Área de base | Psicologia | Psicologia | Filosofia Política | Sociologia Filosofia |
| Autores de base | Gallahue, D. Connoly, J. | Piaget, J. | Saviani, D. Libaneo, J. | Bertalanffy, Koestler, A. |
| Finalidade | Adaptação | Construção do conhecimento | Transformação social | Transformação social |
| Temática principal | Habilidade, Aprendizagem, Desenvolvimento Motor | Cultura popular, Jogo, Lúdico | Cultura Corporal, Visão Histórica | Cultura Corporal, Motivos, Atitudes, Comportamento |
| Conteúdos | Habilidades básicas, habilidades específicas, jogo, esporte, dança | Brincadeiras populares, jogo simbólico, jogo de regras | Conhecimento sobre o jogo, esporte, dança, ginástica | Vivência do jogo, esporte, dança, ginástica |
| Estratégias / Metodologia | Equifinalidade, variabilidade, solução de problemas | Resgatar o conhecimento do aluno, solucionar problemas | Tematização | Equifinalidade, Não-exclusão, diversidade |
| Avaliação | Habilidade, processo, observação sistemática | Não-punitiva, processo, auto-avaliação | Considerar a classe social, observação sistemática | |

Fonte: DARIDO, 2003, p. 11.

Finalizamos percebendo as influências que os diferentes períodos históricos, as políticas públicas e os avanços pedagógicos promoveram na Educação Física, com reflexos nas suas práticas, enfoques e formas de avaliar.

3 O CURRÍCULO E A EDUCAÇÃO FÍSICA

A relação entre currículo e avaliação em Educação Física deve ser harmoniosa e coerente, garantindo que os objetivos educacionais sejam atingidos de maneira inclusiva e eficaz. Um currículo bem planejado, aliado a uma avaliação contínua, contribui para o desenvolvimento dos alunos. Além disso, a avaliação deve ser vista como uma ferramenta pedagógica, que orienta o ensino e promove a reflexão sobre as práticas pedagógicas

Atualmente, a Educação Física é concebida como um componente curricular da Educação Básica. A identidade disciplinar da Educação Física é configurada pela sua inclusão formal no currículo escolar, com a atribuição de objetos de conhecimento específicos, objetivos educacionais e métodos de ensino próprios. Essa disciplina é reconhecida por sua capacidade de contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos, abrangendo aspectos físicos, cognitivos, afetivos e sociais. Se caracteriza por um currículo dinâmico que busca responder às necessidades e interesses dos alunos, bem como às demandas sociais contemporâneas.

Os currículos, segundo relatório da Unesco (2022), têm prioridade para o futuro da educação e, para isso, devem abordar o conhecimento como uma grande realização humana que pertence a todos. As abordagens curriculares devem vincular o domínio cognitivo com habilidades de resolução de problemas, inovação e criatividade, bem como incorporar o desenvolvimento da aprendizagem social e emocional e a aprendizagem sobre si mesmo. Devem, dessa forma, ser projetados como mapas que guiam os alunos em uma jornada de descoberta, crescimento e realização pessoal.

No entendimento de Silva (2011), o currículo se configura como um território de lutas, onde diferentes formas de significação social, conflitos e valores se entrelaçam com o cotidiano e a cultura de um povo. Nele, há uma força política-ideológica, na qual os diversos grupos sociais buscam expressar sua visão de mundo, seu projeto social e sua verdade, tanto nos espaços culturais quanto nas políticas educacionais. Nessa perspectiva, as abordagens pedagógicas da Educação Física são parte das teorias de currículo, constituindo um campo epistemológico de disputa e, ao mesmo tempo, de consolidação de um compromisso social com a área.

Assim, as abordagens pedagógicas da Educação Física são integradas às teorias de currículo, formando um terreno epistemológico marcado tanto por conflitos

quanto por um compromisso social com a disciplina. Esse campo se caracteriza pela busca contínua por reconfigurar o ensino desse componente curricular na escola, levando em consideração diversas visões de mundo e de sujeito. Conforme apontam Neira e Nunes, essa dinâmica evidencia a complexidade e a importância da construção de uma pedagogia comprometida com a transformação e a inclusão social na área da Educação Física.

A questão central, que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo, é a de saber qual conhecimento deve ser selecionado para se ensinar. De forma mais sintética, a questão central é: o quê? Para responder a essa questão, as diferentes teorias podem recorrer a discussões sobre a natureza humana, sobre a natureza da aprendizagem ou sobre a natureza do conhecimento, da cultura e da sociedade. As diferentes teorias se diferenciam, inclusive, pela diferente ênfase que dão a esses elementos. Ao final, entretanto, elas têm de voltar à questão básica: 'o que eles ou elas devem saber?', ou seja, 'qual conhecimento é considerado parte do currículo?' (Neira; Nunes, 2008, p. 105).

Young (2014) discute essa questão em sua teoria do conhecimento futuro. Segundo ele, a concepção do que todos os alunos devem aprender ao concluir a escola está intimamente ligada à ideia de conhecimento futuro. Young defende que o currículo escolar não deve focar apenas no conhecimento existente ou histórico, *mas também deve incorporar o conhecimento necessário para enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades que o futuro apresenta.*

Assim, o que todos os alunos deveriam saber ao deixar a escola não se limita apenas a habilidades acadêmicas básicas, mas também inclui uma compreensão mais ampla e crítica das questões sociais, culturais, científicas e tecnológicas que moldam o mundo em que vivem. Isso pode incluir habilidades de pensamento crítico, resolução de problemas, comunicação eficaz, alfabetização digital, compreensão das ciências sociais e naturais, consciência cultural e capacidade de se adaptar a mudanças em um ambiente globalizado e em rápida evolução.

Nesse sentido, incorporar a teoria do currículo em uma dissertação de avaliação em Educação Física propicia uma reflexão aprofundada sobre os objetivos voltados ao desenvolvimento dos alunos em termos de conhecimentos, habilidades e atitudes.

Moreira e Candau (2008) falam acerca do currículo como espaço de reconhecimento das identidades culturais. Deve-se procurar promover, na escola, situações que favoreçam a tomada de consciência sobre a construção da identidade

cultural de alunos, docentes, gestores, relacionando-a aos processos socioculturais do contexto em que vivem.

As teorias de currículo são classificadas em tradicionais, críticas e pós críticas. As tradicionais têm como prioridade questões técnicas e convencionais e o processo de construção curricular. Na linha clássica, o conhecimento é tido como inquestionável. A linha progressista tem como referência as ideias de John Dewey, baseada numa aprendizagem vinculada aos interesses e às próprias experiências. Já a tecnocrática é voltada para mecanismos de controle. A terceira linha, conhecida como tecnocrata, enfatiza os mecanismos de controle e ampliação da eficiência do ensino.

Na Educação Física, as teorias tradicionais influenciaram, por exemplo, os currículos esportivista, e desenvolvimentista (Neira, 2011).

As teorias críticas, como o nome já diz, questionam o currículo homogêneo, prescritivo, e deixam claras as intenções políticas, econômicas e sociais em relação ao conhecimento.

Embora Paulo Freire não tenha desenvolvido uma teoria curricular específica, suas obras forneceram uma base teórica sólida para repensar o currículo em termos mais críticos e emancipatórios.

As contribuições de Freire (1970) enfatizam a importância da conscientização e da práxis (ação-reflexão) no processo educacional. Ele argumentou que a educação não deve ser uma simples transmissão de conhecimento, mas, sim, um processo de diálogo e transformação social. Nesse sentido, a Educação Física pode ser vista como uma área na qual esses princípios podem ser aplicados para promover uma abordagem mais crítica e participativa.

O surgimento do currículo crítico na Educação Física está enraizado nessas ideias. Ele busca ir além do simples ensino de habilidades físicas e regras esportivas, incorporando uma análise das questões sociais, políticas e culturais relacionadas à atividade física e ao corpo. Isso pode incluir discussões sobre acesso equitativo ao esporte, representação de diferentes grupos sociais na prática esportiva, análise crítica das normas corporais e de gênero, entre outros temas.

Ao adotar uma abordagem crítica do currículo na Educação Física, os educadores podem capacitar os alunos a questionarem as estruturas de poder existentes, a reconhecerem as injustiças sociais e a desenvolverem habilidades para se envolver de forma ativa na transformação de suas realidades. Essa abordagem

não apenas amplia o escopo da Educação Física, mas também a torna mais relevante e significativa para os alunos em suas vidas cotidianas.

[...] os conteúdos são realidades exteriores ao aluno que devem ser assimilados e não simplesmente reinventados, eles não são fechados e refratários às realidades sociais, [...] não basta que os conteúdos sejam apenas ensinados, ainda que bem ensinados, é preciso que se liguem de forma indissociável a sua significação humana e social (Libâneo, 1985, p. 39).

Refletindo sobre a citação, ensinar bem os conteúdos não é suficiente, é essencial que eles estejam internamente ligados ao aluno e às questões sociais que o cercam, para que o ensino seja verdadeiramente eficaz e relevante.

Segundo Silva (2011), uma das principais características das teorias pós-críticas é a ênfase na multiplicidade e na complexidade. Elas reconhecem que as identidades e experiências das pessoas são influenciadas por diversos fatores, como raça, gênero, classe social e sexualidade, entre outros. Por isso, as abordagens pós-críticas na Educação Física procuram levar em conta essa diversidade e complexidade.

O relatório da UNESCO (2022) sobre os futuros da educação sublinha a necessidade de repensar os currículos para enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades do século XXI. Aqui estão alguns pontos importantes destacados no relatório em relação aos currículos:

1. *Conhecimentos comuns*: Os currículos devem ser construídos a partir de conhecimentos compartilhados, reconhecendo a diversidade de perspectivas e experiências dos alunos. Isso implica incorporar uma variedade de saberes locais, tradicionais e globais para garantir uma educação inclusiva e equitativa.
2. *Aprendizagem ecológica*: Os currículos devem abraçar uma abordagem ecológica, promovendo a compreensão da interdependência entre os seres humanos e o meio ambiente. Isso envolve a integração de questões ambientais, sustentabilidade e responsabilidade social em todas as áreas do currículo.
3. *Aprendizagem intercultural*: Os currículos devem promover a compreensão e a valorização da diversidade cultural, étnica, linguística e religiosa. Isso implica

desenvolver habilidades de comunicação intercultural, empatia e respeito mútuo entre os alunos.

