

UNESP

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Faculdade de Ciências e Tecnologia Campus de Presidente Prudente – SP

MARCOS ROBERTO FORTUNATO

**AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO FÍSICA
ESCOLAR:**

Uma Proposta Didática para Avaliação das unidades temáticas Indicadas
pela BNCC nos anos finais do Ensino Fundamental

PRESIDENTE PRUDENTE – SP

2025

MARCOS ROBERTO FORTUNATO

AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:

Uma Proposta Didática para Avaliação das unidades temáticas Indicadas
pela BNCC nos anos finais do Ensino Fundamental

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Presidente Prudente – UNESP, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física Escolar.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientadora: Dra. Sueyla Ferreira da Silva dos Santos

PRESIDENTE PRUDENTE – SP

2025

F745a

Fortunato, Marcos Roberto

Avaliação de aprendizagem na educação física escolar : uma proposta didática para avaliação das unidades temáticas indicadas pela BNCC nos anos finais do ensino fundamental / Marcos Roberto

Fortunato. -- Presidente Prudente, 2025

120 f. : il., tabs. + objeto educacional

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente

Orientadora: Sueyla Ferreira da Silva dos Santos

1. Avaliação das aprendizagens. 2. Educação física. 3. Unidades temáticas. 4. BNCC. 5. Ensino fundamental. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Dados fornecidos pelo autor(a).

MARCOS ROBERTO FORTUNATO

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Presidente Prudente – UNESP, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física Escolar.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientadora: Dra. Sueyla Ferreira da Silva dos Santos

Data da defesa: 28/02/2025

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Dra. Sueyla Ferreira da Silva dos Santos
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Membro Titular: Prof. Dr. Paulo Roberto Brancatti
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Membro Titular: Prof Dr. Carlos Augusto Carvalho
Universidade do Oeste Paulista

Local: Universidade Estadual Paulista Faculdade de Ciência e Tecnologia
Unesp – Câmpus de Presidente Prudente

Dedico esse trabalho a meus amigos que me incentivaram durante todo o processo, a minha orientadora e em especial aos meus filhos e minha esposa que dedicaram tempo e paciência para que pudesse me dedicar aos estudos.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Agradeço a Deus por ter me concedido saúde e sabedoria para concluir esta etapa tão importante em minha vida. Agradeço imensamente à minha esposa e aos meus filhos pela parceria, confiança, compreensão, amor e dedicação. Vocês foram minha força nos momentos mais difíceis, abrindo mão de momentos importantes para que eu pudesse me dedicar a este trabalho.

Somente através da fé em Deus e da parceria de vocês pude alcançar este sonho, que aos olhos do homem seria impossível conciliar as tarefas rotineiras, o trabalho e o mestrado, inclusive pela distância da faculdade. Mas quando achei que tudo estava perdido, Deus me mostrou que o melhor ainda estava por vir e, na hora certa, tudo se encaixou.

Sou profundamente grato à Professora Dra. Sueyla Ferreira da Silva dos Santos por sua incansável dedicação e orientação durante o meu mestrado. Sua paciência, conhecimento e entusiasmo foram inspiradores e essenciais para o desenvolvimento deste trabalho. A Professora Sueyla sempre esteve presente para me ajudar e contribuiu significativamente para a realização deste trabalho.

Agradeço imensamente ao professor Carlos Augusto Carvalho e à professora Camila Buonani da Silva por terem aceito o convite para compor a banca examinadora da qualificação deste trabalho. Suas valiosas contribuições foram fundamentais para o aprimoramento deste estudo. Estendo meus agradecimentos ao professor Paulo Roberto Brancatti, que juntamente com o professor Carlos Augusto Carvalho, fizeram parte da banca avaliadora de defesa, a experiência desses professores foi determinante para a construção de um trabalho mais consciente.

Agradeço ainda o apoio dos professores Luiz Rogério Romero, Augusto Cesinando de Carvalho e Paulo Roberto Brancatti. Gostaria de reafirmar meu carinho e minha gratidão a todos eles, que, através de seu trabalho, dedicação e competência, conseguiram nos proporcionar a confiança necessária para seguirmos em frente.

À Viviane Camargo Santos da Silva, minha eterna gratidão pela parceria durante nossa jornada de trabalho. Sua dedicação, indo além do esperado para que eu pudesse me dedicar a outras tarefas, e sua compreensão nos dias em que minhas condições de trabalho não eram as ideais, foram fundamentais para o sucesso de nossos projetos. Sua atitude profissional e humana me inspirou e me ensinou muito.

Aos meus colegas mestrandos da turma 4 do PROEF de Presidente Prudente, deixo meus agradecimentos, meu carinho e minha torcida. Com certeza tudo seria mais difícil se não fosse o espírito de equipe dessa turma e a prontidão que todos tinham em ajudar um ao outro. Isso tornou o caminho mais leve e foi essencial para chegarmos até aqui.

Obviamente, não poderia deixar de agradecer à minha mãe pelos valores que me transmitiu ao longo da vida, sempre sonhando alto e com muita fé em Deus, me mostrando que a única forma de vencer na vida é com muito esforço. Reservo um espaço especial para reforçar os agradecimentos à minha esposa.

Obrigado Audrey Kisner Fortunato por acreditar na minha capacidade, pelas palavras de conforto nos momentos difíceis, por me aturar quando nem eu me aguentava, pelo incentivo e por sempre vibrar com minhas vitórias. Com certeza não é uma tarefa fácil ser minha esposa, ainda mais quando essa posição te faz herdar de brinde o cargo de secretária, já que sem você eu não lembro nem os dias das minhas viagens a estudo. Obrigada por sonhar comigo desde o primeiro dia, por dividir comigo cada angústia. Ter você perto de mim durante esta trajetória foi fundamental para que eu não esmorecesse e conseguisse chegar até aqui.

FORTUNATO, Marcos Roberto. **Avaliação de Aprendizagem na Educação Física Escolar**: uma proposta didática para avaliação das unidades temáticas indicadas pela BNCC nos anos finais do ensino fundamental. Orientadora: Sueyla Ferreira da Silva dos Santos. 2024. volume 1. Dissertação (Mestrado Profissional PROEF - Educação Física em Rede Nacional) – Faculdade de Ciência e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Presidente Prudente, 2024.

RESUMO

Ao longo dos anos, a avaliação de ensino e aprendizagem passou por transformações significativas, buscando superar o modelo tradicional, marcado por características excludentes, punitivas e classificatórias, em prol de uma abordagem mais justa e democrática, o que justifica e legitima as inquietações que permeiam essa pesquisa. A presente pesquisa propôs investigar quais são as práticas avaliativas mais utilizadas pelos professores de Educação Física que ministram aulas nos anos finais do Ensino Fundamental II nas escolas do município da Praia Grande, São Paulo. O município exige a utilização de um instrumento denominado planilha de avaliação, criada para auxiliar os professores de Educação Física no processo avaliativo e que não se estende às outras disciplinas. Surge a questão central que motivou esta pesquisa e ela reside nas dúvidas e inquietações relacionadas aos métodos que os professores recorrem para avaliar as aprendizagens dos estudantes atreladas às unidades temáticas propostas pela BNCC e de que maneira a planilha contribui com esse processo. O estudo recorreu a preceitos de uma abordagem qualitativa e quantitativa a fim de que houvesse interação entre os participantes e o objeto que está sendo pesquisado. A população estudada foram 24 professores de Educação Física que ministraram aulas nos anos finais do Ensino Fundamental por pelo menos um ano letivo nos últimos três anos nas escolas públicas do município de Praia Grande. Para coleta de dados foi utilizado um questionário semiestruturado, composto por vinte e nove questões, distribuídas em quatro seções: dados sociodemográficos, percurso profissional, planilha de avaliação municipal e práticas avaliativas. Os dados foram analisados por meio planilhas compatíveis ao programa Excel e categorizados a partir da frequência de resposta dos professores participantes, de forma que puderam ser explorados, buscando responder às inquietações que motivaram o desenvolvimento desta pesquisa. Os professores voluntários da pesquisa também foram convidados a participar de um grupo focal (n=8) com o objetivo de elucidar os aspectos não evidentes nos dados quantitativos no que se refere aos processos avaliativos e ao uso da planilha de avaliação. O grupo focal, dividido em dois momentos distintos, em data e horários acordados previamente. Os resultados mostraram um desequilíbrio nas ações avaliativas, especialmente pela pouca variedade de ferramentas utilizadas para avaliação dos conteúdos das unidades temáticas. Os participantes mostraram uma compreensão positiva sobre possibilidade de haver um documento para auxiliar nas práticas avaliativas, embora não seja constatada uma aceitação da atual planilha, que é apontada como um instrumento que, por vezes, retira a autonomia dos professores. A formação continuada, nesse sentido, pode ser um espaço de diálogo e construção coletiva para a elaboração de um instrumento mais adequado às necessidades dos docentes e dos alunos.

Palavras-chave: Avaliação das aprendizagens; Educação Física; Unidades temáticas; BNCC; Ensino Fundamental.

FORTUNATO, Marcos Roberto. **Assessment of Learning in School Physical Education: A Didactic Proposal for Evaluating Thematic Units Indicated by the BNCC in the Final Years of Elementary Education.** Advisor: Sueyla Ferreira da Silva dos Santos. 2024. Volume 1. Dissertation (Professional Master's Degree in PROEF - Physical Education in National Network) – Faculty of Science and Technology, São Paulo State University – UNESP, Presidente Prudente, 2024.

ABSTRACT

Over the years, teaching and learning assessment has undergone significant transformations, seeking to overcome the traditional model, marked by exclusionary, punitive and classificatory characteristics, in favor of a fairer and more democratic approach, which justifies and legitimizes the concerns that permeate this research. This research proposed to investigate which are the most used assessment practices by Physical Education teachers who teach classes in the final years of Elementary School II in schools in the city of Praia Grande, São Paulo. The city requires the use of an instrument called an assessment worksheet, created to assist Physical Education teachers in the assessment process and which does not extend to other subjects. The central question that motivated this research arises and it resides in the doubts and concerns related to the methods that teachers use to assess student learning linked to the thematic units proposed by the BNCC and how the worksheet contributes to this process. The study used precepts of a qualitative and quantitative approach so that there would be interaction between the participants and the object being researched. The study population consisted of 24 Physical Education teachers who taught classes in the final years of Elementary School for at least one school year in the last three years in public schools in the city of Praia Grande. A semi-structured questionnaire was used to collect data, consisting of twenty-nine questions, distributed in four sections: sociodemographic data, professional background, municipal evaluation spreadsheet and evaluation practices. The data were analyzed using Excel-compatible spreadsheets and categorized based on the frequency of responses from the participating teachers, so that they could be explored, seeking to answer the concerns that motivated the development of this research. The volunteer teachers of the research were also invited to participate in a focus group (n=8) with the objective of elucidating aspects not evident in the quantitative data regarding the evaluation processes and the use of the evaluation spreadsheet. The focus group was divided into two distinct moments, on dates and times previously agreed upon. The results showed an imbalance in the evaluation actions, especially due to the limited variety of tools used to evaluate the contents of the thematic units. Participants showed a positive understanding of the possibility of having a document to assist in assessment practices, although there was no acceptance of the current spreadsheet, which is seen as an instrument that sometimes takes away teachers' autonomy. In this sense, ongoing training can be a space for dialogue and collective construction to develop an instrument that is more suited to the needs of teachers and students.