4. *Aprendizagem interdisciplinar*: Os currículos devem ser interdisciplinares, integrando diferentes áreas do conhecimento para abordar problemas complexos do mundo real. Isso envolve romper com as fronteiras tradicionais entre disciplinas e promover a colaboração entre professores e alunos de diferentes áreas.
5. *Desenvolvimento da capacidade crítica*: A aprendizagem deve capacitar os alunos a criticar e aplicar o conhecimento de forma reflexiva e responsável. Isso implica desenvolver habilidades de pensamento crítico, resolução de problemas e tomada de decisão ética.

Ao adotar esses princípios orientadores, os currículos podem se tornar mais relevantes e inclusivos, preparando os alunos para enfrentar os desafios e contribuir para um mundo mais sustentável, justo e pacífico.

O relatório da UNESCO faz também alusão aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), considerados desafiadores, e ambos estabelecem metas ambiciosas, que demandam uma transformação fundamental nas abordagens educacionais, sociais e econômicas para criar um futuro mais justo e sustentável.

A cultura oficial dos currículos e o tempo ocupado pela atividade educativa têm que interromper o sentido acadêmico dominante da cultura 'curricularizada' para proporcionar um espaço para o desfrutamento da cultura lúdica. Esse desafio é tanto mais urgente quando se pensa que dependemos de sua realização para que importantes massas [...] não se alienem de um sistema educacional que os escolariza progressivamente cada vez mais, sem, entretanto, ao mesmo tempo, construir um sentimento de envolvimento pessoal nas tarefas acadêmicas nas quais são obrigados a se ocupar (Sacristán, 1995, p. 56).

Portanto, o currículo é fundamental para a Educação Física, pois fornece uma estrutura abrangente que garante a inclusão de uma variedade de atividades físicas, esportivas e culturais, promovendo o desenvolvimento integral dos alunos. Ele estabelece objetivos claros, métodos de ensino prático e critérios de avaliação no progresso contínuo.

4 AVALIAÇÃO: EXPLORANDO OS FUNDAMENTOS DO CONCEITO

A avaliação constitui um dos elementos cruciais da prática pedagógica do educador. No entanto, é importante ressaltar que a avaliação vai além do simples rendimento dos alunos, sendo um processo que engloba diversos aspectos do desenvolvimento e da aprendizagem. Ao discutir avaliação, é necessário considerar não apenas o desempenho acadêmico, mas também as habilidades socioemocionais, a criatividade, a capacidade de resolução de problemas, a participação em atividades colaborativas e o progresso individual de cada aluno.

Para compreender a avaliação, é essencial conhecer sua evolução histórica. O século XX trouxe grandes avanços nessa área, principalmente devido ao desenvolvimento das teorias de aprendizagem na Psicologia. Um dos estudiosos mais influentes no Brasil foi o norte-americano Ralph Tyler. Ele propôs a "avaliação por objetivos", que se baseia na qualidade do processo de verificação das mudanças comportamentais dos alunos em função dos objetivos educacionais estabelecidos no currículo. Segundo Vianna (2005), Tyler é considerado o "verdadeiro iniciador da avaliação educacional".

Outro autor significativo na área de avaliação foi Lee Cronbach. Suas ideias destacam a importância de avaliar a eficiência de um currículo não apenas após a sua conclusão, mas também durante o processo de implementação. Cronbach enfatiza a necessidade de uma avaliação contínua para garantir a adequação e efetividade do currículo ao longo de seu desenvolvimento.

Michel Scriven foi o primeiro a apresentar o conceito de avaliação somativa e formativa. Ele reforça a importância da proposta formativa para propiciar intervenções no processo.

Bloom e colaboradores, na década de 1970, baseados nos estudos de Scriven, incluíram a avaliação diagnóstica, para que os problemas sejam verificados e as ações processadas com o objetivo de que o aluno continue evoluindo no processo.

Com o surgimento de novos significados para a avaliação, o caráter classificatório e seletivo passou a despertar reflexões em relação às práticas avaliativas.

A partir dos anos 1990, vários autores, como Cipriano Luckesi, Philippe Perrenoud e Pedro Demo, dentre outros, preocuparam-se em encontrar outras formas de avaliação da aprendizagem, visando acabar com a educação excludente.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – nº 9394/96 – estabelece as diretrizes gerais para a educação no Brasil, incluindo a avaliação na Educação Básica. A LDB defende que a avaliação deve ter um caráter formativo, priorizando aspectos qualitativos sobre os quantitativos e favorecendo a avaliação processual em vez da avaliação final.

No contexto da Educação Física escolar, essa abordagem formativa é especialmente significativa. A Educação Física é reconhecida como um componente curricular obrigatório na Educação Básica, e a LDB contribui para assegurar que a avaliação nessa área seja contínua e integradora.

Para Domingos Fernandes a avaliação formativa possui as seguintes características:

- Ativam os processos mais complexos do pensamento (Ex. analisar, sintetizar, avaliar, relacionar, integrar, selecionar);
- As tarefas refletem uma estreita relação e a avaliação é deliberadamente organizada para proporcionar um *feedback* inteligente e de elevada qualidade tendo em vista melhorar as aprendizagens dos alunos;
- O *feedback* é determinante para ativar os processos cognitivos e metacognitivos dos alunos, que, por sua vez, regulam e controlam os processos de aprendizagem, assim como para melhorar a sua motivação e autoestima;
- A natureza da interação e da comunicação entre professores e alunos é absolutamente central porque os professores têm de estabelecer pontes entre o que se considera ser importante aprender e o complexo mundo do aluno;
- Os alunos são deliberados, ativos e sistematicamente envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, responsabilizando-se pelas suas aprendizagens e tendo amplas oportunidades para elaborar as suas respostas e para partilharem o que, e como, compreenderam;
- As tarefas propostas aos alunos que, desejavelmente, são simultaneamente de ensino, de avaliação e de aprendizagem, são criteriosamente selecionadas e diversificadas, representam os domínios estruturantes entre as didáticas específicas das disciplinas, que se constituem como elementos de referência indispensáveis, e a avaliação, que tem um papel relevante na regulação dos processos de aprendizagem;
- O ambiente de avaliação das salas de aula induz uma cultura positiva de sucesso baseada no princípio de que todos os alunos podem aprender (Fernandes, 2005, p. 68-69).

Ao implementar esses fatores, a realidade das aulas de Educação Física resultará em novos e positivos resultados, tornando-as mais significativas para os estudantes. Eles terão a oportunidade de construir seu aprendizado a partir de

situações concretas e cotidianas, com o professor atuando como um mediador ao longo de todo o processo de construção do conhecimento.

Segundo o PCN, a avaliação deve ser dividida em três etapas:

A avaliação diagnóstica ou inicial fornecerá os dados para a elaboração de um projeto de desenvolvimento dos conteúdos, a partir da consideração dos conhecimentos prévios do aluno. A avaliação formativa ou concomitante é aquela que, como o nome sugere, ocorre junto ao processo de ensino e aprendizagem, fornecendo dados importantes para o ajustamento das ações educativas, possibilitando a tomada de decisões quanto à continuidade do programado ou da necessidade de alterações. A avaliação final ou somativa se refere aos instrumentos que pretendem avaliar o final de um processo de aquisição de um conteúdo. Poderá ser utilizada enquanto momento de formalização do processo e deverá expressar para o aluno o nível atingido dentro dos objetivos de aprendizagem propostos (PCN, 1997).

O PCN ainda destaca também outro ponto muito importante na prática avaliativa:

Outro fator importante a ser ressaltado é a clareza dos instrumentos de avaliação; mesmo para os aspectos mais subjetivos, como, por exemplo, participar com interesse, o aluno deverá saber logo de início como, quando e de que modo estará sendo avaliado, para que sua participação e entendimento do processo de ensino e aprendizagem sejam ampliados. O professor de Educação Física encontra-se em uma posição privilegiada para avaliar a partir desses critérios informais, como o interesse, a participação, a organização para o trabalho cooperativo, o respeito aos materiais e aos colegas, pois esses aspectos tornam-se bastante evidentes nas situações de aula. O fundamental é que esses critérios devem estar claros para o professor e serem explicitados para os alunos (PCN, 1997).

Luckesi (1998) define a avaliação como um “juízo de qualidade sobre dados relevantes para uma tomada de decisão” e enfatiza que a avaliação não deve ser vista como um julgamento definitivo, mas, sim, como um ato seletivo e inclusivo. Também aponta a avaliação como processo dinâmico, que não é um ponto final, mas um processo contínuo. Isso quer dizer que a avaliação deve ser compreendida como uma ferramenta para orientar e aprimorar o processo educativo, permitindo ajustes e melhorias contínuas.

Hoffmann (2001) relata que a avaliação é essencial à docência, mas está constituída na configuração do sistema educacional e permeada por fatores

burocráticos. Estamos inseridos nas leis, regimentos e determinações que regem a ação do professor na sala de aula. É preciso ter consciência desse contexto para uma reconstrução do significado da avaliação, por meio da ação coletiva de professores.

Ao relacionar essas duas definições, podemos perceber que a avaliação educacional é um processo complexo, influenciado por fatores institucionais, pedagógicos e sociais. Enquanto Luckesi destaca a importância da avaliação como uma prática reflexiva e contínua para promover o aprendizado dos alunos, Hoffmann ressalta os desafios enfrentados pelos professores dentro de um sistema educacional estruturado e regulamentado. Ambas as abordagens enfatizam a necessidade de os professores trabalharem coletivamente para reconstruir e fortalecer o papel da avaliação na melhoria da educação.