Keywords: Assessment of learning; Physical education; Thematic units; BNCC; Primary education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Quadro de indicadores da planilha de avaliação utilizada pelos professores de Educação Física do município.	<u>70</u>
Figura 2. Situações de aprendizagens propostas no critério participação e a legenda na parte superior apresentando a conversão dos indicadores em nota.....	<u>76</u>
Figura 3. Modelo do critério de registro na planilha de avaliação do município de Praia Grande.	<u>78</u>
Figura 4. Critério de assiduidade.	<u>80</u>
Figura 5. Cálculo Da Nota Final	<u>81</u>

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Caracterização dos professores de Educação Física do Ensino Fundamental Participantes da Pesquisa.....	<u>88</u>
Tabela 2. Informações Gerais sobre o Uso do Instrumento Avaliativo para as Aulas de Educação Física Escolar no Município de Praia Grande.....	<u>90</u>
Tabela 3. Informações sobre a importância de cada critério contido na planilha de avaliação do município.	<u>92</u>
Tabela 4. Percepção das situações que dificultam o processo de avaliação, segundo os Professores de Educação Física Escolar.	<u>94</u>
Tabela 5. Avaliação das dimensões do conhecimento prioritárias por cada unidade temática da BNCC segundo os Professores de Educação Física Escolar.....	<u>99</u>

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Conteúdo proposto para elaboração do Guia Didático para Avaliação da Aprendizagem nas aulas de Educação Física nos anos finais do ensino fundamental.	20
Quadro 2. Descrição do Instrumento de Pesquisa	86

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Recurso utilizado pelos professores de Educação Física escolar para transformar as avaliações parciais em nota final.....	<u>96</u>
Gráfico 2. Percepção dos professores de Educação Física escolar sobre o atendimento das demandas da Base Nacional Comum Curricular nas suas práticas avaliativas.....	<u>97</u>
Gráfico 3. Avaliação das dimensões do conhecimento, prioritárias por cada unidade temática da BNCC segundo os professores de Educação Física	<u>99</u>
Gráfico 4. Momento em que os professores avaliam seus alunos de acordo com cada unidade temática indicada pela BNCC	<u>101</u>

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
1.1. OBJETIVOS	19
1.1.1. Objetivo Primário.....	19
1.1.2. Objetivos Secundários	19
1.2. PRODUTO EDUCACIONAL.....	20
2. O PROCESSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO BRASIL ..	23
2.1. ASPECTOS INTRODUTÓRIOS DA FÍSICA NO BRASIL	233
2.2. TRANSFORMAÇÕES LEGISLATIVAS E POLÍTICAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA	30
2.3. PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	34
2.4. PRINCIPAIS ABORDAGENS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA À PARTIR DE 1980.....	36
3. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	43
3.1. PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA BNCC	43
3.2. EDUCAÇÃO FÍSICA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	47
4. AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: DEFINIÇÕES E REFLEXÕES	50
4.1. CONCEPÇÕES AMPLIADAS E CONTROVÉRSIAS NA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL	50
4.2. TIPOS DE AVALIAÇÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL	53
4.3. PRINCIPAIS INSTRUMENTOS PARA A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA	56
4.4. DIMENSÕES DOS CONTEÚDOS NA PERSPECTIVA AVALIATIVA	59
4.5. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DAS AVALIAÇÕES ESCOLARES	62
4.6. PERSPECTIVAS FUTURAS PARA A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ...	65

5. PLANILHA DE AVALIAÇÃO DO MUNICÍPIO DE PRAIA GRANDE.....	69
6. PERCURSO INVESTIGATIVO	83
6.1. UNIVERSO DA PESQUISA	83
6.1.1. Aspectos Éticos.....	84
6.1.2. Participantes	85
6.2. PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS	85
6.3. PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS	87
7. RESULTADOS E DISCUSSÃO	88
7.1. PERCEPÇÃO DO USO DA PLANILHA DE AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	88
7.2. PROCESSOS AVALIATIVOS	93
7.3. ATRIBUIÇÃO DE NOTAS	95
7.4. AVALIAÇÃO NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	96
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS.....	106
APÊNDICES	111
APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	111
APÊNDICE 2 - ROTEIRO DO GRUPO FOCAL.....	115
ANEXOS	119
ANEXO 1 - INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DO ENSINO NO MUNICÍPIO DE PRAIA GRANDE	119

1. INTRODUÇÃO

Produzir um estudo sobre avaliação das aprendizagens na Educação Física escolar, é um desafio que surgiu a partir da inquietação acerca de uma ferramenta de avaliação exigida pelo município onde ocorreu a pesquisa. Essa ferramenta, denominada planilha de avaliação, é um documento que tem como objetivo, orientar os professores diante do processo avaliativo, a fim de que, posteriormente, possa ser um documento utilizado para justificar possíveis questionamentos em relação às notas atribuídas aos estudantes.

Contudo, o presente estudo, não tem a pretensão de criticar ou tampouco validar esta ferramenta, mas de identificar de que maneira os professores utilizam este e outros recursos para realizar uma avaliação que favoreça o desenvolvimento integral dos estudantes acerca das aprendizagens propostas pelas unidades temáticas indicadas pela BNCC na disciplina de Educação Física.

É sabido que a Educação Física passou por inúmeras transformações, devido uma crise de identidade que se estende até hoje. Bracht (2010) evidencia que até a década de 1980, a Educação Física enquanto disciplina escolar era compreendida de forma diferente das outras que eram tratadas pela ótica conceitual, era vista como uma atividade física, não obrigatória, que tinha como objetivo melhorar a aptidão física, disciplinar o corpo e definir caráter e comportamento destes alunos.

Este entendimento tampouco contribuiu para justificar a inclusão e a permanência da Educação Física no currículo escolar, permitindo o surgimento de diversas correntes e concepções pedagógicas acerca da disciplina. A formação acadêmica dos professores foram ajustando-se mediante novas tendências e diversas abordagens foram surgindo a fim de orientar os professores o percurso pedagógico pelo qual a Educação Física deveria seguir.

A partir daí, aparecem os conceitos de cultura corporal, cultura de movimento e cultura corporal de movimento, que expressam a importância de pensar o corpo enquanto construção de tudo o que os cerca, nas várias dimensões: social, histórica, política, econômica e cultural.

Percebe-se então, a necessidade de estudar, investigar e refletir sobre os conteúdos ensinados, os objetivos e finalidades da Educação Física no âmbito escolar e seu papel na sociedade (Bracht, 2010). O que se estuda nessa área (Soares et al., 1992) são os conteúdos propostos historicamente para a Educação Física escolar no

Brasil, valorizando as diferenças regionais: os jogos, os esportes, as ginásticas, as danças, as lutas e a Capoeira, por ser uma expressão tipicamente brasileira.

Coll et al. (2000) definem conteúdo como uma seleção de formas ou saberes culturais, conceitos, explicações, raciocínios, habilidades, linguagens, valores, crenças, sentimentos, atitudes, interesses, modelos de conduta etc. cuja assimilação é considerada essencial para que se produzam desenvolvimento e socialização adequados no aluno. Libâneo (1994), assim como Coll et al. (2000) e Zabala (1998), entende que conteúdos de ensino são o conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudes de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua prática de vida.

Portanto, ao referir-se a conteúdos são englobados conceitos, ideias, fatos, processos, princípios, leis científicas, regras, habilidades, cognitivas, modos de atividades, métodos de compreensão e aplicação, hábitos de estudo, de trabalho de lazer e de convivência social, valores, convicções e atitudes (Darido, 2005). Nos últimos anos, vários documentos surgiram a fim de orientar a prática docente, dentre eles, vale destacar os PCNs, que trouxe um referencial teórico para cada disciplina do currículo. Para a Educação Física esse referencial foi um importante marco, uma vez que trouxe em seu esboço, os temas transversais, que de certa forma, assumia a Educação Física como parte integrante de um trabalho interdisciplinar a ser desenvolvido no interior das escolas.

Desta forma, a Educação Física passa a ter os jogos, os esportes, as lutas, as ginásticas, as atividades rítmicas e expressivas e o conhecimento sobre o corpo como bloco de conteúdos estruturantes propostos pelo principal referencial da época. Sendo assim, utilizar a avaliação a favor de um processo que favoreça o desenvolvimento dessas aprendizagens passa a ser uma preocupação constante frente às discussões propostas na área da educação.

Nesse sentido, avaliar os conteúdos da educação física escolar, passa a exigir muito mais do que simplesmente observar e dar valor à execução de determinado movimento, requer um olhar mais abrangente e comprometido com todas as dimensões que os conteúdos podem proporcionar. É importante destacar, que os critérios dos instrumentos avaliativos são reflexo das diferentes abordagens pedagógicas que perpassam por metodologias que defendem desde a defesa da

aprendizagem técnica do movimento até a formação do aluno crítico e autônomo.

Conforme Zabala (1998) ressalta, o objetivo da avaliação deixa de concentrar-se exclusivamente nos resultados obtidos pelos alunos e se situa prioritariamente no processo de ensino e aprendizagem, tanto do grupo/classe como de cada um dos alunos. Dessa forma, avaliar os conteúdos da educação física escolar requer muito mais do que simplesmente observar e imputar algum valor à execução de determinado movimento, requer um olhar mais abrangente e comprometido com todas as dimensões que os conteúdos podem proporcionar.

[...] a avaliação da aprendizagem escolar auxilia o educador e o educando na sua viagem comum de crescimento, e a escola na sua responsabilidade social. Educador e educando, aliados, constroem a aprendizagem, testemunhando-a à escola, e esta à sociedade. A avaliação da aprendizagem neste contexto é um ato amoroso, na medida em que inclui o educando no seu curso de aprendizagem, cada vez com qualidade mais satisfatória, assim como na medida em que o inclui entre os bem-sucedidos, devido ao fato de que esse sucesso foi construído ao longo do processo de ensino-aprendizagem (o sucesso não vem de graça). (Luckesi, 2013, p. 175).

A avaliação deve, portanto, convergir com os objetivos gerais e específicos da Educação Física e seus conteúdos, de modo que possibilite aos estudantes, diferentes formas para atingir metas estabelecidas e de fato aprender o que é ensinado.

No ano de 2017, foi homologado e instituído a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que diferente dos outros, tem um caráter normativo e passa a ser um referencial obrigatório para a elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio no Brasil. Esse referencial trouxe uma nova abordagem para a Educação Física, propondo seis unidades temáticas que englobam um amplo espectro de práticas corporais, desde brincadeiras e jogos até esportes e danças.

A avaliação dessas unidades temáticas exige um olhar atento e criterioso, considerando os princípios da BNCC, como a integralidade, a diversidade e a contextualização, além das especificidades de cada contexto escolar, incluindo a infraestrutura, os recursos disponíveis e as características dos alunos. Em vista disso é possível observar uma mudança na perspectiva para a avaliação das aprendizagens, que deixa de ser um mero instrumento de classificação para se tornar um processo contínuo e formativo, que acompanha o desenvolvimento dos estudantes em suas diversas dimensões.

Avaliar as unidades temáticas indicadas pela BNCC para as aulas de Educação

Física é um desafio que exige do professor um olhar crítico e reflexivo sobre sua prática. Ao considerar os desafios e as oportunidades e ao utilizar instrumentos e procedimentos adequados, é possível construir uma avaliação que promova o desenvolvimento integral dos alunos e contribua para a formação de cidadãos mais ativos, críticos, autônomos e saudáveis.

Considerando o percurso histórico da Educação Física escolar e as transformações ocorridas ao longo dos anos, este estudo busca conceituar as práticas avaliativas utilizadas para cada unidade temática proposta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para tanto, foi investigado os diferentes tipos de avaliação (diagnóstica, formativa e somativa), os instrumentos avaliativos utilizados e a avaliação nas dimensões conceitual, atitudinal e procedimental. Além disso, o estudo traz uma análise das principais tendências teóricas da avaliação, com foco nas tendência clássica, humanista-reformista e crítico-social, e sua relação com as propostas da BNCC. A partir dessa análise, busca-se compreender como as práticas avaliativas contribuem para a formação integral dos estudantes e para a promoção da justiça social.

1.1. OBJETIVOS

1.1.1. Objetivo Primário

Compreender como está ocorrendo a avaliação das aprendizagens relacionadas às unidades temáticas propostas pela BNCC na disciplina de Educação Física nos anos finais do ensino fundamental.

1.1.2. Objetivos Secundários

- Identificar as ferramentas utilizadas com maior frequência pelos professores de Educação Física no momento da avaliação.
- Analisar essas ferramentas e identificar de que maneira elas estão contribuindo com o desenvolvimento integral dos estudantes sob a perspectiva de avaliar as unidades temáticas propostas pela BNCC.
- Investigar, por meio de questionários, as dimensões do conhecimento privilegiadas pelos professores quando avaliam cada uma das unidades temáticas propostas pela BNCC.

- Produzir um guia didático com propostas de avaliação que possa somar a outras ferramentas utilizadas pelos professores de forma que contribua com desenvolvimento das habilidades e competências esperadas para cada unidade temática contemplada na BNCC.

1.2. PRODUTO EDUCACIONAL

A partir dos resultados da pesquisa foi produzido um Guia Didático com orientação aos professores acerca de como avaliar cada uma das unidades temáticas propostas pela BNCC, na disciplina de Educação Física no ensino fundamental. O documento intitulado **AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: uma proposta didática para avaliar as unidades temáticas indicadas pela BNCC nos anos finais do Ensino Fundamental**, consiste em um documento de orientação aos professores acerca de como avaliar cada uma das unidades temáticas propostas pela BNCC, na disciplina de Educação Física no ensino fundamental II. A seguir é apresentada uma sumarização do conteúdo que irá compor o guia didático:

Quadro 1. Conteúdo proposto para elaboração do Guia Didático para Avaliação da Aprendizagem nas aulas de Educação Física nos anos finais do ensino fundamental.