Todo o processo avaliativo tem por intenção observar o aprendiz, analisar e compreender suas estratégias de aprendizagem e tomar decisões pedagógicas favoráveis à continuidade do processo. Segundo Hoffmann (1999), não se pode dizer que se avaliou porque se observou algo do aluno ou denominar como avaliação apenas a correção de sua tarefa ou teste e o registro das notas, porque, nesse caso, não houve a mediação, ou seja, a intervenção pedagógica.

Citamos, aqui, um conceito, o de "avaliação mediadora", que foi introduzido por Hoffmann (1999), por meio da qual o professor atua como um mediador do processo de aprendizagem, criando situações desafiadoras e oportunidades para que os alunos construam seu próprio conhecimento. Em vez de apenas atribuir notas ou conceitos aos estudantes, o foco está em entender o processo pelo qual eles constroem seus saberes e como podem ser auxiliados nesse processo.

A avaliação mediadora envolve uma série de práticas, como a observação contínua dos alunos em atividades diversas, a análise de seus registros e produções, o diálogo constante com os estudantes, para compreender seus pensamentos e dificuldades, e a utilização de *feedbacks* construtivos, que incentivem a reflexão e o desenvolvimento contínuo.

Segundo a autora da abordagem da avaliação mediadora, alguns dos benefícios dessa prática incluem autonomia, aprendizagem significativa, *feedback* construtivo, valorização das diferenças, pensamento crítico, relacionamento professor-aluno. Esses benefícios destacam a importância da avaliação mediadora como uma ferramenta pedagógica que vai além de simplesmente atribuir notas,

visando promover o desenvolvimento integral dos alunos e sua capacidade de aprender de forma significativa e autônoma.

No ambiente educacional, existe uma variedade de métodos de avaliação, cada um direcionado a propósitos específicos e aplicados de forma distinta. A seleção do método de avaliação apropriado deve ser guiada pelos objetivos educacionais específicos de cada disciplina, assim como pelos diferentes aspectos do desempenho dos alunos que se pretende avaliar.

Muitas aprendizagens significativas não podem ser medidas ou quantificadas. No entanto, afirmar que algo não pode ser quantificado não implica que o progresso não possa ser observado de alguma maneira. Por exemplo, um objetivo de cooperação pode ser observado quando um grupo de estudantes interage em situações de resolução de conflitos e experimentação. Durante esse processo, os alunos aprimoram sua capacidade de ouvir diferentes pontos de vista, criticar e receber críticas construtivas, além de criar oportunidades para contribuições mútuas (Unesco, 2022).

Após o levantamento bibliográfico sobre avaliação, percebemos que se trata de um dos pilares fundamentais da prática docente, pois por meio dela o professor pode verificar o progresso do aprendizado dos alunos, mudanças de comportamento e outras dimensões importantes do desenvolvimento educacional. É essencial compreender que o termo avaliação vai além de simplesmente aplicar provas escritas ou similares; ele deve ser integrado ao cotidiano do professor, sendo utilizado não apenas para observar, mas também para intervir com base nos resultados obtidos.

Uma ferramenta avaliativa particularmente eficaz na formação integral do indivíduo é a autoavaliação. Durante esse processo, o aluno tem a oportunidade de refletir criticamente sobre seu próprio desempenho e identificar pontos fortes que necessitam de melhoria. Já o professor pode estimular uma reflexão sobre o que foi aprendido, como foi aprendido e quais foram os desafios enfrentados. Isso não só fortalece a compreensão do objeto de conhecimento, mas também capacita os alunos a se tornarem mais autônomos em sua própria aprendizagem.

Assim, a prática de avaliação não deve ser vista apenas como uma forma de medir o conhecimento adquirido, mas como uma ferramenta, utilizada na ação pedagógica para promover o crescimento pessoal e acadêmico dos alunos, estimulando a autorreflexão e o desenvolvimento contínuo no processo educacional.

Segundo Freire,

A avaliação é a mediação entre o ensino do professor e as aprendizagens do professor e as aprendizagens do aluno, é o fio da comunicação entre formas de ensinar e formas de aprender. É preciso considerar que os alunos aprendem diferentemente porque têm histórias de vida diferentes, são sujeitos históricos, e isso condiciona sua relação com o mundo e influencia sua forma de aprender. Avaliar, então é também buscar informações sobre o aluno (sua vida, sua comunidade, sua família, seus sonhos...) é conhecer o sujeito e seu jeito de aprender (Freire, 1996, p. 65).

Portanto, Freire sugere que a avaliação não deve ser vista apenas como um meio de classificar o desempenho dos alunos, mas como uma prática educativa que valoriza a singularidade de cada estudante, reconhecendo sua identidade como elemento essencial para o processo de aprendizagem.

5 DOCUMENTOS NORMATIVOS

Segundo Libâneo (2001), os documentos normativos são fundamentais para garantir a qualidade, a uniformidade e a equidade no sistema educacional. Eles promovem a transparência, facilitam o controle social e fornecem um quadro de referência para o planejamento e a organização das instituições de ensino. Além disso, asseguram que todas as escolas sigam diretrizes comuns, oferecendo uma educação de qualidade para todos os estudantes.

Neste capítulo, discutiremos o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como documentos normativos que orientam o processo avaliativo na Educação Física.

5.1 Projeto Político-Pedagógico: construindo nossa identidade

O Projeto Político-Pedagógico é um instrumento fundamental na organização do trabalho pedagógico da escola, e sua elaboração é prevista nas políticas educacionais brasileiras, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e o Plano Nacional de Educação (PNE).

A LDB – Lei nº 9394/96 – considera fundamental a presença de três eixos no processo de construção do PPP: **flexibilidade, avaliação e liberdade**. A flexibilidade implica em autonomia da escola para organizar seu trabalho pedagógico, a avaliação é um importante aspecto a se observar nos diversos níveis de ensino público e, no quesito liberdade, esta será definida em cada sistema de ensino, expressando-se no escopo do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas e da proposta de gestão democrática de ensino público.

Segundo Veiga (2002), o PPP é "[...] um instrumento teórico-metodológico que define as intenções educativas e as diretrizes organizacionais da escola". Nesse contexto, a Educação Física deve ser vista como uma disciplina que vai além da mera prática de atividades físicas, contribuindo para o desenvolvimento físico, social, emocional e cognitivo dos alunos.

Darido (2004) argumenta que a Educação Física "é fundamental para o desenvolvimento das capacidades motoras e para a promoção da saúde", além de ser um espaço privilegiado para a aprendizagem de valores, como respeito, cooperação

e disciplina. Quando alinhada ao PPP, a Educação Física pode contribuir significativamente para a formação de cidadãos críticos e participativos.

Passos (2002) ressalta que o PPP busca um rumo e uma direção, sendo político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade e pedagógico ao definir as ações educativas e as características necessárias às escolas para cumprir seus propósitos e suas intencionalidades. Nesse sentido, a Educação Física, como componente curricular obrigatório, deve ser planejada e implementada de forma a atender a essas diretrizes, promovendo uma educação que contemple a diversidade e a inclusão.

Observando as perspectivas de Veiga e Darido, Passos ressalta a importância de um PPP bem elaborado, que inclua a Educação Física como um componente essencial. Isso garante que a escola não só cumpra suas diretrizes educacionais, mas também promova o desenvolvimento integral dos alunos, preparando-os para participar ativamente e criticamente na sociedade.

Destacamos, a seguir, os objetivos do PPP.

Autonomia pedagógica da escola. Paulo Freire destaca a importância de uma prática educativa que respeite as especificidades e necessidades do contexto local. Freire afirma que "[...] a prática educativa, ao não ser neutra, exige do educador uma postura crítica diante da realidade, um compromisso com a transformação social e o desenvolvimento de um projeto político-pedagógico que contemple as especificidades e necessidades do contexto local" (1994, p. 33). Portanto, essa autonomia permite que cada escola defina seus percursos, levando em consideração sua comunidade escolar, para que o aprendizado se torne significativo.

Oportunizar uma educação de qualidade. Saviani defende que "[...] a construção coletiva do PPP é fundamental para que a escola possa desenvolver um ensino de qualidade, que responda às necessidades de seus alunos e da comunidade" (2005, p. 92).

Promoção da gestão democrática e a inclusão escolar. "[...] a participação de todos os segmentos da comunidade escolar na elaboração do PPP é crucial para a consolidação de uma escola democrática e inclusiva, onde todos têm voz e vez" (Libâneo, 2001, p. 78). Miguel Arroyo também reforça a importância de um PPP inclusivo ao afirmar que "[...] a escola deve ser um espaço de construção coletiva e de articulação com a comunidade, promovendo a inclusão e o respeito à diversidade" (2011, p. 45).

Considerando as contribuições dos teóricos citados, um PPP bem elaborado contribuirá para a transformação social e educativa da comunidade escolar, garantindo uma educação que seja emancipadora, democrática e inclusiva.

A Proposta Pedagógica (PP) do Colégio que utilizo como referência para esta pesquisa reflete uma intenção clara de promover a formação integral dos alunos, visando à integração de diferentes áreas do conhecimento em um *design* pedagógico que prioriza o cuidado de si mesmo, do entorno e a manutenção dos vínculos afetivos. Esse enfoque demonstra um compromisso com o desenvolvimento não apenas acadêmico, mas também pessoal e social dos estudantes.

O Colégio direciona sua atenção para seis competências específicas, que são fundamentais para o desenvolvimento dos alunos. É essencial que o processo de ensino e aprendizagem leve em consideração essas competências e que a avaliação das aprendizagens seja realizada de forma coerente com tais objetivos.

Nesse contexto, é imprescindível que o processo de avaliação seja concebido de maneira a verificar como essas competências estão sendo desenvolvidas ao longo do percurso educacional dos alunos. A avaliação não deve se restringir apenas à aferição do conhecimento acadêmico, mas também deve abranger a avaliação das habilidades, atitudes e valores que são essenciais para a formação integral dos estudantes.

Portanto, a Proposta Pedagógica do Colégio visa a uma abordagem holística da educação, que valoriza não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o crescimento pessoal e social dos alunos.

Em se tratando da Educação Básica, tendências internacionais recentes e a Base Nacional Comum Curricular apontam para novas aprendizagens no século XXI. Nesse sentido, o Colégio [...] está em constante atualização de seu *design* curricular, promovendo não apenas o entrelaçamento interdisciplinar das diversas áreas do saber com seus objetivos de aprendizagem, mas também a construção e a manutenção de vínculos afetivos, bem como o cuidado de si mesmo e do entorno. Por meio de metodologias híbridas e avaliações diferenciadas, utilizando espaços de aprendizagem diversificados e recursos de tecnologia, o Colégio está sempre abrindo caminhos com ações inovadoras em prol de um mundo melhor para todos (Colégio V.P.S., 2023).

As competências que fazem parte da proposta são:

1. *Conceitos Fundamentais de cada área do saber, Habilidades e Competências*: Conforme a Base Nacional Comum Curricular brasileira, a escola promove atividades em cada área do conhecimento, assegurando que os alunos adquiram os conceitos essenciais dos componentes curriculares por meio da imersão profunda em cada disciplina. Esses conceitos fundamentais permitem que os estudantes ampliem sua compreensão sobre o mundo e seu papel nele. Além disso, essas ações incentivam o desenvolvimento da autonomia nos estudos e aprimoram a capacidade de pensar criticamente e resolver problemas relacionados às questões contemporâneas.
2. *Conexões Globais*: o Colégio incentiva e facilita a aproximação com diversas culturas globais, promovemos oportunidades de intercâmbio de ideias, estudos e valores entre nossos alunos e comunidades de vários continentes, visando formar um senso de cidadania global.
3. *Sustentabilidade*: Uma compreensão de sustentabilidade abrange as dimensões do autocuidado e da preservação da vida, da economia e da ecologia. Viver de maneira sustentável implica orientar nossas ações para que as interações entre nós, os outros e o mundo sejam saudáveis e duradouras, visando à preservação da vida no planeta. A formação envolve desde o cuidado consigo mesmo (corpo, mente e emoções) para uma vida mais plena e feliz até o desenvolvimento da consciência para o uso responsável dos recursos econômicos e naturais.
4. *Inteligência Socioemocional*: A competência socioemocional é desenvolvida nos estudantes para que eles aprendam a lidar consigo mesmos e com suas emoções, além de se relacionarem com os outros de forma competente e ética. Nossos orientadores educacionais acompanham os estudantes ao longo de toda a jornada escolar, ajudando-os a desenvolver autoconhecimento, consciência social, empatia, percepção e controle emocional, resiliência e determinação, bem como a estabelecer relacionamentos baseados no respeito e na cooperação.
5. *Educação Digital*: A Educação Digital inclui letramento digital, programação e a cultura *maker*, apresentando esses conceitos aos estudantes por meio de estudos, pesquisas e práticas. Além do aprendizado técnico, esse programa abrange temas como cidadania digital, segurança *on-line*, prevenção ao *cyberbullying* e conscientização sobre os desafios ambientais relacionados ao

lixo eletrônico, aprimorar as relações de ensino e aprendizagem, estimulando a autonomia e a criatividade dos alunos frente a novas ferramentas, preparando-os tanto para o presente quanto para o futuro.

6. *Idiomas*: Saber se expressar e se comunicar eficazmente é essencial para formar cidadãos globais, pessoas capazes de compreender e interagir com diversas nacionalidades. Ser fluente em outros idiomas é um grande diferencial em um mundo interconectado e culturalmente entrelaçado. O domínio de idiomas abre portas em diferentes países e dissolve fronteiras, permitindo que os alunos vejam o mundo inteiro como um campo de possibilidades para conhecer, estudar, trabalhar e viver.

De acordo com a BNCC (2018), a definição de competência é:

[...] definida como mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades (Brasil, 2018, p. 14).

Na Programa Pedagógico da escola que é objeto deste estudo, as avaliações diferenciadas, bem como as metodologias, são realizadas de acordo com o nível de desenvolvimento dos alunos e de maneira contínua. O programa emprega diversas formas de avaliação, valorizando a qualidade do aprendizado e buscando o desenvolvimento de múltiplas habilidades e competências. Entre os instrumentos utilizados estão relatórios, projetos colaborativos, seminários, apresentações, feiras, simulados, exposições e provas individualizadas. Esses instrumentos proporcionam aos estudantes oportunidades para demonstrar seus conhecimentos, superar desafios e adquirir confiança, permitindo-lhes estabelecer conexões entre o saber e o contexto global, e capacitando-os a resolver questões e problemas tanto no presente quanto no futuro.

Para análise da integração dos processos de aprendizagem e avaliação em cada uma das competências anteriores, a escola apresenta o Sistema de Avaliação conforme Regimento Escolar, 2024, no Título II, em seu Capítulo V, Da Verificação da Aprendizagem:

SUBSEÇÃO I DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO

Artigo 44 – A avaliação do aproveitamento escolar será sistematizada de forma a atender aos objetivos específicos dos anos e das séries e aos objetivos do currículo, devendo processar-se de forma diagnóstica e processual: I. No início ou no término do ano letivo, para planejamento e replanejamento do programa de aprendizagem; e II. Durante o processo do ano letivo, com a finalidade de verificar a situação de cada aluno, seu progresso e suas dificuldades, reorientar a prática pedagógica, propiciar oportunidades de apoio e recuperação contínua.

SUBSEÇÃO II DAS FORMAS DE AVALIAÇÃO

Artigo 47 – A avaliação formativa do aproveitamento escolar dar-se-á de forma contínua, mediante diversos instrumentos, a partir de critérios preestabelecidos por ano/série, tais como: trabalhos práticos, escritos e orais; produções textuais, artísticas, multimídia e de linguagem de programação; pesquisas; debates; provas objetivas e dissertativas no formato impresso ou digital; seminários em grupo, apresentação de trabalhos em formatos diversos e portfólios de atividades, sob orientação da área pedagógica, de forma a avaliar as habilidades e competências desenvolvidas em conformidade com os Planos de Ensino. § 1º – A nota de cada semestre letivo deverá ser composta pelas notas de instrumentos variados de avaliação, a fim de refletir o processo de aprendizagem do aluno e fundamentar as decisões do Conselho de Classe. § 2º – O processo de avaliação de cada semestre letivo do Currículo Internacional será definido no Plano de Ensino de cada disciplina (Colégio V.P.S., 2024, p. 17).

Para o Ensino Fundamental – anos finais, segmento analisado nesta dissertação, a Proposta Pedagógica do Colégio está alinhada com teóricos que defendem uma avaliação da aprendizagem essencial para um processo educativo integrado, com o objetivo de formar alunos de maneira abrangente. Esse processo inicia-se com uma avaliação diagnóstica, que se fundamenta no conhecimento já adquirido pelos estudantes, conhecido como conhecimento prévio. Freire (1987) enfatiza a necessidade de considerar as experiências de vida dos alunos como ponto de partida para a aprendizagem significativa. Ele escreve: "Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por

isso aprendemos sempre" (p. 22). Essa citação ressalta a importância de se reconhecer e valorizar o conhecimento prévio dos alunos como base para a construção de novos conhecimentos.

Embora o Colégio utilize um Sistema de Avaliação que expressa o desempenho escolar dos alunos por meio de notas, ele oferece uma variedade de instrumentos de avaliação que permitem verificar a aprendizagem de diversos aspectos além de objetos de conhecimento e habilidades.

No contexto do componente curricular de Educação Física na referida escola, a avaliação do aprendizado adota uma abordagem distinta das notas tradicionais. Os professores seguem o regimento em relação às avaliações diagnósticas, realizadas por meio de jogos e atividades que estão alinhadas aos objetivos específicos estabelecidos para cada etapa de ensino. No caso da avaliação formativa, ela ocorre de forma contínua, mediante diversos instrumentos, conduzida por meio de observação contínua, *feedback* construtivo e autoavaliação pelos estudantes, focalizando aspectos cognitivos, motores e socioemocionais dos alunos.

Entretanto, apesar da abordagem na avaliação, ainda não há um documento estruturado que centralize e sistematize esses registros avaliativos. A existência de instrumentos de verificação da aprendizagem que gerem registros é indispensável para sustentar a validade e a utilidade das avaliações educacionais. Esses registros não apenas oferecem transparência e fundamentação legal, mas também permitem aos educadores e gestores escolares melhorar continuamente suas práticas e promover um ambiente de aprendizagem mais eficaz.

Durante o processo formativo, é imprescindível considerar as particularidades dos alunos dos anos finais do ensino fundamental (8º e 9º anos), que frequentemente manifestam características distintas devido a modificações hormonais, autoconsciência em relação à exposição, desafios motores e busca pela aceitação de sua identidade. Essas variáveis podem influenciar significativamente suas respostas às avaliações, refletindo um interesse e predisposição variados em relação aos diferentes temas acadêmicos, se comparados aos alunos dos anos iniciais. Nesse sentido, é fundamental diferenciar os estímulos educacionais, adotando abordagens que busquem motivar os alunos por meio de temas contemporâneos e relevantes. Essa prática visa alinhar os objetivos educacionais com os interesses dos estudantes, facilitando, assim, sua contínua evolução cognitiva e emocional ao longo do processo de aprendizagem. Gradualmente, os alunos percebem que tais elementos são

intrínsecos ao desenvolvimento integral, contribuindo para um maior engajamento e eficácia no processo educativo.

Conforme Luckesi (2003), a avaliação da aprendizagem não deve ser vista apenas como um processo de atribuição de notas ou classificação dos alunos, mas, sim, como um recurso pedagógico essencial para auxiliar tanto os educadores quanto os educandos na sua jornada de desenvolvimento pessoal e acadêmico. A avaliação deve ser entendida como uma prática formativa, ou seja, que busca orientar e apoiar o processo de ensino e aprendizagem em curso.

Portanto, ao elaborar o PPP, o diretor escolar e a equipe pedagógica devem dedicar atenção especial à concepção e à prática da avaliação, garantindo que ela esteja alinhada aos princípios da educação transformadora e contribua efetivamente para o desenvolvimento integral dos alunos.