Tópico	Conteúdo
Introdução	Apresentação
	Importância da avaliação da aprendizagem na educação física
Fundamentos Teóricos da Avaliação da	Definição e concepções de avaliação
	Tipos de Avaliação
Aprendizagem em Educação Física	Critérios e parâmetros de avaliação
	A avaliação e o desenvolvimento integral do aluno
Planejamento da Avaliação	Etapas do planejamento avaliativo
	Adequação da avaliação aos objetivos de ensino
	A avaliação e os diferentes perfis de aprendizagem
Métodos e Instrumentos de Avaliação	Avaliações Práticas: métodos e instrumentos
	Avaliações Teóricas: métodos e instrumentos

	Possibilidades de avaliações inclusivas e adaptadas
Aplicações da Avaliação da Aprendizagem em Educação Física	Desafios e Potencialidades da Avaliação em Educação Física
	Estudo de Casos e Práticas de Sucesso: exemplo de práticas avaliativas aplicadas em diferentes contextos
Considerações Finais	Impacto da avaliação no desenvolvimento dos alunos
	Sugestões para aprimorar o processo de avaliação
Anexos	Sugestões de instrumentos e atividades avaliativas
	Leituras complementares e recursos didáticos

Fonte: Elaboração própria (2025).

Este guia didático foi elaborado com o objetivo de oferecer aos professores de Educação Física um conjunto de ferramentas e recursos para enriquecer suas práticas avaliativas. Com base em uma sólida fundamentação teórica, o material apresenta diversas possibilidades de instrumentos e estratégias avaliativas, considerando as três dimensões do conhecimento (conceitual, procedimental e atitudinal). Ao abordar os diferentes tipos de avaliação (diagnóstica, formativa e somativa), o guia busca proporcionar aos docentes uma visão mais ampla e integrada do processo avaliativo, contribuindo para a construção de um ensino mais significativo e personalizado.

O guia aborda desde as definições, concepções e tipos de avaliação, até os critérios e parâmetros para avaliar os alunos, com foco no seu desenvolvimento integral e em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Além disso, dedica um capítulo ao planejamento da avaliação, com etapas claras e objetivas, e outro aos métodos e instrumentos de avaliação, com ênfase nas avaliações práticas e teóricas, incluindo a avaliação inclusiva e adaptada. O guia também explora as aplicações da avaliação, discutindo desafios e potencialidades, e apresenta estudos de caso e práticas de sucesso em diferentes contextos. Ao final, o guia discute o impacto da avaliação no desenvolvimento dos estudantes e oferece sugestões para aprimorar o processo avaliativo, além de leituras complementares para aprofundar o conhecimento sobre o tema.

Sendo assim, o objetivo deste documento é somar a outras ferramentas utilizadas pelos professores de Educação Física, a fim de reforçar a qualidade das

ações voltadas à avaliação das aprendizagens comprometidas com o desenvolvimento integral dos estudantes acerca das unidades temáticas indicadas pela BNCC nos anos finais do ensino fundamental.

2. O PROCESSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO BRASIL

Este capítulo propõe um olhar aprofundado sobre esses percursos, revisitando os marcos históricos e legislativos que moldaram a Educação Física no país, enquanto também convida à análise de como ela continua se transformando. A partir de debates recentes, como os impulsionados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997, explora-se o espaço plural e reflexivo que a disciplina almeja ocupar. Mais que uma prática voltada ao desenvolvimento físico, ela passa a dialogar com aspectos culturais e éticos, assumindo um papel estratégico na promoção da inclusão, no reconhecimento da diversidade e no incentivo à cidadania plena (Rangel; Darido, 2011).

2.1. ASPECTOS INTRODUTÓRIOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL

A narrativa da Educação Física no Brasil revela um percurso que vai além das práticas corporais, inserindo-se num panorama maior de disputas culturais, sociais e políticas. Durante o período colonial, as atividades físicas estavam essencialmente ligadas a necessidades específicas, como trabalho e sobrevivência. Não havia qualquer intenção de sistematizar essas práticas como forma pedagógica, muito menos de enquadrá-las em propostas educacionais. No entanto, a transição para a modernidade, especialmente no final do século XIX, trouxe influências específicas dos modelos europeus, sendo o higienismo uma das principais referências. Essa corrente vinculava saúde física a comportamentos sociais disciplinados, delineando uma perspectiva que viu na Educação Física um meio de moldar corpos e, simbolicamente, a sociedade como um todo.

Por conseguinte, a institucionalização da Educação Física no Brasil foi fruto de uma articulação que extrapolava os interesses pedagógicos. Castellani Filho (1994) destaca que a introdução dessa disciplina no currículo escolar não apenas refletia exigências de saúde pública, mas também carregava um intuito claro de controle social e alinhamento aos valores das elites dominantes. O corpo disciplinado era lido como símbolo de uma modernidade desejada, mas seletiva, que buscava consolidar determinados padrões comportamentais. Ainda assim, esse cenário tropeçou em suas limitações inerentes, como a falta de equivalência entre os grandes centros urbanos e as regiões periféricas. Apenas mais tarde, nas discussões do século XX, começaria a

emergir uma visão mais abrangente, voltada para um corpo plural e dinâmico, menos sujeito às amarras de uma abordagem exclusivamente funcional e utilitarista.

Inicialmente restrita aos grandes centros urbanos e escolas civis, essa prática refletia um recorte seletivo tanto em termos de público quanto de finalidade. A expansão gradual para o âmbito escolar não ocorreu sem resistências, e mesmo sendo vista como forma de fortalecer o espírito cívico e produtivo, esses avanços foram tímidos e desiguais. Nesse cenário, o passado utilitarista da Educação Física confronta diretamente discussões atuais sobre inclusão, autonomia e diversidade.

Parte importante dessa transformação esteve vinculada à introdução de modelos estrangeiros de ensino da ginástica, especialmente oriundos da Alemanha e da Suécia. Esses métodos, trazidos muitas vezes por imigrantes e professores formados na Europa, tinham como característica a padronização de movimentos e a repetição exaustiva. Embora fossem úteis para disciplinar corpos, também carregavam uma lógica de desumanização, afastando-se de perspectivas críticas ou lúdicas. Shigunov Neto (2015) aponta que, nesse momento, a educação corporal dos jovens brasileiros estava intrinsecamente ligada às aspirações nacionalistas do governo republicano, que enxergava no corpo disciplinado um reflexo da ordem e do progresso prometidos pela nova era.

O século XX representou um marco significativo na ressignificação da Educação Física no Brasil, ao promover rupturas com os paradigmas previamente estabelecidos e abrir espaço para reflexões mais amplas e contextualizadas. Antes vista predominantemente como uma prática de disciplinamento corporal atrelado a ideais militaristas e higienistas, a área passou a ocupar uma posição mais integrada na educação formal. Esse avanço foi amplamente impulsionado por legislações fundamentais, como a Lei nº 4.024/61, que institucionalizou a Educação Física como parte obrigatória do currículo escolar. Contudo, como aponta Saviani (1976), essa obrigatoriedade inicial ainda carregava o peso de um funcionalismo estreito, que enxergava o corpo principalmente como um instrumento para atender às lógicas produtivistas e de controle social.

O avanço das discussões e a diversificação das abordagens pedagógicas nas décadas seguintes transformaram profundamente a visão anterior. Documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997 impulsionaram um movimento de reestruturação que reconhecia a complexidade sociocultural do corpo. Segundo Miotto

e Moreira (2007), essa guinada metodológica permitiu que a Educação Física ultrapassasse seus limites disciplinares históricos, passando a incluir questões expressivas, culturais e éticas no aprendizado. O reconhecimento do corpo como um espaço plural na Educação Física traduziu-se em uma reorientação conceitual que reposicionou a área no panorama educacional. Nesse contexto, o corpo deixou de ser visto apenas como uma máquina biológica e passou a ser compreendido como território de experiências, identidades e expressões culturais. Essa mudança exigiu uma ruptura com o enfoque tradicional, limitado à prática esportiva ou à normatividade biomédica, promovendo uma visão mais integradora e humana. Como destacam Castellani Filho (2004) e Mito e Moreira (2007), essa evolução implicou a valorização do corpo em sua totalidade, como sujeito de cultura, história e relações sociais.

Contudo, apesar desse avanço teórico, a implementação prática dessa perspectiva esbarra em desafios estruturais profundos, que refletem a desigualdade social e regional do Brasil. Há uma tensão clara entre os ideais de uma Educação Física plural e inclusiva e as limitações impostas pelo ambiente escolar, especialmente em locais onde faltam recursos básicos. Os cenários contrastantes das escolas no centro urbano, muitas vezes favorecidas por maior suporte material e pedagógico, e aquelas em regiões mais periféricas, reforçam a necessidade de questionar como as práticas podem, de fato, oferecer igualdade de oportunidades e acesso para todos os estudantes.

Essa desigualdade acentua um dilema persistente no campo educacional brasileiro, que é o de equilibrar as discussões acadêmicas avançadas com as condições reais do sistema público de ensino. Mito e Moreira (2007) alertam para o risco de que muitas das propostas inovadoras de inclusão e pluralidade permaneçam limitadas ao discurso, sem encontrar eco nas práticas diárias, particularmente em contextos que lidam com enorme carência de infraestrutura. Exemplos concretos, como a dificuldade de adaptar atividades físicas para alunos com deficiência em escolas sem acessibilidade, revelam a complexidade de operacionalizar os conceitos de diversidade e acolhimento.

Ainda assim, há esforços significativos para transformar tais paradigmas em ações mais concretas. A inclusão da Educação Física nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) foi um marco ao enfatizar não apenas a saúde física, mas também a cidadania e os valores sociais como objetivos da prática corporal. Esse avanço

buscou assegurar que a Educação Física contribuísse tanto para o bem-estar técnico quanto para a formação ética dos sujeitos, reconhecendo e respeitando as particularidades individuais.

Portanto, a transição da Educação Física para uma abordagem que celebre o corpo como espaço plural ainda está em curso e é marcada por contradições e potencialidades. Por um lado, apresenta um caminho promissor ao romper com modelos disciplinadores e biologicistas; por outro, ainda precisa vencer os desafios de desigualdade estrutural que atravessam o cotidiano escolar. O futuro dessa área dependerá tanto de um investimento efetivo em recursos materiais e formação docente quanto da perpetuação de debates críticos que mantenham vivas as discussões sobre diversidade, inclusão e justiça social.

Enquanto centros urbanos desenvolviam abordagens mais complexas, amparadas por profissionais especializados e programas completos, o interior do país permanecia alijado de práticas pedagógicas consistentes. Tal disparidade reforça as teses de Ianni (1963) sobre a dualidade entre modernidade e atraso no processo de construção das políticas educacionais brasileiras.

Outro ponto que merece análise mais acurada é a resistência da Educação Física enquanto disciplina a ser legitimada cientificamente. Ao longo das primeiras décadas do século passado, viu-se um campo muitas vezes marginalizado dentro do ambiente acadêmico, reforçado pelo estigma de “atividade mecânica” ou física em detrimento do cognitivo. Todavia, ao longo do tempo, movimentos progressistas passaram a reivindicar um espaço de reflexão crítica para as práticas corporais, destacando o papel da Educação Física como ponte para reflexões maiores — sobre saúde pública, diversidade cultural e mesmo as desigualdades estruturais.

Nesse sentido, Bracht (1999) contribui ao comentar que, ao discutir as implicações sociais e políticas da Educação Física, foi possível transformar uma disciplina outrora técnica em um campo de debates significativo, que questiona os próprios fundamentos das ações pedagógicas. Um exemplo desse movimento progressista pode ser observado na valorização de práticas regionais e nos questionamentos sobre a adoção cega de metodologias externas, como as ginásticas europeias que dominaram o século XIX. Rodriguez (2004) defende que a história da Educação Física no Brasil é, acima de tudo, um estudo das tensões entre o global e o local, entre o importado e o adaptado.

Hoje, a Educação Física ocupa um lugar que vai além da saúde e do movimento. Seu impacto nas escolas contemporâneas remonta a um olhar que não desconsidera os desafios do tempo presente, mas os incorpora. Os debates contemporâneos em torno da Educação Física no Brasil revelam uma área que ultrapassou os limites do simples domínio corporal, consolidando-se como um campo de interseção entre pedagogia, cultura e direitos sociais. Os debates atuais em torno da Educação Física nas escolas trazem à tona temas que refletem a evolução e os desafios contemporâneos dessa área. Entre eles, destacam-se a inclusão de alunos com necessidades especiais, o combate ao bullying no ambiente escolar e a valorização da diversidade cultural. Essas questões evidenciam uma ampliação no escopo da disciplina, que vai muito além das práticas corporais tradicionais. Ainda assim, para entender plenamente esse cenário, é essencial revisitar suas origens e refletir sobre o percurso histórico que moldou a Educação Física como a conhecemos hoje.

A inclusão, por exemplo, representa um desafio que transcende o discurso pedagógico. Embora existam legislações e orientações claras, como as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), a realidade das escolas brasileiras muitas vezes ainda carece de suporte estrutural adequado. Salas sem acessibilidade, falta de materiais adaptados e formação precária dos professores limitam a prática inclusiva nos contextos mais vulneráveis. Esse contraste ressalta uma questão central no campo educacional brasileiro: qual é o real alcance das políticas públicas em regiões marcadas por desigualdades estruturais? Como destaca Mioto e Moreira (2007), a inclusão deve ser um processo efetivo, e não apenas um ideal registrado em documentos oficiais.

Já o enfrentamento ao bullying na Educação Física mostra como o espaço escolar pode ser, ao mesmo tempo, potenciador de relações saudáveis ou palco para exclusões. O ambiente esportivo, frequentemente competitivo, pode favorecer a reprodução de estigmas e preconceitos, especialmente em relação a alunos que não se encaixam nos padrões físicos ou comportamentais considerados normativos. Nesse aspecto, é indispensável que a Educação Física promova debates sobre empatia, respeito às diferenças e colaboração, substituindo a mera ênfase em desempenho e resultados por valores éticos e humanos.

A celebração da diversidade cultural nas práticas corporais é outro ponto que

merece destaque. Na medida em que as escolas assumem o compromisso de valorizar diferentes expressões culturais, a Educação Física se torna um espaço fértil para integrar elementos de danças, jogos e tradições regionais. Isso rompe com uma visão homogeneizadora e eurocêntrica, resgatando saberes comunitários que, por vezes, foram relegados ao esquecimento. Como bem salienta Castellani Filho (2004), dar voz à pluralidade é reconhecer o corpo como um território de identidade e cultura, em constante diálogo com os contextos históricos e sociais.

No entanto, esse cenário em transformação se depara com dilemas importantes. Uma das críticas recorrentes está na dificuldade de implementar essa visão mais ampla no dia a dia das escolas. A falta de investimento em infraestrutura, formação docente e apoio governamental cria uma lacuna entre a teoria e a prática. Como resultado, muitas dessas iniciativas acabam circunscritas a contextos privilegiados, onde os recursos são mais abundantes. Nesse sentido, há a necessidade de questionar permanentemente como as políticas públicas de educação podem ser ampliadas para atender às especificidades de cada realidade.

A Educação Física atual, portanto, é um campo em movimento, permeado por contradições e potencialidades. Se, por um lado, ela rompe com antigas práticas disciplinadoras e hierárquicas, por outro, precisa vencer barreiras estruturais que persistem nas escolas brasileiras. Seu maior desafio talvez esteja justamente em conciliar a pluralidade de vozes e demandas com as condições concretas de cada instituição. Assim, ao mesmo tempo em que se reafirma como promotora de formação integral e cidadã, a disciplina deve permanecer crítica e atenta às transformações sociais, construindo caminhos para um ensino que verdadeiramente celebre a inclusão, o respeito e a diversidade em sua multiplicidade de formas.

A herança de práticas higienistas e militaristas, predominantes nos períodos iniciais, é um lembrete constante de que a Educação Física não apenas educava os corpos, mas também conformava subjetividades dentro de limites estreitos, muitas vezes alheios às individualidades e pluralidades de contexto.

Contudo, a história da Educação Física no país é também uma narrativa de transformação. A transição de um modelo disciplinador para uma abordagem humanista e inclusiva é marcada por marcos como a Lei nº 9.394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997, que ampliaram a visão sobre o papel da prática corporal no desenvolvimento integral dos estudantes. Castellani Filho (2004) ressalta

que, embora as marcas do passado autoritário ainda ecoem, a disciplina abraça continuamente novas reflexões e práticas que dialogam com valores como liberdade, cultura e coletividade. Hoje, a Educação Física vai muito além de um propósito meramente biológico ou disciplinador. Ela assume um papel essencial na formação de indivíduos críticos e empáticos, ao mesmo tempo em que redefine o conceito de corpo na escola como um espaço plural e dinâmico. Não se trata apenas de promover saúde ou estimular habilidades motoras, mas de engajar os alunos em práticas que os convidem a refletir sobre questões sociais, culturais e individuais. Neste contexto, a Educação Física contemporânea enfrenta o desafio de transcender o enfoque técnico para criar um ambiente inclusivo, onde vozes, histórias e subjetividades sejam respeitadas e valorizadas.

Uma das transformações mais significativas da disciplina está na inclusão de propostas que buscam atender às diferenças. A presença de alunos com necessidades específicas, por exemplo, expôs a necessidade de práticas pedagógicas adaptadas, que desafiem o paradigma da padronização. Este é, sem dúvida, um avanço teórico importante, mas que frequentemente esbarra em dificuldades práticas. Sem acessibilidade adequada, formação continuada para professores e recursos pedagógicos variados, a inclusão pode acabar se tornando um ideal restrito ao discurso acadêmico, como argumenta Mioto e Moreira (2007). Na prática, são inúmeros os relatos de professores que se veem despreparados para abordar as múltiplas demandas de suas turmas diversas.

Além disso, cabe destacar o papel da Educação Física no combate a fenômenos como o bullying, uma questão extremamente relevante em um ambiente que muitas vezes reforça a competitividade. A sala de aula e, por extensão, a quadra esportiva, podem se tornar espaços tanto de valorização quanto de exclusão. Alunos com menor desempenho físico, que não se enquadram em normas corporais, ou que estão à margem das expectativas culturais dominantes, frequentemente se tornam alvo de discriminação. O professor, nesse contexto, desempenha um papel crucial, não apenas como mediador, mas como alguém que pode — e deve — atuar de maneira preventiva. Promover jogos cooperativos, por exemplo, pode ajudar a deslocar o foco de habilidades individuais para práticas coletivas, que reforçam valores como respeito e empatia.

Já no tocante à diversidade cultural, a Educação Física encontra um terreno

fértil para ampliação de horizontes. Incorporar elementos próprios de danças folclóricas, jogos populares e tradições regionais às práticas curriculares rompe com a hegemonia dominante e homogeneizadora de modelos eurocêntricos. Nesse sentido, não se trata apenas de oferecer atividades diferentes, mas de reconhecer nesses corpos em movimento um reflexo direto da cultura em que estão inseridos. Essa perspectiva cultural foi reforçada por Castellani Filho (2004), que identifica no corpo a capacidade de expressar diferenciações e identidades simbólicas — indo, portanto, além de meras condições biomecânicas.

No entanto, a caminhada em direção a uma Educação Física verdadeiramente inclusiva e plural não é simples nem linear. A carência de infraestrutura, a desigualdade social e as estruturas profundamente arraigadas do sistema educacional frequentemente contrastam com os objetivos pedagógicos traçados em documentos oficiais. Como Mito e Moreira (2007) alertam, sem um planejamento que contemple a materialização prática dessas iniciativas, é improvável que o discurso se converta em transformação concreta.

Portanto, enquanto a Educação Física contemporânea revela um campo carregado de potencialidades, ela também destaca contradições profundas. O futuro da disciplina passa, necessariamente, pela construção de mecanismos que articulem teoria e prática, permitindo que o espaço escolar seja, de fato, um ambiente de integração e aprendizado crítico. Formar não somente corpos saudáveis, mas mentes conscientizadas e sensíveis às diferenças, continua sendo um dos maiores desafios do campo, sobretudo em um país tão diverso e desigual como o Brasil. É nesse tensionamento que se desenha o seu papel como terreno de formação integral, que reconheça, celebre e respeite as múltiplas vozes que ocupam o espaço educativo.

2.2. TRANSFORMAÇÕES LEGISLATIVAS E POLÍTICAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA

O desenvolvimento da Educação Física como disciplina escolar no Brasil é atravessado por transformações que refletem tanto os avanços sociais quanto os desafios históricos do país. Inicialmente marcada por práticas higienistas e ideais de disciplinamento do corpo, a área carregava a intenção de moldar indivíduos ajustados às demandas de uma sociedade em modernização, como apontam estudiosos como Castellani Filho (1994). Entretanto, com a consolidação de debates sobre diversidade e cidadania, especialmente após os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), o

campo começou a questionar abordagens tecnicistas e a ampliar olhares para dimensões socioculturais e identitárias. Ainda assim, a discrepância entre teoria e prática permanece evidente, sobretudo em contextos educacionais periféricos, onde a falta de infraestrutura e apoio governamental dificulta a inclusão efetiva e a valorização da pluralidade.

Nesse percurso, a Educação Física reafirma seu potencial não apenas como instrumento de saúde, mas como espaço de transformação social, continuamente desafiada a equilibrar as aspirações pedagógicas com as complexidades das condições brasileiras. Sua trajetória, desde os primórdios, revela um campo inicialmente confinado às pautas higienistas e militaristas, cujo propósito maior era disciplinar corpos e moldar condutas em nome de um ideal social. Essa perspectiva funcionalista, tão característica das primeiras décadas do século XX, serviu como base para consolidar a Educação Física em um espaço que antes lhe era alheio, mas que, ao mesmo tempo, restringia suas possibilidades pedagógicas a modelos padronizados. Não havia espaço para questionamentos, apenas para o seguimento de uma agenda preestabelecida.

Um marco fundacional que ilustra essa dinâmica é a Lei nº 4.024/61, que incorporou a Educação Física como parte obrigatória do currículo escolar. À primeira vista, parece uma conquista significativa para a área. No entanto, como afirmou Ianni (1963), ao dar a essa obrigatoriedade um caráter prioritariamente utilitário, o contexto histórico redefinia a disciplina como ferramenta de adequação às necessidades sociais e econômicas da industrialização emergente. A missão não era formar sujeitos críticos, mas corpos obedientes, preparados para o trabalho ou para representar um ideal de saúde alinhado aos interesses do Estado. Esse modelo nos força a uma reflexão crítica sobre como legislações que visavam formalizar a área acabavam muitas vezes limitando sua amplitude.

A análise de Castellani Filho (1994) fornece uma leitura intrigante desse período. Para ele, as primeiras incorporações da Educação Física ao sistema de ensino não estavam fundamentadas em debates amplos sobre práticas pedagógicas, mas em uma abordagem reducionista. Eram práticas impostas de cima para baixo, em que o corpo era tratado como um meio, uma peça instrumental. Essa visão, amplamente sustentada pelas elites brasileiras da época, buscava ancorar-se em ideais europeus de moral e saúde, carregados de um evidente viés excludente.

Práticas intensamente controladas e padronizadas evitavam qualquer possibilidade de espontaneidade ou de reflexão crítica.

Com o advento da Lei nº 5.692/71, há um abrandamento dessa postura. A obrigatoriedade da Educação Física permaneceu, mas cresceu timidamente uma discussão que a almejava enquanto espaço de potencial pedagógico. Ainda assim, como destaca Rodrigues (2004), esse avanço estava longe de ser uniforme. Se, por um lado, a lei pavimentava um caminho para novos horizontes, por outro, as práticas cotidianas nas escolas resistiam a essas mudanças. Muitos professores adaptavam-se mais às demandas autoritárias da época do que ao potencial reflexivo que a disciplina poderia trazer à tona. Esse paradoxo é notável e acompanha boa parte da história da Educação Física no Brasil.

A década de 1990 marcou uma ruptura significativa na trajetória da Educação Física no Brasil, especialmente com a promulgação da Lei nº 9.394/96 (LDB), que inseriu a disciplina em um contexto mais amplo de reflexão sobre cidadania e desenvolvimento social. Diferentemente de períodos anteriores, onde o foco recaía predominantemente em aspectos técnicos e de controle corporal, a Educação Física começou a ser reconhecida como uma área capaz de fomentar a formação integral dos alunos, conectando saúde, cultura e criticidade. A própria LDB, ao destacar a importância de uma educação voltada à pluralidade sociocultural, desafiou professores e gestores a revisar práticas arraigadas, muitas vezes excludentes ou limitadas a padrões eurocêntricos.

Contudo, como pontuam Miotto e Moreira (2007), o avanço teórico proporcionado pela lei não foi acompanhado de medidas práticas suficientes para efetivação de suas diretrizes, principalmente em contextos de maior vulnerabilidade. Essa tensão entre discurso e prática ainda persiste, reforçando a importância de uma articulação mais estreita entre políticas públicas e infraestrutura escolar capaz de materializar as aspirações de um modelo educativo verdadeiramente inclusivo. Martins e Silva (2012) destacam que essa legislação proporcionou um marco transformador, ao incitar reflexões críticas sobre metodologias e práticas pedagógicas até então cristalizadas. Pela primeira vez, o discurso hegemônico de rendimento físico puro começava a perder terreno para a valorização de abordagens culturais e sociais.

No entanto, foi com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997 que essa ressignificação ganhou corpo. Não se tratava apenas de sugerir mudanças

metodológicas, mas de reconhecer a Educação Física como espaço de aprendizado cultural. Rangel e Darido (2011) apontam como os PCNs representaram um divisor de águas, ao propor práticas que integrassem aspectos da realidade estudantil e incentivassem a análise crítica sobre o esporte, o movimento e a corporeidade. Contudo, mais uma vez surge a tensão entre teoria e prática, já que os desafios para implementar essas diretrizes foram inúmeros entre eles, a falta de preparo docente e de infraestruturas adequadas.