De acordo com Veiga (2008), sobre o Projeto Político-Pedagógico,

A escola é uma comunidade com uma identidade própria, moldada pela história, cultura e valores compartilhados por seus membros. O projeto político-pedagógico é a expressão dessa identidade, refletindo os propósitos, princípios e práticas que orientam o trabalho educativo. Ele é o instrumento que guia a ação coletiva da escola, promovendo a participação democrática e a construção de uma educação que seja relevante e significativa para todos os envolvidos (p. 11).

5.2 A BNCC e a Educação Física

A cultura escolar, o regimento e o projeto político pedagógico constituem a identidade institucional de cada escola. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é uma política de Estado, iniciada a partir da Constituição de 1988, passando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), pelo Plano Nacional de Educação (PNE) e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

A BNCC (Brasil, 2018) é um conjunto de orientações criadas para nortear os currículos das escolas, de redes públicas e privadas de ensino de todo o Brasil. Ela apresenta competências gerais, que os alunos devem desenvolver em todas as áreas, e competências específicas de cada área, assim como seus respectivos componentes curriculares. Além disso, indica objetos de conhecimento que os alunos devem aprender e habilidades a serem desenvolvidas em cada etapa da Educação Básica, da Educação Infantil ao Ensino Médio.

O processo de elaboração da BNCC envolveu três versões distintas e, em 2018, a versão final foi homologada, tornando-se o documento oficial que define as aprendizagens para toda a Educação Básica no Brasil.

A BNCC (2018) é um importante documento, que estabelece diretrizes e orientações para a educação no Brasil, abrangendo todas as etapas da Educação Básica.

A BNCC (2018) na Educação Física assume um papel fundamental ao abordar as práticas corporais como expressões culturais que carregam significados e contextos sociais e históricos. Ela propõe que o movimento humano seja compreendido dentro de um cenário cultural amplo, onde suas formas e manifestações são interpretadas e refletidas. Dessa forma, a BNCC enfatiza o desenvolvimento de habilidades e competências que vão além do aspecto físico, buscando ampliar a consciência dos movimentos corporais, promover o cuidado consigo mesmo e com os outros, e estimular a autonomia dos indivíduos.

5.2.1 A BNCC e a avaliação

No documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018, a palavra "avaliação" é mencionada 29 vezes, predominando nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática. Curiosamente, o termo não aparece especificamente no contexto da Educação Física. Entretanto, o documento estabelece diretrizes gerais que visam assegurar as aprendizagens essenciais para cada etapa da Educação Básica, incluindo algumas diretrizes relacionadas à avaliação.

No âmbito geral, a BNCC propõe algumas decisões complementares para assegurar as aprendizagens essenciais, como, por exemplo:

[...] construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos (Brasil, 2018, p. xx).

Os pontos sobre avaliação estão espalhados ao longo do documento da BNCC e não aparecem como uma lista consolidada em uma única seção. No entanto, a abordagem da avaliação está principalmente discutida nos seguintes trechos e componentes do documento:

- *Introdução e Princípios Gerais*: A importância da avaliação formativa, diagnóstica, inclusiva e equitativa é discutida na seção inicial do documento, onde são apresentados os princípios gerais e fundamentos da BNCC.
- *Competências Gerais da Educação Básica*: A avaliação é abordada no contexto das competências gerais, enfatizando a necessidade de acompanhar e promover o desenvolvimento integral dos estudantes.
- *Componentes Curriculares Específicos*: Em cada componente curricular, como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências etc., a BNCC inclui orientações sobre avaliação, sugerindo práticas específicas e instrumentos diversificados para cada área de conhecimento.
- *Orientações Didáticas e Metodológicas*: A BNCC fornece diretrizes para práticas pedagógicas, em que a avaliação formativa e diagnóstica é frequentemente mencionada como parte essencial do processo de ensino-aprendizagem.

A avaliação deve ser um processo contínuo, inclusivo e focado na melhoria da qualidade da educação. Embora o termo "avaliação" não seja diretamente mencionado no componente curricular de Educação Física, é subentendido que os princípios gerais de avaliação devem ser aplicados a todas as áreas do conhecimento.

5.2.2 Um olhar crítico: a BNCC na Educação Física

Na concepção inicial da BNCC, visava-se que o texto servisse como um recurso de apoio e inspiração para os professores ao planejarem objetivos alinhados com as intenções educativas da escola. Afinal, a instituição é que define o objeto de conhecimento a ser ensinado, a forma como é ensinado e como é avaliado, o que está claramente disposto em seu Projeto Político-Pedagógico (Neira, 2018). No entanto, há críticas relacionadas especialmente à sua concepção e implementação.

Segundo Neira (2018), a Educação Física está inserida na área de linguagem, componente que tematiza as práticas corporais e manifestações do sujeito na história. Isso é importante para o componente, mas, na explanação, acaba fixando os seus significados, sendo que o documento, que tem como foco ser abrangente, não pode criar barreiras limitantes nas definições de temas a serem estudados no Ensino Fundamental.

Para uma análise crítica do documento, é importante considerar o quadro de unidades temáticas e objetos de conhecimento referente aos anos finais do Ensino

Fundamental. Esse quadro serve como referência para discussões sobre a eficácia das orientações da BNCC em promover uma educação de qualidade.

**Quadro 2 – Educação Física no Ensino Fundamental –
Anos Finais: unidades temáticas**

| UNIDADES TEMÁTICAS | OBJETOS DE CONHECIMENTO | |
|---------------------------------------|--|---|
| | 6º E 7º ANOS | 8º E 9º ANOS |
| Brincadeiras e jogos | Jogos eletrônicos | |
| Esportes | Esportes de marca Esportes de precisão Esportes de invasão Esportes técnico-combinatórios | Esportes de rede/parede Esportes de campo e taco Esportes de invasão Esportes de combate |
| Ginásticas | Ginástica de condicionamento físico | Ginástica de condicionamento físico Ginástica de conscientização corporal |
| Danças | Danças urbanas | Danças de salão |
| Lutas | Lutas do Brasil | Lutas do mundo |
| Práticas corporais de aventura | Práticas corporais de aventura urbanas | Práticas corporais de aventura na natureza |

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (2018).

Verificando o quadro referente às unidades temáticas, podemos observar que os jogos eletrônicos são mencionados como objetos de conhecimento para o 6º e 7º anos. Surge, então, a questão: sendo a BNCC uma base comum, será que todas as regiões do país têm acesso aos jogos eletrônicos para abordar esse tema? E será que essa abordagem contribui de forma significativa para uma educação inclusiva e socialmente relevante? (Neira, 2018).

As unidades temáticas selecionadas para cada ano na BNCC apresentam uma diversidade que não parece estar baseada em uma fundamentação teórica sólida, sendo justificadas unicamente pela progressão do conhecimento. O documento sugere a inclusão de danças urbanas em uma etapa e, como progressão, propõe danças de salão. Qual a justificativa para essa progressão? Interesse da faixa etária quanto ao tema?

A citação de Young (2008) sobre Christopher Winch e a ascensão epistêmica destaca a importância de um processo educacional que não se limita à acumulação de fatos, mas que também promove uma compreensão mais profunda e sofisticada dos conceitos fundamentais de uma disciplina. Esse processo é vital para a aquisição de "conhecimento poderoso", que capacita os alunos a pensar criticamente e a entender o mundo de maneiras mais complexas e interconectadas.

Uma crítica adicional se direciona à uniformização e padronização do currículo e do processo de avaliação em âmbito nacional, desconsiderando as distintas realidades regionais, culturais e sociais.

Também chamou a atenção, conforme a BNCC (2017), os conhecimentos que os estudantes devem alcançar, estruturados com base nas seguintes dimensões: experimentação, uso e apropriação, fruição, reflexão sobre a ação, construção de valores, análise, compreensão e protagonismo comunitário.

Essas dimensões são:

1. *Experimentação*: encoraja os alunos a vivenciarem e explorarem diferentes práticas corporais e movimentos, permitindo uma compreensão prática e sensorial;
2. *Uso e Apropriação*: foca no desenvolvimento de habilidades para utilizar e adaptar as práticas corporais em diferentes contextos e situações cotidianas;
3. *Fruição*: promove o prazer e a apreciação das atividades físicas e esportivas, valorizando o bem-estar e a satisfação pessoal;
4. *Reflexão sobre a Ação*: incentiva a análise crítica das práticas corporais e esportivas, considerando aspectos técnicos, táticos, éticos e estéticos;
5. *Construção de Valores*: orienta a internalização de valores como respeito, cooperação, solidariedade e ética por meio das práticas corporais e esportivas;
6. *Análise*: desenvolve a capacidade de examinar criticamente as práticas corporais, considerando suas diversas dimensões, como sociais, culturais, históricas e políticas;
7. *Compreensão*: visa ao entendimento profundo das práticas corporais, incluindo suas regras, técnicas, contextos e significados;

8. *Protagonismo Comunitário*: estimula a participação ativa e responsável dos estudantes em iniciativas e projetos comunitários, utilizando a Educação Física como ferramenta de transformação social.

Como é possível estruturar uma proposta de avaliação da aprendizagem na Educação Física Escolar, contemplando as oito dimensões de conhecimento apresentadas na Base Nacional Comum Curricular?

A compreensão das dimensões do conhecimento humano evoluiu ao longo do tempo, refletindo uma visão mais abrangente e complexa do que constitui o objeto de conhecimento educacional. O modelo tradicional de três dimensões, composto por conceitos, procedimentos e atitudes, foi expandido para oito dimensões, conforme delineado no documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Física Escolar de 2017. Essa expansão reflete uma necessidade crescente de considerar aspectos integrados do conhecimento.

Conforme Zabala, o conceito de objeto de conhecimento vai além da mera transmissão de conceitos cognitivos, abrangendo também habilidades práticas e atitudes. Ele define objeto de conhecimento como "[...] tudo quanto se tem que aprender para alcançar determinados objetivos" (1998, p. 30), sugerindo uma perspectiva inclusiva que engloba não apenas capacidades intelectuais, mas também competências emocionais, sociais e práticas.