Outro olhar interessante é o de Miotto e Moreira (2007), que identificam na pluralidade metodológica recente tanto um potencial enriquecedor quanto uma fonte de dificuldades. A multiplicidade de propostas pedagógicas evidencia que a Educação Física, como área de conhecimento, está em constante evolução, mas também gera incertezas em sua aplicação prática. Ainda hoje, persistem escolas que tratam a disciplina como um momento recreativo sem intenções pedagógicas claras, revelando lacunas significativas entre o que é proposto na legislação e o que acontece em sala ou quadra de aula.

Nesse contexto, Bracht (1999) nos convida a revisitar a história pedagógica da Educação Física brasileira. Para ele, a área carrega consigo uma dualidade permanente. Entre o técnico e o cultural, entre o corpo como máquina e o corpo como expressão, entre a reprodução de práticas passadas e a invenção de novas perspectivas. O maior desafio, sem dúvida, tem sido humanizar a disciplina, afastando-a de suas raízes autoritárias e ligadas ao controle para transformá-la em campo de reflexão crítica.

Por fim, ao analisarmos a trajetória da Educação Física no Brasil, nota-se um contínuo tensionamento entre controlar e emancipar, entre definir papéis impostos e abrir possibilidades criativas. A história da disciplina é um espelho do próprio país, com suas contradições e avanços intercalados por retrocessos. Como bem coloca Shigunov Neto (2015), compreender a Educação Física é entender o Brasil não apenas sua busca pelo progresso, mas também as resistências, as adaptações e as lutas por um espaço de maior liberdade e inclusão. Assim, ao olharmos para o passado desse campo, podemos vislumbrar os rumos de um futuro que, esperamos, esteja mais alinhado com as demandas de um mundo plural e democrático.

2.3. PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A Educação Física no Brasil é um espelho de sua própria sociedade, marcada por tensões históricas entre práticas tradicionais e necessidades modernas. Inicialmente concebida como um instrumento de disciplina e saúde pública, a disciplina percorreu um caminho longo até encontrar espaços mais amplos e inclusivos no contexto educacional. Desde os primeiros atos que regularam a sua obrigatoriedade, como a Lei nº 4.024/61, percebe-se um esforço estatal em moldar corpos e mentes dentro de diretrizes funcionalistas, alinhadas ao projeto de industrialização e modernização do país. Saviani (1976) argumenta que o período era menos preocupado em formar cidadãos críticos e mais interessado em adaptar o sistema educacional às demandas econômicas do momento.

Essa visão pode ser constatada nas análises de Castellani Filho (1994), que denuncia o caráter redutivo das práticas adotadas naquele momento, focadas em uma perspectiva técnica que negligenciava a complexidade social e cultural dos alunos. Para ele, os currículos inicial e médio serviam mais como extensões de regimes autoritários, tratando a Educação Física como um apêndice militarista em vez de uma área de formação integral. Os valores higienistas e a influência europeia reforçavam o ideal de controle dos corpos, tido como essencial para a realização do imaginário modernista e nacionalista do Brasil.

O amadurecimento das políticas educacionais ao longo das décadas de 1980 e 1990 representou um divisor de águas para a Educação Física no Brasil, promovendo um afastamento gradual de abordagens utilitaristas e disciplinadoras que historicamente marcaram a área. A promulgação da Lei nº 9.394/96 (LDB) e a instauração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1997 reforçaram perspectivas pedagógicas mais inclusivas, ao reconhecerem a importância de práticas que dialogassem com a pluralidade cultural e as subjetividades dos estudantes. Martins e Silva (2012) destacam que tais mudanças incentivaram os educadores a enxergar o esporte e os jogos como ferramentas para criticar desigualdades estruturais e celebrar a diversidade cultural presente nos contextos escolares. Contudo, esses avanços esbarraram, e ainda esbarram, em limitações práticas, como a falta de investimentos em formação continuada e na infraestrutura das escolas públicas, evidenciando o desafio de harmonizar o discurso progressista das políticas

educacionais com a realidade cotidiana do ensino no Brasil.

Entretanto, essa reforma teórica enfrentou e continua enfrentando desafios em sua implementação. A desigualdade regional no Brasil é um elemento que muitas vezes impede que a educação, inclusive a física, atinja plenamente suas potencialidades. Mito e Moreira (2007) enfatizam que, em muitas comunidades, a infraestrutura limitada e a ausência de formação contínua para os professores criam uma enorme lacuna entre as propostas legislativas e a prática cotidiana. Essa precarização, além de desvalorizar o papel pedagógico da disciplina, reforça antigas percepções de que a Educação Física seria apenas um momento recreativo, com fins terapêuticos ou recreativos.

Tal cenário gerou uma polarização interessante dentro do campo. Milagres, Silva e Kowalski (2018) analisam como as abordagens esportivistas entraram em conflito com teorias críticas que propunham desconstruções mais amplas dos paradigmas vigentes. O esporte de rendimento, apesar de historicamente associado a ideias de progresso e superação, no contexto escolar frequentemente exclui aqueles que não se encaixam em padrões atléticos. Essa exclusividade limita a abrangência da disciplina, afastando alunos que poderiam se beneficiar de outros olhares pedagógicos, como o da cidadania corporal.

Nesse sentido, a Educação Física tem se reinventado, mas dentro de ciclos desiguais. Rangel e Darido (2011) apontam que os modelos impostos nos currículos estão, aos poucos, se ajustando a práticas que priorizam o respeito à diversidade cultural e ao desenvolvimento humano integral. A introdução de questões como o combate ao bullying, a inclusão de alunos com necessidades especiais e a valorização da identidade de diferentes corpos trouxe um dinamismo renovador para as aulas. Contudo, essas práticas ainda esbarram em resistências culturais e institucionais que limitam seu alcance.

A dimensão tecnológica surge como outra ferramenta interessante de análise. Castellani Filho (2004) sugere que o uso moderado de tecnologias no contexto das aulas de Educação Física pode facilitar práticas adaptadas a realidades diversas desde o acompanhamento de práticas autonomamente até o estímulo de debates sobre saúde na era digital. Ainda assim, como alerta Shigunov Neto (2015), há um perigo de tecnicismo que poderia engessar mais uma vez a prática educativa, tratando-a como dependente de recursos digitais e não do potencial relacional oriundo

das práticas corporais em interação.

Por fim, o futuro da Educação Física no Brasil depende intrinsecamente da sua capacidade de resistir à fragmentação e de consolidar um modelo que unifique teoria e prática pedagógica a favor da construção de cidadanias plenas. Thompson (1981), ao abordar as práticas ideológicas no campo educacional, ressalta a urgência de identificar e desarticular as forças políticas que moldam, muitas vezes de forma opressiva, os significados atribuídos às práticas pedagógicas. Aplicando esse olhar crítico à Educação Física, evidencia-se que o corpo, longe de ser um simples objeto de intervenção técnica, emerge como um território de disputa simbólica e potencial emancipatório.

Essa perspectiva redefine o papel da disciplina, que passa a ser vista como um espaço de resgate da subjetividade e de valorização da diversidade humana, em oposição à normatização histórica de padrões corporais e comportamentais. Nesse sentido, pensar a Educação Física como um campo que promove a liberdade e a transformação individual exige um enfrentamento consciente das heranças autoritárias e tecnicistas presentes em sua trajetória, abrindo caminho para vivências pedagógicas que celebrem a expressão e a pluralidade dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

2.4. PRINCIPAIS ABORDAGENS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA À PARTIR DE 1980

A década de 1980, um período de intensa discussão e reformulação da Educação Física, foi marcada pela redemocratização do Brasil e por profundas transformações sociais e econômicas. As críticas à visão biologicista e esportivista predominante na área, somadas à necessidade de uma formação docente mais sólida e à busca por uma identidade profissional autônoma, impulsionaram um movimento de renovação na disciplina.

Conforme Daólio (1995), o retorno de profissionais brasileiros que haviam se especializado no exterior, juntamente com a busca por explicações nas ciências humanas, contribuíram para a diversificação teórica da Educação Física. Essa nova dinâmica estimulou a produção científica e a criação de novos espaços de discussão, como congressos e revistas especializadas. O Movimento Renovador da Educação Física (MREF), com suas diversas vertentes, buscou romper com os paradigmas tradicionais e estabelecer a Educação Física como uma disciplina escolar com

autonomia e relevância social. A interdisciplinaridade, a crítica social e a busca por uma formação docente mais qualificada foram marcas desse movimento.

Segundo Bracht (1996), o debate pedagógico brasileiro das décadas de 1970 e 1980 impulsionou a Educação Física a desenvolver seus próprios objetos de pesquisa, distanciando-se das ciências do esporte. Castellani Filho (2013) destaca a necessidade de formar cidadãos críticos e a busca por uma nova legitimidade social para a disciplina como fatores que impulsionaram essas transformações. Diante desse cenário, diversas abordagens pedagógicas surgiram na Educação Física, como a psicomotricidade, a desenvolvimentista e a crítico-emancipatória, com o objetivo de superar os paradigmas tradicionais e oferecer novas perspectivas para a prática pedagógica.

A Psicomotricidade, introduzida no Brasil por meio das obras de Jean Le Boulch, representou um marco para a Educação Física, ao oferecer uma perspectiva pedagógica alternativa ao modelo esportivista tradicional. Conforme Resende (1992, 1995), os princípios da Psicomotricidade contrapunham-se à ênfase em técnicas, automatismos e desempenho motor, características dominantes na época. Essa nova abordagem conferiu ao professor de Educação Física um papel mais abrangente, exigindo dele competências pedagógicas além das técnicas esportivas.

Segundo Fonseca e Mendes (1987), a psicomotricidade busca a integração entre o corpo e a mente, enfatizando a percepção, a interpretação e a resposta motora adequada aos estímulos do ambiente. A perspectiva psicomotora na Educação Física amplia o olhar para o aluno, considerando-o como um ser integral que aprende através de seus movimentos e interações com o ambiente. Essa abordagem, ao integrar os aspectos cognitivos, afetivos e motores, contribui para uma formação mais completa.

Soares (1994) alerta para o risco de a Educação Física ser reduzida a um mero instrumento a serviço das demais disciplinas. A interdisciplinaridade, quando mal compreendida, pode levar à perda da especificidade da área e à desvalorização de seus objetivos. A ciência da motricidade humana, com seu vasto acervo de conteúdo, oferece um precioso campo de atuação para a Educação Física nas séries iniciais. No entanto, é necessário que se tenha cuidado para que essa abordagem não se desvie do foco principal, que é o desenvolvimento integral do estudante.

Podemos definir a ciência da motricidade humana como:

Ciência da compreensão e da explicação das condutas motoras, visando o estudo e constantes tendências da motricidade humana, em ordem ao desenvolvimento global do indivíduo e da sociedade, tendo como fundamento simultâneo o físico, o biológico e o antropossociológico (SÉRGIO, 1987, p.153)

Soares (1997) argumenta que a Psicomotricidade não se consolidou plenamente na Educação Física devido à sua dificuldade em estabelecer uma identidade própria, perdendo-se em uma mescla com a Pedagogia, a Psicologia e a Psicopedagogia. Essa falta de delimitação conceitual, aliada à marginalização do conteúdo esportivo, contribuiu para que a disciplina se tornasse um mero auxiliar das demais áreas, sendo utilizada, por exemplo, como ferramenta para a alfabetização e o ensino de matemática.

Na psicomotricidade a avaliação é essencialmente realizada por meio da observação. Nessa perspectiva o professor torna-se um observador atento e acompanha o desempenho dos alunos em diferentes atividades, registrando suas conquistas e desafios. Essa prática permite identificar os estilos de aprendizagem de cada aluno e adaptar as atividades para atender às suas necessidades específicas, promovendo assim uma aprendizagem significativa.

Superada a ênfase na psicomotricidade como um dos principais eixo da Educação Física, a abordagem desenvolvimentista surge como uma nova perspectiva, que busca integrar os aspectos motores, cognitivos, sociais e afetivos do desenvolvimento humano. (TANI et al, 1998 apud DARIDO, 2005) contrário à ideia de evidenciar apenas os movimentos e habilidades físicas, nessa abordagem é valorizada a interação do indivíduo com o meio ambiente, assim como a construção do conhecimento a partir das experiências corporais. A partir dessa concepção, o movimento não é visto apenas como um fim em si mesmo, mas como um meio para o desenvolvimento integral do ser humano.

Os autores desta abordagem defendem a ideia de que o movimento é o principal meio e fim da Educação Física, garantindo a especificidade do seu objeto. Sua função não é desenvolver as capacidades que auxiliem a alfabetização e o pensamento lógico-matemático, embora isso possa ocorrer com um subproduto da prática motora. Além disso, a proposta não é buscar na educação física solução para todos os problemas sociais do país, com discursos genéricos que não dão conta da realidade (DARIDO, 2005)

A abordagem desenvolvimentista, ao enaltecer o movimento como principal meio para o desenvolvimento integral do ser humano, apresenta um importante passo para superar a visão tradicional da Educação Física, focada apenas nos aspectos físicos e motores. No entanto, compreender o movimento como uma expressão individual e isolada detectou a necessidade dessa abordagem ser complementada por uma perspectiva que considerasse a dimensão social e cultural do movimento. É nesse contexto que a emerge a abordagem construtivista-interacionista destacando-se por buscar integrar o movimento, o conhecimento e a interação social

A abordagem construtivista se fundamenta nas teorias de Piaget e Vygotsky e oferece um olhar diferenciado para a Educação Física, olhar esse, que compreende o movimento como uma forma de expressão, interação e construção de conhecimento. Nessa perspectiva, o aluno é um agente ativo no processo de aprendizagem, que ao interagir com o meio ambiente e com outros indivíduos passa a construir seu próprio conhecimento sobre o movimento. Por sua vez, o professor assume o papel de mediador, que estimula a reflexão, a experimentação e a troca de experiências entre os alunos (TANI et al, 1998 apud FREIRE, 2006)

Com relação ao ensino, Freire (2006, p.31) considera que cabe ao professor de Educação Física a construção do conhecimento sistematizado e escolarizado junto aos alunos, por meio das práticas corporais lúdicas, sendo que o conhecimento se dá pela construção dos conceitos, e não apenas pela informação. Nessa perspectiva, o professor de Educação Física, através de suas práticas pedagógicas, oportuniza aos seus alunos inúmeras situações para que possam vivenciar a ludicidade como prática de ensino, partindo do pressuposto de que ela é um rico instrumento para o crescimento da criança como um ser plural e apto para o exercício da cidadania.

A abordagem construtivista, além de valorizar a dimensão social e cultural do movimento, compreende que o corpo, juntamente com o movimento, é construído a partir das interações do outro com o mundo. O movimento não é visto apenas como uma habilidade física a ser desenvolvida através de gestos mecanizados, mas como uma linguagem que permite ao indivíduo se expressar, comunicar e interagir com o mundo (FREIRE, 2006)

O elemento fundamental na abordagem construtivista, é a interação social, é por meio da interação com os colegas, com o professor e com o meio ambiente que o aluno passa a construir seu próprio conhecimento sobre o movimento. As atividades

em grupo, os jogos cooperativos e as brincadeiras são exemplos de situações que favorecem a interação social e a aprendizagem.

No construtivismo, a intenção é a construção do conhecimento a partir da interação do sujeito com o mundo, numa relação que extrapola o simples exercício de ensinar e aprender. Conhecer é sempre uma ação que implica esquemas de assimilação e acomodação num processo de constante reorganização (DARIDO, 2003, p. 9).

A abordagem construtivista também valoriza a reflexão sobre a ação. O aluno é incentivado a refletir sobre seus movimentos, suas experiências e suas aprendizagens. A reflexão permite que o aluno tome consciência de seus processos de aprendizagem e desenvolva a capacidade de aprender de forma autônoma. Para BECKER (1993), a Abordagem Construtivista é entendida como uma teoria que permite a interpretação do mundo em que vivemos, onde a relação de conhecimento não está pronta ou terminada; o conhecimento não é dado ou adquirido, mas construído através da relação entre o sujeito e o objeto.

Buscando investigar a influência da abordagem construtivista nos documentos oficiais que direcionam a prática pedagógica dos professores de educação física, encontramos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em texto que orienta: [...] proporcionar às crianças conhecimentos que precisam ser, por um lado, reconhecidos e problematizados nas vivências escolares com vistas a proporcionar a compreensão do mundo e, por outro, ampliados de maneira a potencializar a inserção e o trânsito dessas crianças nas várias esferas da vida social. (BRASIL, 2017, p. 229). Ao analisar esse texto, é possível observar um alinhamento entre o pensamento de João Batista Freire e a BNCC no que se refere ao papel da Educação Física para o Ensino Fundamental.

Se a abordagem construtivista nos permite olhar para o movimento como uma forma de interação social onde o aluno é estimulado a construir seu próprio conhecimento, as abordagens críticas nos traz à tona a importância de analisar o movimento em seu contexto social e histórico, buscando transformá-lo em um instrumento de superação ou de emancipação

Proposta por autores como Demerval Saviani, a abordagem crítico superadora compreende que a educação, e por conseguinte a Educação Física, não é neutra, mas sim um processo social e histórico que intencionalmente se relaciona a um projeto

político e ideológico. Saviani (2008), discute a articulação da teoria pedagógica com a política educacional, mostrando que a possibilidade de sua materialização está relacionada com a questão do sistema educacional, sua organização e a organização das escolas e finalmente a descontinuidade da política.

Nessa perspectiva, e não diferente de outras abordagens pós 1980, a Educação Física não se limita a transmitir habilidades e conhecimentos técnicos, ela busca desenvolver nos alunos a capacidade de analisar a realidade de forma crítica e de se posicionarem de forma consciente e transformadora. O movimento, nesse contexto, é compreendido como uma prática social que está carregada de significados e que pode ser utilizada tanto para reproduzir quanto para transformar as relações de poder. A educação emerge, portanto, como um instrumento de correção de algumas distorções sociais, constituindo-se, assim, como uma força homogeneizadora que tem o papel de reforçar laços sociais, promover a coesão e garantir a integração dos indivíduos na sociedade (SAVIANI, 2009).

A pedagogia que se propõe crítica deve ter claro, portanto, os determinantes sociais da educação, o grau em que as contradições da sociedade interferem na educação e, por fim, como o educador irá posicionar-se em relação a essas questões, marcando claramente uma direção política em relação à questão educacional (SAVIANI, 2011). Um dos exemplos de uma Teoria crítica poder gerar uma Pedagogia crítica é a Teoria Histórico-crítica, cujos pressupostos sobre a relação entre sociedade e escola exigem a apresentação de propostas pedagógicas “[...] concretas, viáveis e coerentes com o objetivo de contribuir, através da especificidade da prática pedagógica, para o processo de superação das relações sociais de dominação” (DUARTE, 2007 apud NUNES 2013)

A escola, como espaço de acesso ao 'mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico' (Saviani, 2008, p. 75), possui como principal função, a de organizar processos e descobrir formas adequadas para atingir essa finalidade. Essa é a questão central da pedagogia escolar, que através da análise reflexiva e da ação transformadora se materializa na abordagem crítica. Essa abordagem, busca ir além da mera transmissão de conteúdo, ela visa o desenvolvimento do pensamento crítico e da consciência social nos alunos.

Através da problematização da realidade, do estímulo à reflexão e do incentivo à participação ativa, essa abordagem capacita os alunos a compreenderem as

relações de poder e a se engajarem na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Essa abordagem se concretiza nas aprendizagens dos alunos por meio da capacidade de questionar, analisar, interpretar e transformar a realidade que os cerca.

É dessa forma que se articula a concepção política socialista com a concepção pedagógica histórico-crítica, ambas fundadas no mesmo conceito geral de realidade, que envolve a compreensão da realidade humana como sendo construída pelos próprios homens, a partir do processo de trabalho, ou seja, da produção das condições materiais ao longo do tempo. (SAVIANI, 2008, p.103)

Saviani (2008) argumenta que a concepção política socialista e a concepção pedagógica histórico-crítica se articulam porque ambas compartilham a mesma compreensão da realidade como uma construção social e histórica, fruto do trabalho humano. Essa visão da realidade como algo dinâmico e transformável é fundamental para a pedagogia histórico-crítica, que busca formar cidadãos críticos e engajados na transformação da sociedade.

Diante do exposto, conseguimos evidenciar a riqueza e a complexidade que envolvem as abordagens pedagógicas na Educação Física escolar. A psicomotricidade, oferece um importante ponto de partida para a compreensão do movimento humano, com sua ênfase no desenvolvimento motor e na relação corporeamente. Por sua vez, a abordagem desenvolvimentista amplia o olhar para as dimensões cognitiva, social e afetiva do desenvolvimento, valorizando a interação do indivíduo com o meio em que está inserido.

Ao reconhecer o papel ativo do aluno na construção do conhecimento, a abordagem construtivista-interacionista, destaca a importância da interação social e da reflexão sobre a ação. Dessa forma, as abordagens críticas, como a crítico-superadora, nos convidam a questionar o papel da Educação Física na sociedade e a buscar por meio do movimento a transformação social do indivíduo.

Cada uma dessas abordagens, com suas particularidades e contribuições, oferece um valioso acervo teórico para a prática pedagógica na Educação Física. A escolha pela abordagem mais adequada irá sempre depender do contexto escolar, dos objetivos de aprendizagem e das características de cada aluno. No entanto, é fundamental que os professores conheçam e compreendam as diferentes abordagens, para que possam fazer escolhas conscientes e coerentes com seus princípios e valores.

3. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Após a definição dos objetivos e da estrutura da presente pesquisa, inicia-se a construção da fundamentação teórica que sustentará a análise e discussão dos dados coletados. Neste contexto, busca-se compreender as características da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), elemento fundamental para a compreensão das unidades temáticas, dos objetos de conhecimento e, consequentemente, do processo de avaliação das aprendizagens a ser discutido ao longo do estudo.

As observações realizadas sobre a BNCC servem como ponto de partida para a análise de uma avaliação verdadeiramente comprometida e alinhada com o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. O presente capítulo apresenta, inicialmente, o processo de construção da BNCC e a intenção por trás da produção de um documento dessa natureza. Aborda-se em seguida, os currículos escolares na BNCC, as dimensões do conhecimento, a Educação Física na BNCC e por fim, os processos avaliativos atrelados às unidades temáticas propostas para o currículo de Educação Física.

3.1. PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA BNCC

Promulgada em dezembro de 2017 pelo Ministério da Educação (MEC), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) representa um marco histórico na educação brasileira. O documento define os conhecimentos, habilidades e competências essenciais que os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

Sua construção se deu através de um processo complexo que foi iniciado em 2015 e é marcado por diferentes etapas, consultas públicas, seminários e debates. O objetivo foi formular um currículo nacional que pudesse garantir uma formação básica comum e de qualidade para todos os alunos, independentemente de sua localização ou contexto socioeconômico.

A necessidade de uma base comum curricular nacional se faz presente em diversos documentos oficiais desde a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNGEB) e o Plano Nacional de Educação (PNE) reiteram a importância de um currículo que define conhecimentos e competências essenciais para a formação integral dos estudantes brasileiros.

Na LDB, também identificamos o cuidado com a regionalidade, além da demanda por uma base comum de conhecimentos:

A LDB apresenta maior detalhamento quanto aos agentes responsáveis pela inclusão das características regionais. Outros tipos de saberes também são mencionados como componentes dos currículos escolares. Ademais, os incisos deste artigo explicitam outras demandas para as propostas pedagógicas, como o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural, da realidade social e política, com ênfase no Brasil (Brasil, 1996).

Também é necessário abordar as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africanas e europeias (Brasil 1996). O componente de arte deve ser constituído por meio das linguagens visuais, teatrais, musicais e da dança. As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNGEB) mencionam a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como um conjunto de “conhecimentos, saberes e valores culturalmente construídos” (Brasil, 2010).

O documento oferece diretrizes adicionais para os currículos, explicitando no inciso III que a BNCC e a parte diversificada “não podem se constituir em dois blocos distintos, com disciplinas específicas para cada uma, mas devem ser planejadas e geridas de forma organicamente integrada” (Brasil, 2010). Compreende-se que este inciso visa assegurar nas escolas a importância equilibrada de ambos os grupos de conteúdos, abordando-os de forma integrada em todos os componentes curriculares.

Em relação à parte diversificada, as DCNGEB complementam:

Art. 15. A parte diversificada enriquece e complementa a base nacional comum, prevendo o estudo das características regionais e locais da

sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar, perpassando todos os tempos e espaços curriculares constituintes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, independentemente do ciclo da vida no qual os sujeitos tenham acesso à escola. (Brasil, 2010).

Enfatizamos a relevância do trecho em questão, salientando a importância dos saberes locais na construção das propostas pedagógicas. É crucial destacar que a parte diversificada do currículo, embora não seja prevista pela BNCC, é de total responsabilidade das secretarias de educação estaduais e municipais, em conjunto com as instituições escolares. Cabe a essas entidades a definição e implementação de conteúdos e práticas que considerem as especificidades socioculturais de cada comunidade.

Por fim, em 2014, o PNE instituiu a meta de:

7.1) estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (Brasil, 2014).