Portanto, entender o objeto de conhecimento educacional dentro do contexto das oito dimensões propostas implica na reorientação das práticas pedagógicas para incorporar esse saber fazer.

A avaliação em Educação Física, muitas vezes, envolve aspectos subjetivos e socioemocionais do aprendizado, como atitudes em relação ao exercício físico, trabalho em equipe e respeito mútuo. Alguns críticos argumentam que a BNCC pode não oferecer orientações suficientes sobre como avaliar esses aspectos de maneira justa e significativa.

É relatado que a BNCC poderia se beneficiar de um maior envolvimento dos professores de Educação Física em sua elaboração e revisão, garantindo que suas perspectivas e experiências sejam adequadamente consideradas. Isso contribuiria para uma abordagem mais contextualizada e sensível às necessidades dos alunos e das comunidades escolares (Neira, 2018).

Por fim, os objetos de conhecimento inseridos na BNCC têm um impacto direto no planejamento e nos objetivos educacionais. Neira destaca a necessidade de uma abordagem crítica sobre as progressões, limitações e complexidades dos objetos de conhecimento, o que é essencial para garantir que as escolhas curriculares realmente atendam às necessidades educacionais dos alunos. Conforme argumenta Young (2011), "[...] a seleção de conteúdo no currículo influencia diretamente o que queremos que nossos alunos aprendam" (p. 89). Portanto, é fundamental que as decisões curriculares e avaliativas sejam feitas com um olhar crítico, garantindo que promovam um aprendizado significativo.

5.3 Avaliação: aproximações entre o PPP e a BNCC em Educação Física

A relação entre o PPP e a BNCC é essencial para garantir uma educação de qualidade. O PPP adapta e contextualiza as diretrizes da BNCC à realidade específica da escola, assegurando que as práticas pedagógicas e avaliativas estejam alinhadas aos objetivos da educação (Libâneo, 2012).

Os dois documentos estão organizados por meio de competências, relacionadas a novas necessidades do século XXI, visando o entrelaçamento interdisciplinar das diversas áreas do saber.

Na BNCC (Brasil, 2018), competência é definida como a mobilização de *conhecimentos* (conceitos e procedimentos), *habilidades* (práticas, cognitivas e socioemocionais), *atitudes e valores* para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho, como citado no documento oficial.

COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC

1. *Conhecimento* – Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Objetivo: Entender e explicar a realidade, colaborar com a sociedade e continuar a aprender.

2. *Pensamento Científico, Crítico e Criativo* – Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

Objetivo: Investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções.

3. *Repertório Cultural* – Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

Objetivo: Fruir e participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

4. *Comunicação* – Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

Objetivo: Expressar-se e partilhar informações, sentimentos, ideias, experiências e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. *Cultura Digital* – Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

Objetivo: Comunicar-se, acessar e produzir informações e conhecimento, resolver problemas e exercer protagonismo de autoria.

6. *Trabalho e Projeto de Vida* – Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Objetivo: Entender o mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas à cidadania e ao seu projeto de vida com liberdade, autonomia, criticidade e responsabilidade.

7. *Argumentação* – Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

Objetivo: Formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns com base em direitos humanos, consciência socioambiental, consumo responsável e ética.

8. *Autoconhecimento e Autocuidado* – Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

Objetivo: Cuidar da saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções e a dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. *Empatia e Cooperação* – Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Objetivo: Fazer-se respeitar e promover o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade, sem preconceito de qualquer natureza.

10. *Responsabilidade e Cidadania* – Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Objetivo: Tomar decisões com princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e democráticos (Brasil, 2017).

A articulação que este estudo pretende propor exige conhecer também a proposta da escola em questão, ou seja, seu Projeto Pedagógico.

COMPETÊNCIAS DO PROGRAMA PEDAGÓGICO DA ESCOLA

1. *Conceitos Fundamentais de cada área do saber, Habilidades e Competências*: Conforme a Base Nacional Comum Curricular brasileira, a escola promove atividades em cada área do conhecimento, assegurando que os alunos adquiram os conceitos essenciais dos componentes curriculares por meio da imersão profunda em cada disciplina.

2. *Conexões Globais*: o Colégio incentiva e facilita a aproximação com diversas culturas globais. Promovemos oportunidades de intercâmbio de ideias, estudos e valores entre nossos alunos e comunidades de vários continentes, visando formar um senso de cidadania global.

3. *Sustentabilidade*: Uma compreensão de sustentabilidade abrange as dimensões do autocuidado e da preservação da vida, da economia e da ecologia. Viver de maneira sustentável implica orientar nossas ações para que as interações entre nós, os outros e o mundo sejam saudáveis e duradouras, visando à preservação da vida no planeta.

4. *Inteligência Socioemocional*: A competência socioemocional é desenvolvida nos estudantes para que eles aprendam a lidar consigo mesmos e com suas emoções, além de se relacionarem com os outros de forma competente e ética.

5. *Educação Digital*: A Educação Digital inclui letramento digital, programação e a cultura *maker*, apresentando esses conceitos aos estudantes por meio de estudos, pesquisas e práticas.

6. *Idiomas*: Saber se expressar e se comunicar eficazmente é essencial para formar cidadãos globais, pessoas capazes de compreender e interagir com diversas nacionalidades. Ser fluente em outros idiomas é um grande diferencial em um mundo interconectado e culturalmente entrelaçado (Colégio V.P.S., 2024, p. 6-9).

Quadro 3 – Aproximações com as competências

| PROGRAMA PEDAGÓGICO | BNCC |
|-----------------------------|---|
| Conceitos fundamentais | Conhecimento Pensamento Científico, Crítico e Criativo Argumentação |
| Conexões globais | Trabalho e Projeto de Vida Repertório Cultural |
| Sustentabilidade | Autoconhecimento e Autocuidado Responsabilidade e Cidadania |
| Inteligência socioemocional | Empatia e Cooperação |
| Educação digital | Cultura Digital |
| Idiomas | Comunicação |

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

As competências delineadas tanto no PP quanto na BNCC refletem uma abordagem contemporânea que visa preparar os alunos para enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades do século XXI. Ambos os documentos enfatizam não apenas o domínio de conhecimentos específicos, mas também o desenvolvimento de habilidades, promovendo um entrelaçamento interdisciplinar das diversas áreas do conhecimento.

O Programa Pedagógico e a BNCC convergem na missão de preparar os estudantes não apenas para o sucesso acadêmico, mas também pessoal e profissional em um mundo globalizado e digitalmente conectado. Eles reconhecem a importância não apenas de aprender objetos de conhecimento específicos, mas também de desenvolver habilidades e competências que permitam aos alunos aplicar seu conhecimento de maneira significativa, enfrentando os desafios complexos que surgem no contexto atual e futuro.

É importante ressaltar que a BNCC apresenta Competências Específicas de Educação Física e as habilidades são separadas por blocos. Para os anos finais do Ensino Fundamental, esses objetos de conhecimento são divididos em 6º/7º e 8º/9º.

No plano anual da escola mencionada, as propostas curriculares são detalhadas, complementando o Programa Pedagógico em relação ao componente curricular de Educação Física. Além das sugestões da BNCC, são inseridos projetos interdisciplinares e objetos de conhecimento relacionados às abordagens

pedagógicas escolhidas pela gestão e pelo corpo docente, de acordo com a identidade da escola.

Em relação à avaliação para o Ensino Fundamental nos anos finais, segmento analisado nesta dissertação, a Proposta Pedagógica do Colégio visa uma avaliação da aprendizagem essencial para um processo educativo integrado, iniciando o processo de aprendizagem com uma avaliação diagnóstica, que leva em consideração o conhecimento prévio dos alunos. Esse método, a partir do que os alunos já sabem, promove uma base sólida para o desenvolvimento acadêmico e pessoal.

No contexto do regimento escolar da referida escola, a avaliação formativa do aproveitamento escolar ocorrerá de maneira contínua, utilizando uma variedade de instrumentos, que incluem trabalhos práticos, escritos e orais; produções textuais artísticas, multimídia e de linguagem de programação; pesquisas; debates; testes objetivos e dissertativos em formatos impressos ou digitais; seminários em grupo; apresentação de trabalhos em diferentes formatos e portfólios de atividades. A condução desses estudos será orientada pela área pedagógica, avaliando as habilidades e competências conforme o Plano de Ensino.

Na verificação documental da BNCC, embora o termo "avaliação" não seja mencionado diretamente no componente curricular de Educação Física, entende-se que os princípios gerais de avaliação são aplicáveis a todas as áreas do conhecimento. A avaliação na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) deve ser um processo formativo, contínuo, inclusivo e orientado para a melhoria da qualidade da educação. Libâneo (2013) também argumenta que a avaliação deve ser formativa, contínua e processual, proporcionando *feedback* constante aos alunos.

É essencial que o processo de ensino e aprendizagem leve em consideração essas competências (geral e específicas) e que a avaliação das aprendizagens seja realizada de forma coerente com tais objetivos. Nesse contexto, é imprescindível que o processo de avaliação seja concebido de maneira a verificar como essas competências estão sendo desenvolvidas ao longo do percurso educacional dos alunos.

Diante desse novo cenário educacional de competências e habilidades, os professores necessitam aprimorar suas ações para melhor atender às demandas dos alunos. Segundo Sacristan (1999), na sociedade contemporânea, o professor é desafiado a assumir um papel cada vez mais complexo, o que exige uma formação

contínua e uma constante reflexão sobre sua prática pedagógica para atender às demandas de um contexto educacional em constante transformação.