Devemos salientar que, além do atraso na produção da BNCC, prevista desde 1988, há o desafio de definir objetivos de aprendizagem específicos para cada ano do Ensino Fundamental e Médio. Documentos nacionais anteriores, que buscavam orientar sobre a escola e seus conteúdos, não apresentavam detalhamento suficiente, de forma que não mencionaram expectativas de aprendizagem para cada ano escolar da Educação Básica.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1997 e as DCN são exemplos de documentos produzidos para orientar os projetos pedagógicos, a elaboração de currículos e dos livros didáticos, entretanto, “ainda não fornecem os elementos suficientes para a gestão e o controle da organização curricular dos objetivos e conteúdos escolares ao longo da progressão das séries e ou ciclos, assim como dos bimestres da educação básica” (Rodrigues, 2016, p. 35).

Embora os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) serviram como base para a educação escolar há anos, eles pouco contribuíram para a elaboração de currículos escolares comprometidos com as aprendizagens comuns. Sua função se limita a fornecer suporte teórico para as propostas pedagógicas, sem detalhar os conhecimentos e habilidades que os alunos devem desenvolver em cada etapa.

Essa lacuna deu origem à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017 após um longo processo de construção e surge como resposta a essa demanda histórica, buscando assegurar a equidade, qualidade, coesão e flexibilidade aos currículos escolares.

O processo de criação da BNCC teve início em 2015, frente a criação de uma comissão de especialistas que lançaram, ainda que prematuro, a sua primeira versão. Em 2016 iniciou-se as consultas públicas de forma on-line, através de apresentações da sua segunda versão, realizadas através de seminários estudantis. No ano de 2017 foi entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE), a terceira e atual versão da BNCC, no entanto, a aprovação desse referencial só ocorreu em dezembro de 2017, ano em que foi homologado pelo MEC.

Embora a construção da BNCC tenha buscado a participação social, é importante considerar que a participação da sociedade civil nos debates sobre a BNCC aconteceu de forma heterogênea, com uma representatividade muito maior de alguns setores em detrimento a outros.

A elaboração da BNCC, assim como do Currículo Paulista ocorreu à revelia da participação de todos os colegiados, como bem destacam Betti (2018) e Neira (2018) e de forma inédita tivemos uma reforma educacional por força de medida provisória, culminando na lei nº 13.415/2017 que alterou a Lei de diretrizes e bases da educação nacional, e estabeleceu as mudanças na estrutura do currículo oficial.

Ainda é possível aferir, que o cenário político tenha exercido alguma influência durante a elaboração da BNCC, visto que a estruturação do documento aconteceu em meio a uma importante mudança política que possivelmente alterou o rumo do documento.

O processo de decisão final sobre a BNCC ficou concentrado nas mãos de especialistas do MEC, com pouca influência da participação popular, apesar disso, a BNCC representou um avanço significativo para a educação brasileira, estabelecendo um marco na busca por uma formação básica comum e de qualidade para todos os alunos. Sendo assim, é importante reconhecer os desafios e as críticas relacionadas ao processo de construção do documento, para que a sua implementação possa ser realizada de forma crítica e reflexiva.

A implementação da BNCC em cada estado e município exige um esforço conjunto de todos os envolvidos na educação: gestores, professores, especialistas,

pais e alunos. É fundamental que a BNCC seja contextualizada às realidades locais e que os currículos sejam construídos de forma participativa e democrática, garantindo a qualidade e a equidade da educação brasileira.

3.2. EDUCAÇÃO FÍSICA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A Educação Física, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), passa a integrar a área de "Linguagens", juntamente com os componentes curriculares: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna e Arte. Conforme expresso no documento, a Área de Linguagens BNCC (2017, p. 328): "[...] trata dos conhecimentos relativos à atuação dos sujeitos em práticas de linguagem, em variadas esferas da comunicação humana, das mais cotidianas às mais formais e elaboradas". No documento, abre-se espaço para a expansão dos conteúdos desenvolvidos por meio de "[...] recursos expressivos, para construir sentidos com o outro em diferentes campos de atuação

As Linguagens, "[...] de grande complexidade e constituidoras da subjetividade humana, são instrumentos de expressão, de representação, de interação, de comunicação, de apreciação estética" (Brasil, 2016, p. 21), proporcionam ao indivíduo subjetividade por meio da interação com práticas de linguagens, refletir a respeito da utilização e simbologias que envolvem a linguagem, a compreensão da diversidade de manifestações da língua, dos movimentos e das artes.

A BNCC da Educação Física (2017) é um componente curricular que aborda as práticas corporais, seus signos e códigos sociais, compreendidos como manifestações das expressões do indivíduo ao longo dos anos. Nessa perspectiva, o movimento humano está relacionado à cultura e não apenas ao deslocamento do corpo ou de suas partes no tempo e espaço. Segundo a BNCC (2017, p. 214): "Nas aulas, as práticas corporais devem ser abordadas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório." Dessa forma, torna-se possível oportunizar aos alunos a reconstrução de conhecimentos, expandindo a reflexão e a percepção sobre seus movimentos e as necessidades para o cuidado de si e do outro. Além disso, permite-lhes apropriar-se da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas, favorecendo sua participação como cidadãos na sociedade.

É importante salientar que a Educação Física permite experiências ricas às

crianças e adolescentes e adultos na Educação Básica, oferecendo caminhos a um universo cultural bastante abrangente, o qual constitui vivências corporais, lúdicas e emotivas que norteiam as práticas emotivas na escola. O documento preconiza os elementos de suma importância para a prática corporal:

Há três elementos fundamentais comuns às práticas corporais: movimento corporal como elemento essencial; organização interna (de maior ou menor grau), pautada por uma lógica específica; e produto cultural vinculado com o lazer/entretenimento e/ou o cuidado com o corpo e a saúde." (Brasil, 2017, p. 214).

É importante frisar que o documento se refere às práticas corporais realizadas fora do âmbito das obrigações cotidianas como, religião, cuidados domésticos e higiene, as quais os indivíduos realizam com um propósito específico, sem caráter instrumental. No que se refere às unidades temáticas, a BNCC (2017) enfatiza a diversidade de conteúdos nas aulas, para que o estudante tenha acesso à maior quantidade de práticas corporais e que estejam aptos a receber a variedade que lhes são apresentada.

Os docentes devem selecionar diversas dimensões do saber, almejando os objetivos conceituais, procedimentais e atitudinais ao elaborar o planejamento de suas aulas. Na perspectiva da BNCC (2017), existem inúmeras possibilidades distintas para proporcionar vivências singulares aos educandos, até mesmo as que são pouco conhecidas pelos professores, como por exemplo, estimular os alunos a pesquisar assuntos relacionados à temática da Educação Física e trazer seus achados para debater com a turma.

O documento especifica as competências que devem ser abordadas na disciplina de Educação Física para o Ensino Fundamental, são elas:

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, 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 (Brasil, 2017, p. 223).

O documento propõe competências e conteúdos a serem desenvolvidos nas aulas de Educação Física do Ensino Fundamental. Apesar de recomendar temas diversificados, ricos em significado e voltados para a realidade do aluno, com o intuito de proporcionar aos alunos de diferentes regiões do país acesso aos mesmos conteúdos, de forma igualitária, a BNCC (2017) não se refere, em momento algum, à avaliação dos conteúdos nas aulas. Evidenciando a falta de uma sistematização referente à avaliação dos conteúdos nas aulas de Educação Física.

De acordo com Luckesi (2003), a finalidade primordial da avaliação é assegurar a qualidade do aprendizado do aluno, possibilitando uma qualificação do aprendizado na educação formal. Sem avaliação, torna-se inviável garantir um ensino de qualidade. A BNCC, por não abordar o tema da avaliação, acaba por deixar margem para a utilização indiscriminada de instrumentos avaliativos, sem que haja uma organização sistemática. Além disso, deixa os instrumentos e critérios de avaliação na disciplina de Educação Física sem nenhuma orientação ou critérios específicos, permitindo que o docente avalie da maneira que preferir, ou até mesmo, que não avalie.

Desse modo, elaborar conteúdos, nos quais são estabelecidas unicamente as competências, negligenciando os critérios avaliativos e os instrumentos para avaliar, torna a prática desprovida de sentido. A função da avaliação é fornecer ao professor informações para identificar o nível de aprendizado em que o aluno se encontra, para que, desenvolva formas para progredir por meio dos conhecimentos necessários (Luckesi, 1997).

4. AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: DEFINIÇÕES E REFLEXÕES

A avaliação na Educação Física escolar configura-se como uma prática pedagógica indispensável para o tratamento das aprendizagens nos diferentes contextos educacionais. Atuar além da perspectiva meramente avaliadora de desempenhos motores é essencial para um entendimento mais amplo e significativo, considerando dimensões cognitivas, emocionais e sociais. Neste sentido, este capítulo propõe uma reflexão aprofundada sobre o papel da avaliação, suas diferentes tipologias, os instrumentos disponíveis, as dimensões dos conteúdos e as principais teorias que a fundamentam.

4.1. CONCEPÇÕES AMPLIADAS E CONTROVÉRSIAS NA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

A avaliação em educação tem atravessado um percurso historiográfico marcado por avanços, desafios e constantes reformulações conceituais. Na Educação Física escolar, esse componente sempre ocupou uma posição de destaque, inicialmente voltada para práticas mecânicas e quantitativas, voltadas à mensuração do desempenho motor. Contudo, à medida que a pedagogia evoluiu, novas reflexões vieram à tona, alargando o espectro da avaliação e seus propósitos. A ideia de que este processo seria justificado unicamente pela necessidade de verificar resultados físicos já não é suficiente, sendo imprescindível compreender que o ato avaliativo é, antes de tudo, uma construção coletiva de saberes, valores e potencialidades (Mendes; Rinaldi, 2020).

Neste contexto, há consenso de que reduzir a avaliação a um exame unidimensional prejudica a complexidade do ensino e da aprendizagem. A prática avaliativa, longe de ser um mero instrumento de categorização, deve alinhar-se a um projeto educacional que respeite as singularidades dos estudantes. Silva et al. (2019) argumentam que a avaliação, ao privilegiar os diversos contextos e habilidades, transforma-se numa ponte entre o ato pedagógico e o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social dos estudantes. Assim, ela ultrapassa barreiras classificatórias, operando como um recurso fundamental na democratização do conhecimento.

Essa compreensão mais abrangente, porém, nem sempre foi a norma. Durante muito tempo, segundo Santos et al. (2018), prevaleceram no campo educacional abordagens tradicionais, que enfatizavam a padronização e os resultados imediatos.

Na Educação Física escolar, em especial, as práticas avaliativas frequentemente priorizaram testes e tabelas de desempenho motor, negligenciando aspectos mais subjetivos, como a construção de relações interpessoais ou a aquisição de conhecimento teórico sobre o corpo e a saúde. Greenville e Fernandes (2007) criticam esse reducionismo ao destacarem que, enquanto essas metodologias satisfaziam os anseios por objetividade, falhavam em reconhecer o aprendizado enquanto construção processual e contextualizada.

Diversos autores apontam que a transição para uma concepção mais dialógica da avaliação requer mudanças paradigmáticas, tanto no âmbito da formação docente quanto nos discursos pedagógicos. Venâncio e Sanches Neto (2019) sublinham que, para que a avaliação seja integrada ao projeto pedagógico de maneira coerente, é indispensável que os professores compreendam seu papel enquanto mediadores e não apenas juízes do processo de aprendizagem. Nesse sentido, a avaliação deixa de ser apenas um ponto de chegada, tornando-se também uma ferramenta de percurso, permitindo ajustes práticos e reflexões contínuas.

É preciso destacar que a avaliação permeia não apenas a dimensão cognitiva, mas também os aspectos sociossuficientes, afetivos e culturais, centralizando o indivíduo em sua totalidade. Quando se dedica atenção a essas múltiplas dimensões, como defendido por Pontes Junior; Trompieri Filho e Almeida (2014), abre-se espaço para intervenções pedagógicas que valorizam o protagonismo estudantil, ressignificando o papel da Educação Física como motor de emancipação crítica. Além disso, essa abordagem multifacetada garante que práticas avaliativas deixem de ser instrumentos punitivos e se convertam em ações formativas capazes de potencializar o ensino.

Mesmo com esses avanços teóricos, o caminho prático tem enfrentado resistência. Segundo Santos; Maximiano (2013), são recorrentes os relatos de docentes que ainda manifestam dificuldades em migrar de modelos conservadores para abordagens contemporâneas e inclusivas. Tal resistência resulta não apenas de uma herança cultural que exacerba a objetificação dos resultados, mas também da carência de programas formativos dedicados ao ensino de práticas avaliativas efetivamente críticas. Nesse sentido, a reflexão sobre os métodos pedagógicos adotados torna-se imperativa, incentivando os professores a abandonar a neutralidade técnica em favor de posturas mais reflexivas e engajadas.