Aqui estão alguns dos principais benefícios da formação continuada, segundo Imbernon (2011):

- *Desenvolvimento Profissional Permanente*: a educação e a pedagogia estão em constante evolução, e os professores precisam acompanhar essas mudanças para manter suas práticas pedagógicas relevantes e eficazes.
- *Reflexão Crítica e Autocrítica*: os professores são incentivados a analisar e questionar suas metodologias, abordagens e interações com os alunos. Essa reflexão pode levar à autocrítica construtiva, possibilitando melhorias contínuas no ensino.
- *Colaboração e Aprendizagem Coletiva*: atividades que promovem a troca de experiências, a aprendizagem mútua e a construção coletiva de conhecimento. Isso cria uma cultura de cooperação e apoio entre os educadores, enriquecendo o ambiente escolar.
- *Adaptação às Novas Tecnologias e Metodologias*: em um mundo cada vez mais digital e interconectado, é vital que os professores estejam aptos a integrar essas ferramentas em suas práticas pedagógicas.
- *Melhoria da Qualidade do Ensino*: professores bem formados são mais eficazes em suas práticas, o que, por sua vez, beneficia os alunos e a comunidade escolar como um todo.
- *Resiliência e Flexibilidade*: os professores que se engajam regularmente em formação estão mais bem preparados para enfrentar e se adaptar a novas políticas, currículos e demandas dos alunos.
- *Engajamento com a Pesquisa Educacional*: a formação continuada pode incentivar os educadores a participar de projetos de pesquisa, contribuindo para a inovação e o avanço das práticas pedagógicas.
- *Valorização Profissional*: proporciona senso de progressão e reconhecimento na carreira, aumentando a motivação e a satisfação profissional dos educadores.

Além disso, o apoio contínuo da gestão escolar e o compartilhamento de boas práticas entre os colegas podem ser recursos valiosos para ajudar os professores a superar eventuais dificuldades e aprimorar suas habilidades de avaliação. O diálogo aberto e colaborativo sobre questões relacionadas à avaliação também pode contribuir para a construção de uma cultura escolar mais orientada para a melhoria contínua.

Concordamos com Nóvoa (1997) quando destaca a importância da troca de experiências e do compartilhamento de conhecimento como elemento essencial para a formação continuada dos professores. Cabe ao professor de EF desempenhar tanto o papel de formador quanto o de aprendiz, contribuindo para a construção de espaços de construção coletiva de ações e conhecimentos.

Incorporando as ideias de Nóvoa e refletindo sobre as formulações de Feldmann, podemos destacar a importância do papel do outro na formação e atuação dos educadores.

As pessoas não nascem educadores, se tornam educadores, quando se educam com o outro, quando produzem sua existência relacionada com a existência do outro, em um processo permanente de apropriação, mediação e transformação do conhecimento mediante um projeto existencial e coletivo de construção humana (Feldmann, 2009, p. 72).

A construção coletiva de conhecimento e a reflexão conjunta sobre as práticas educativas são fundamentais para superar desafios, inovar nos métodos avaliativos e adaptar-se às necessidades e realidades contemporâneas da educação. Dessa forma, os educadores se capacitam não apenas para transmitir conhecimentos, mas também para instigar a reflexão crítica, a criatividade e a adaptação às mudanças constantes no campo educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Física é uma disciplina essencial no currículo escolar, desempenhando um papel significativo no desenvolvimento integral dos alunos. Ela não se limita apenas ao aspecto físico, mas também influencia positivamente os aspectos emocionais, sociais e cognitivos dos estudantes. Nesse contexto multifacetado, é crucial que os professores adotem estratégias de avaliação adequadas para orientar sua prática pedagógica de maneira eficaz.

Verificamos, nesta dissertação, a BNCC e as competências e habilidades que orientam o ensino da Educação Física, enfatizando a importância da diversidade de práticas corporais e da valorização da cultura corporal de movimento. O outro documento verificado foi o Programa Pedagógico da escola estudada e pudemos verificar a sinergia entre eles. As competências gerais estavam alinhadas e, dessa forma, os professores podem proporcionar experiências de aprendizagem relevantes e contemporâneas. Isso contribui para o desenvolvimento integral dos estudantes, promovendo não apenas a atividade física, mas também a compreensão cultural e social. O Plano de Ensino foi citado como um documento que especifica toda a ação educativa da Educação Física.

No contexto da avaliação educacional, tanto na BNCC quanto no Programa Pedagógico da escola, são empregadas diversas estratégias para acompanhar o progresso dos alunos ao longo de seu percurso educativo. A avaliação formativa desempenha um papel central nesses documentos, sendo fundamental para oferecer *feedback* contínuo e direcionar as práticas pedagógicas, visando aprimorar o aprendizado dos estudantes.

Além da avaliação formativa, destaca-se a importância da avaliação diagnóstica, como um instrumento inicial para verificar o conhecimento prévio dos alunos e que visa identificar lacunas de aprendizagem e avaliar o nível de habilidades e competências dos estudantes em áreas específicas do currículo. Essa compreensão inicial é crucial para um planejamento educacional mais eficiente e personalizado, permitindo que os educadores ajustem suas estratégias de ensino e desenvolvam intervenções educativas adequadas às necessidades dos alunos desde o início do processo de aprendizagem.

Para enfrentar esse desafio, a formação continuada dos professores tem um papel fundamental. Ela oferece as ferramentas necessárias para que os educadores

possam aprimorar suas práticas de avaliação. Por meio da formação continuada, os professores têm a oportunidade de adquirir novos conhecimentos, analisar criticamente os objetos de conhecimento a serem desenvolvidos, explorar diferentes metodologias avaliativas e compartilhar experiências com seus pares, o que contribui significativamente para a renovação e transformação das suas abordagens pedagógicas.

Portanto, o resultado desta pesquisa destaca a relevância da formação contínua dos educadores e do diálogo constante entre a avaliação e a prática educacional. Essa abordagem não só fortalece a qualidade do ensino oferecido, mas também contribui para o desenvolvimento de uma educação que prepara os alunos para os desafios do século XXI, promovendo uma sociedade mais justa, equitativa e progressista.

Finalizamos a pesquisa com a clareza que ainda há desafios a serem enfrentados, pois se trata de um processo contínuo e interativo, no qual a formação e a atuação dos professores contribuirão para novas práticas avaliativas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W.M.; FROTA, M. T. A. A história da Educação Física e do Esporte no Brasil: do Império aos dias atuais. São Paulo: Phorte Editora, 2010.

ALBUQUERQUE, L. R. A constituição histórica da educação física no brasil e os processos de formação profissional. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9., ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009. **Anais [...]** 2009. p. 15.

AMERICAN COLLEGE OF SPORTS MEDICINE. **Staying physically active during the COVID-19 pandemic**. [S. l.: s. n.], 2020. Disponível em: <https://www.acsm.org/>. Acesso em: 26 jun. 2024.

ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

AZEVEDO, Edson Sousa de; SHIGUNOV, Viktor. **Reflexões sobre as Abordagens Pedagógicas em Educação Física**. CDS/UFSC. Disponível em: <https://kinein.sites.ufsc.br/edit01/artigo2.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2024.

BARBOSA, R. **Reforma do Ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública**, 1883. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1946. Disponível em: <https://bibliotecadigital.stf.jus.br/xmlui/handle/123456789/195>. Acesso em: 25 jun. 2024.

BETTI, M. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BRASIL. Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879. **Coleção de Leis do Império de 1879**. Rio de Janeiro, 19 abr. 1879. Sec. II, p. 196. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso em: 25 jun. 2024.

BRASIL. Decreto Lei nº 705, de 25 de julho de 1969. Altera a redação do artigo 22 da Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. **Diário Oficial da União**, Brasília, 28 jul. 1969. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-705-25-julho-1969-374152-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 25 jun. 2024.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 jun. 2024.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: Educação Física. Brasília: MECSEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/fisica.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.696, de 1º de setembro de 1998. Dispõe sobre a regulamentação da profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselhos Federal e Regionais de Educação Física. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2 set. 1998. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9696.htm. Acesso em: 25 jun. 2024.

BROTO, F. O. **Jogos cooperativos**: se o importante é competir, o fundamental é cooperar. São Paulo: Cepeusp, 1995. Coletivo de autores.

CÁSSIO, F. L. Base Nacional Comum Curricular: ponto de saturação e retrocesso na educação. **Retratos da Escola**, v. 12, n. 23, p. 239, 2018. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/887>. Acesso em: 25 jun. 2024.

CASTELLANI Filho, L. **Política educacional e educação física**. Campinas: Autores Associados. 1998.

CÁSSIO, Fernando; CATELLI JR., Roberto (org.). **Educação é a Base?** – 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019. 320 p.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CRESSONI, F. E. de G. **Os paralelos entre a capoeira regional e os métodos ginásticos europeus do século XIX**. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Educação Física) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2010. Disponível em: https://www.oasisbr.ibict.br/vufind/Record/UNSP_3d5fb35ee1778e7216996dc01449347b. Acesso em: 25 jun. 2024.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus, 1995.

DAOLIO, J. A ordem e a (des)ordem na educação física brasileira. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 25, n. 1, p. 115-129, 2003. Disponível em: <https://cev.org.br/biblioteca/a-ordem-e-desordem-educacao-fisica-brasileira/>. Acesso em: 25 jun. 2024.

DARIDO S. C. Apresentação e análise das principais abordagens da Educação física escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 20, n.1, p.58-66, 1998. Disponível em: <https://cev.org.br/biblioteca/apresentacao-analise-das-principais-abordagens-educacao-fisica-escolar/>. Acesso em: 25 jun. 2024.

DARIDO, Suraya Cristina. Diferentes Concepções Sobre o Papel da Educação Física na Escola. **Caderno de Formação**: Formação de Professores Didática Geral. São Paulo, Cultura Acadêmica, v. 16, p. 51-75, 2012. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/41548/1/01d19t02.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2024.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola**: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2017.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DEMO, Pedro. **Educação e Qualidade: a questão dos conteúdos**. São Paulo: Papirus, 1994.

FELDMANN, Marian. **Formação de professores e a escola na contemporaneidade**. São Paulo: Cortez, 2009.

FERNANDES, Domingos. **Avaliação das aprendizagens**: desafios às teorias, práticas e políticas. Cacém: Texto Editores, 2005.

FERREIRA, H. S. **Percepção sobre qualidade de vida entre crianças de 4 a 6 anos**: educação (física) na escola. Dissertação (Mestrado em Educação e Saúde). Fortaleza: Universidade de Fortaleza, 2006. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFOR_bb78cfad2e1073fd615111547a728179. Acesso em: 25 jun. 2024.

FERREIRA, H.S. **Apostila para concurso de professores de Educação Física SD3**: Tendências da Educação Física. [Trabalho não publicado]. Fortaleza, 2009.

FERREIRA, H. S; SAMPAIO, J. J. C. Tendências e abordagens pedagógicas da Educação Física escolar e suas interfaces com a saúde. **Revista Digital EFDeportes.com**. Buenos Aires, ano 18, n. 182 - Julio de 2013. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd182/tendencias-pedagogicas-da-educacao-fisica-escolar.htm>. Acesso em: 25 jun. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**. Teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1986.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN C. J. **Compreendendo o desenvolvimento motor**: bebês, crianças, adolescentes e adultos. 3. ed. São Paulo: Phorte, 2003.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **Educação Física Progressista**. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **Educação Física Progressista**: A pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física Brasileira. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONDRA, J. G. Combater a “Poética Pallidez”: a questão da higienização dos corpos. **Perspectiva**, v. 22, p. 121-161, 2004. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-54732004000300006&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 25 jun. 2024.

GUEDES, D.P. Educação para a saúde mediante programas de educação física escolar. *Motriz*, v. 5, n. 1, 1999. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/6619>. Acesso em: 25 jun. 2024.

GUTIERREZ, W. **História da Educação Física**. Porto Alegre: IPA, 1972.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar**: respeitar primeiro, avaliar depois. Porto Alegre: Mediação, 2013.

IMBERNÓN, F. **Formación continua del profesorado**: nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio. Barcelona: Editorial Graó, 2011.

JUNIOR GUIRALDELLI, P. **Educação física progressista**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira. 8. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

LE BOUCH, J. **A educação pelo movimento**: a psicocinética na idade escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo, Loyola, 1985.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, R. R. História da educação física: algumas pontuações. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 7, n. 13, p. 246-257, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/199>. Acesso em: 25 jun. 2024.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 1995.

MICHAELIS. Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2015.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Sobre a doença COVID-19**. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>. Acesso em: 25 jun. 2024.

MONTESORI, Maria. **The Montessori Method: Scientific Pedagogy as Applied to Child Education in "The Children's Houses"**. Nova Iorque: Frederick A. Stokes Company, 1912.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas**. São Paulo: Phorte Editora, 2008.

NÓVOA, Antonio. (coord). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, Antonio. **Professores: Libertar o futuro**. v. 1. São Paulo: Diálogos, 2023.

PAGLIARI, P. **Material didático: suporte metodológico para as atividades didáticas e acadêmicas**. Joaçaba: Ed. Unoesc, 2013.

PAIVA, F. S. L. de. Notas para pensar a educação física a partir do conceito de campo. *Perspectiva*, v. 22, p. 51-82, 2004. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-54732004000300004. Acesso em: 25 jun. 2024.

PASSOS, Ilma Alencastro Veiga. Projeto político pedagógico da escola: uma construção coletiva. *In*: VEIGA, Ilma Passos A. (org.). **Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível**. 15 ed. Campinas: Papirus, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RABELO, Edmar Henrique. **Avaliação: novos tempos, novas práticas**. Petrópolis: Vozes, 1998.

RAMOS, J. J. **Os exercícios físicos na história e na arte**. São Paulo: IBRASA, 1982.

RODRIGUES Graciele Massoli. Avaliação na educação física escolar: caminhos e contextos. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 11-21, 2003. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1327>. Acesso em: 25 jun. 2024.

SACRISTÁN, Gimeno José. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In*: NÓVOA, Antônio. **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

SACRISTÁN, J. G. **O professor e sua formação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOS, L. R. G. dos. História da educação física. *In*: SANTOS, L. R. G. dos. **Educação Física para o profissional provisionado**. Brasília: CREF7, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 38. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SESC. **Escolhas sobre o corpo**: valores e práticas físicas em tempo de mudança. São Paulo: SESC, 2003.

SILVA, J. L. C.; SILVEIRA, E. S.; VARGAS, C. R. Abordagens pedagógico avaliativas na História da Educação Física escolar brasileira. **Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación**, n. 9, p. 25-51, 2018. Disponível em: <http://www.historiadelaeducacion.cl/index.php/CCHE/article/view/104/93>. Acesso em: 25 jun. 2024.

SILVA, P. AMARO; NOFFS, N. A. **Planejamento participativo nas aulas de educação física escolar**: significados existentes nesta proposta. Curitiba: Brazil Publishing, 2020.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOARES, C. **Educação Física**: raízes europeias e Brasil. Campinas: Autores Associados, 1994.

SOARES, E. R. Educação física no Brasil: da origem até os dias atuais. **Lecturas: Educación física y deportes**, n. 169, p. 3-5, 2012. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd169/educacao-fisica-no-brasil-da-origem.htm>. Acesso em: 25 jun. 2024.

SOARES, Carmen Lúcia; TAFFAREL, Celi Neuza Zulke; VARJAL, Elizabeth; CASTELLANI FILHO, Lino; ESCOBAR, Micheli Ortega; BRACHT, Valter. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez Editora, 1992.

SOLOMON, Henry A. **O mito do exercício**. São Paulo: Summus, 1991.

TANI, G.; MANOEL, E de J.; KOKUBUN, E.; PROENÇA, J. E. **Educação Física escolar**: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos**. Um novo contrato social para a educação. Boadilla del Monte: Fundação SM, 2022.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 2008.

YOUNG, M. F. D. **Bringing knowledge back in**: from social constructivism to social realism in the sociology of education. London: Routledge, 2008.

YOUNG, Michael, F. D. O Futuro da educação em uma sociedade de conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v.16, n. 48, 2011. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/WRv76FZpdGXpkVYMNm5Bych/>. Acesso em: 25 jun. 2024.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXO A – COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. **BNCC**. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 26 jun. 2024.

ANEXO B – COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

1. Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual.
2. Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo.
3. Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais.
4. Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas.
5. Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes.
6. Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam.
7. Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos.
8. Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer e ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde.
9. Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário.
10. Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. **BNCC**. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 26 jun. 2024.

ANEXO C – HABILIDADES DE EDUCAÇÃO FÍSICA - 8º E 9º ANOS

- **(EF89EF01):** experimentar diferentes papéis (jogador, árbitro e técnico) e fruir os esportes de rede/parede, campo e taco, invasão e combate, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.
- **(EF89EF02):** praticar um ou mais esportes de rede/parede, campo e taco, invasão e combate oferecidos pela escola, usando habilidades técnico-táticas básicas.
- **(EF89EF03):** formular e utilizar estratégias para solucionar os desafios técnicos e táticos, tanto nos esportes de campo e taco, rede/parede, invasão e combate como nas modalidades esportivas escolhidas para praticar de forma específica.
- **(EF89EF04):** identificar os elementos técnicos ou técnico-táticos individuais, combinações táticas, sistemas de jogo e regras das modalidades esportivas praticadas, bem como diferenciar as modalidades esportivas com base nos critérios da lógica interna das categorias de esporte: rede/parede, campo e taco, invasão e combate.
- **(EF89EF05):** identificar as transformações históricas do fenômeno esportivo e discutir alguns de seus problemas (doping, corrupção, violência etc.) e a forma como as mídias os apresentam.
- **(EF89EF06):** verificar locais disponíveis na comunidade para a prática de esportes e das demais práticas corporais tematizadas na escola, propondo e produzindo alternativas para utilizá-los no tempo livre.
- **(EF89EF07):** experimentar e fruir um ou mais programas de exercícios físicos, identificando as exigências corporais desses diferentes programas e reconhecendo a importância de uma prática individualizada, adequada às características e necessidades de cada sujeito.
- **(EF89EF08):** discutir as transformações históricas dos padrões de desempenho, saúde e beleza, considerando a forma como são apresentados nos diferentes meios (científico, midiático etc.).
- **(EF89EF09):** problematizar a prática excessiva de exercícios físicos e o uso de medicamentos para a ampliação do rendimento ou potencialização das transformações corporais.
- **(EF89EF10):** experimentar e fruir um ou mais tipos de ginástica de conscientização corporal, identificando as exigências corporais dos mesmos.

- **(EF89EF11):** identificar as diferenças e semelhanças entre a ginástica de conscientização corporal e as de condicionamento físico e discutir como a prática de cada uma dessas manifestações pode contribuir para a melhoria das condições de vida, saúde, bem-estar e cuidado consigo mesmo.
- **(EF89EF12):** experimentar, fruir e recriar danças de salão, valorizando a diversidade cultural e respeitando a tradição dessas culturas.
- **(EF89EF13):** planejar e utilizar estratégias para se apropriar dos elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das danças de salão.
- **(EF89EF14):** discutir estereótipos e preconceitos relativos às danças de salão e demais práticas corporais e propor alternativas para sua superação.
- **(EF89EF15):** analisar as características (ritmos, gestos, coreografias e músicas) das danças de salão, bem como suas transformações históricas e os grupos de origem.
- **(EF89EF16):** experimentar e fruir a execução dos movimentos pertencentes às lutas do mundo, adotando procedimentos de segurança e respeitando o oponente.
- **(EF89EF17):** planejar e utilizar estratégias básicas das lutas experimentadas, reconhecendo as suas características técnico-táticas.
- **(EF89EF18):** discutir as transformações históricas, o processo de esportivização e a midiaticização de uma ou mais lutas, valorizando e respeitando as culturas de origem.
- **(EF89EF19):** experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura na natureza, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais, respeitando o patrimônio natural e minimizando os impactos de degradação ambiental.
- **(EF89EF20):** identificar riscos, formular estratégias e observar normas de segurança para superar os desafios na realização de práticas corporais de aventura na natureza.
- **(EF89EF21):** identificar as características (equipamentos de segurança, instrumentos, indumentária, organização) das práticas corporais de aventura na natureza, bem como suas transformações históricas.

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. **BNCC**. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 26 jun. 2024.