Gradativamente, autores como Aquino et al. (2020) apontam para o fortalecimento de práticas participativas, onde estudantes assumem papel central no processo avaliativo. Métodos como portfólios, autoavaliações e avaliações colaborativas têm sido sugeridos como alternativas significativas às práticas tradicionais. Essas metodologias abrem espaço para que a comunicação entre professores e alunos se intensifique, criando dinâmicas educacionais mais horizontais e dialógicas. No entanto, como argumentado por Barbosa (2005), o sucesso dessas abordagens depende de um comprometimento mútuo, capaz de minimizar a distância entre as expectativas do docente e a realidade concreta do aprendiz.

Embora a prática avaliativa seja frequentemente descrita em termos técnicos ou metodológicos, Stieg et al. (2018) evocam uma reflexão mais profunda, sugerindo que a avaliação também tem um caráter ético e político. É preciso avaliar para transformar, e não apenas para reproduzir um status quo excludente ou limitador. Esta percepção é corroborada por Santos et al. (2019), que defendem que a avaliação, ao ser inserida em um contexto pedagógico emancipatório, pode desconstruir estruturas hierárquicas de poder e fomentar a criticidade, a empatia e o respeito às diferenças dentro das relações escolares.

Outro aspecto relevante no debate refere-se à aplicação de novas tecnologias na avaliação. Segundo Silvano; Venâncio e Sanches Neto (2020), as possibilidades de monitoramento e registro oferecidas pelos recursos digitais vêm contribuindo para a ampliação das práticas avaliativas. No entanto, tais inovações também demandam uma problematização crítica. Venâncio et al. (2023) alertam sobre os riscos de que esses instrumentos sejam utilizados para reforçar abordagens mecanicistas, ao invés de promover uma análise contínua e personalizada do desenvolvimento dos estudantes. Assim, o uso dessas ferramentas exige cautela e um alinhamento claro aos princípios críticos e reflexivos que sustentam a educação.

Mesmo com as inúmeras propostas para reconfigurar a avaliação, ainda persistem dilemas quanto à sua real eficácia em promover uma educação emancipatória. A este respeito, Mendes e Rinaldi (2020) afirmam que a avaliação participativa só se concretiza quando há um comprometimento institucional e coletivo no sentido de integrar a escola enquanto espaço dialógico. Dessa forma, garantir a aplicabilidade dos ideais avaliativos depende, sobretudo, de uma articulação orgânica entre diretrizes curriculares, formação docente e o contexto sociocultural das escolas.

Ao longo das últimas décadas, autores como Santos et al. (2015) têm discutido os impactos das avaliações em larga escala sobre o ensino e aprendizagem. Embora essas iniciativas promovam um cenário de maior uniformização, também levantam debates sobre sua eficácia em captar as subjetividades e especificidades envolvidas no ato educativo. Sousa et al. (2015) avançam nesta análise ao destacar que, mesmo quando incorporadas de maneira crítica, tais avaliações não devem substituir as práticas rotineiras e situadas dos professores, sob risco de desarticular o vínculo entre avaliação e planejamento pedagógico.

Conclui-se, portanto, que a avaliação na Educação Física escolar transcende os limites da quantificação. Ela se configura como um momento de construção e reflexão, no qual os professores, como mediadores do processo pedagógico, têm a chance de reavaliar suas práticas e incorporar a criticidade em suas ações. A rica interlocução entre os autores supracitados demonstra que, apesar dos desafios, a avaliação permanece como um campo fértil para a inovação pedagógica e para a prática de uma educação que valoriza as singularidades e busca o empoderamento de todos os sujeitos envolvidos.

4.2. TIPOS DE AVALIAÇÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL

A reflexão acerca dos tipos de avaliação no contexto educacional revela-se essencial para compreender as diferentes formas pelas quais o processo de ensino e aprendizagem pode ser acompanhado e redirecionado. Cada tipo de avaliação desempenha um papel específico no ciclo pedagógico, abrindo possibilidades para que professores e estudantes construam juntos uma prática educativa mais eficiente e significativa. O uso de diferentes estratégias avaliativas tem sido amplamente discutido na literatura, sobretudo quanto à sua capacidade de atender às demandas pedagógicas contemporâneas. Segundo Mendes e Rinaldi (2020), a avaliação, além de um instrumento técnico, precisa conter uma dimensão ético-política que permita extrapolar a mera classificação, alcançando uma dimensão formativa e transformadora.

A avaliação diagnóstica, nesse sentido, assume destaque como ponto de partida fundamental para qualquer prática educativa. Ela possibilita ao professor identificar os conhecimentos prévios e as experiências dos alunos, adaptando o planejamento pedagógico às realidades identificadas. Para Santos et al. (2015), essa

prática ganha ainda mais relevância ao respeitar as singularidades dos estudantes, promovendo um ambiente inclusivo e centrado no reconhecimento mútuo. Contudo, Venâncio e Sanches Neto (2019) alertam que a aplicação da avaliação diagnóstica somente fará sentido quando integrada a contextos onde o professor seja de fato capaz de redimensionar seu planejamento, o que exige não apenas formação, mas também engajamento.

Embora a avaliação diagnóstica seja um marco inicial, a avaliação formativa emerge como uma prática que permeia todo o processo ensino-aprendizagem. Seu caráter contínuo permite ajustes e redirecionamentos ao longo do caminho, funcionando como um suporte pedagógico dinâmico. Greenville e Fernandes (2007) argumentam que a avaliação formativa não apenas identifica avanços ou lacunas, mas favorece o protagonismo do estudante, estimulando-o a refletir sobre seu processo de aprendizagem. Ainda assim, Barbosa (2005) assinala que a aplicação dessa modalidade exige mudança na postura do professor, que deve atuar como facilitador e mediador ao invés de controlador, o que muitas vezes contraria práticas educativas enraizadas.

No entanto, o processo avaliativo frequentemente culmina na necessidade de síntese, momento em que a avaliação somativa se torna inevitável. Ela, ao menos em teoria, pretende sistematizar os resultados obtidos, apresentando um panorama final sobre o desenvolvimento educacional dos estudantes. Para Santos; Maximiano (2013), contudo, a interpretação reducionista dessa avaliação como mera atribuição de notas perde de vista sua potencialidade reflexiva. Quando realizada de modo participativo e alinhada aos princípios de uma educação crítica, a somativa também pode ser um momento de aprendizado para todas as partes envolvidas, desde que associada a uma análise objetiva e contextualizada dos dados.

Os tipos de avaliação não devem ser vistos como opostos ou excludentes, e sim como modalidades complementares que, juntas, podem oferecer um panorama complexo e integrado do processo educativo. Evidências trazidas por Pontes Junior; Trompieri Filho e Almeida (2014) sugerem que o uso combinado desses tipos de avaliação promove não apenas avanços no ensino, mas contribui para a construção de uma perspectiva pedagógica mais ampla. No campo da educação física escolar, por exemplo, é possível articular práticas avaliativas que contemplem tanto o desempenho motor quanto o conhecimento teórico e as habilidades sociais dos

estudantes.

Nesse sentido, a escolha dos instrumentos avaliativos não pode ser feita de modo aleatório ou desvinculado das práticas pedagógicas. Como afirmam Silva et al. (2019), a pertinência de um instrumento avaliativo deve ser avaliada considerando os objetivos do ensino e as características do grupo de estudantes. Portfólios, rubricas avaliativas e registros de observação, por exemplo, têm-se mostrado alternativas eficazes diante das limitações dos testes tradicionais. No entanto, Mendes e Rinaldi (2020) reiteram que, independentemente do instrumento escolhido, o foco deve estar em proporcionar uma avaliação reflexiva e direcionada, que valorize tanto o processo quanto os resultados.

Ainda assim, a implementação de uma prática avaliativa coerente com os princípios contemporâneos enfrenta desafios significativos. O primeiro deles é a própria formação docente, uma vez que muitos professores ainda são formados com base em paradigmas avaliativos que privilegiam a quantificação e a padronização. Segundo Santos et al. (2018), esse cenário compromete a capacidade dos educadores de adotar metodologias que transcendam a mensuração quantitativa, tornando-se fundamental uma reforma na formação inicial e continuada. Além disso, Venâncio e Sanches Neto (2019) destacam que essa transição exige não apenas uma mudança de mentalidade, mas também a construção de políticas educacionais que apoiem e valorizem práticas avaliativas diversificadas.

Outro ponto de atenção refere-se às implicações éticas e políticas do ato avaliativo. Como lembram Stieg et al. (2018), avaliar não é apenas medir, mas também um ato profundamente relacionado com valores, intencionalidades e contextos. Nesse sentido, a avaliação pode reforçar ou desconstruir desigualdades, dependendo de como é conduzida. Aqueles que defendem uma perspectiva emancipatória, como Santos; Maximiano (2013), chamam a atenção para o papel da avaliação como ferramenta de transformação social, capaz de promover uma educação mais justa e inclusiva.

Além disso, o uso de novas tecnologias, que possibilitam desde testes informatizados até plataformas complexas de acompanhamento do desempenho estudantil, oferece tanto oportunidades quanto desafios ao campo avaliativo. Silvano; Venâncio e Sanches Neto (2020) notam que, embora essas ferramentas tenham potencial inovador, há uma tendência de que sejam utilizadas sem reflexão crítica,

reforçando, assim, práticas mecanicistas. Para evitar esse risco, Aquino et al. (2020) sugerem que as tecnologias sejam integradas ao currículo de forma estruturada e reflexiva, sempre associadas a práticas que engajem os estudantes e promovam sua autonomia.

Por fim, cabe destacar que a avaliação continua sendo um tema desafiador exatamente porque é multifacetada e contextual. Conforme discutido por Sousa et al. (2015), avaliar é um ato complexo que vai além da técnica. É, em essência, uma prática social que exige não apenas ferramentas e métodos, mas também diálogo, escuta e disposição crítica. Apenas quando essa visão é incorporada, tanto pelos docentes quanto pelas instituições de ensino, é que se pode falar em uma prática avaliativa alinhada às necessidades do século XXI.

A importância dos tipos de avaliação reside, portanto, em sua capacidade de oferecer multifacetadas perspectivas sobre o desenvolvimento educacional. Ao dialogar com diferentes autores e contextos, percebe-se que a avaliação, quando utilizada com intencionalidade crítica e reflexiva, ultrapassa seu caráter técnico para se tornar uma ferramenta poderosa de transformação pedagógica e social.

4.3. PRINCIPAIS INSTRUMENTOS PARA A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

A análise dos principais instrumentos para a avaliação na Educação Física evidencia a importância de adequá-los às especificidades desse componente curricular, permitindo que reflitam não apenas o desempenho técnico dos alunos, mas também o processo de aprendizagem e engajamento. Para Mendes e Rinaldi (2020), a escolha criteriosa das ferramentas avaliativas vai além de um ato técnico, sendo também um compromisso ético com uma prática inclusiva e transformadora. O professor, nesse contexto, assume um papel essencial, pois sua postura enquanto mediador e observador crítico é determinante na construção de uma avaliação significativa para os estudantes.

Entre os instrumentos mais utilizados, a observação direta destaca-se por sua acessibilidade e abrangência. Essa prática exige a atenção cuidadosa do professor aos detalhes das interações, comportamentos e desempenhos individuais ou de grupo. Para Pontes Junior; Trompieri Filho e Almeida (2014), a eficácia desse recurso depende da capacidade de o docente realizar registros minuciosos e sistemáticos, auxiliando no acompanhamento contínuo do desenvolvimento do aluno. Apesar de

sua relevância, Venâncio e Sanches Neto (2019) alertam que a observação, por si só, pode carecer de elementos estruturais, sendo necessário estruturá-la por critérios objetivos que deem clareza ao ato avaliativo e o tornem mais transparente e confiável.

A utilização do portfólio é outro exemplo que ilustra as possibilidades contemporâneas da avaliação em Educação Física. Ao reunir registros variados sobre a trajetória dos estudantes, essa prática valoriza tanto os produtos finais quanto os processos intermediários, como sugerem Silva et al. (2019). O portfólio permite flexibilidade no registro por meio de vídeos, textos reflexivos e fotografias, promovendo uma relação mais ativa entre docente e discente na análise do conhecimento e das habilidades desenvolvidas. Como observado por Aquino et al. (2020), no entanto, sua aplicação exige maior planejamento e um investimento consistente para que ambos, estudantes e professores, compreendam seus objetivos e metodologia.

A avaliação participativa tem ganhado cada vez mais espaço como uma maneira de descentralizar o processo avaliativo e envolver os alunos em sua construção. A autoavaliação e a avaliação por pares são exemplos dessas práticas, que inserem o estudante como parte ativa na reflexão de suas aprendizagens. Greenville e Fernandes (2007) destacam que tais estratégias ampliam a postura crítica dos alunos, oferecendo-lhes a oportunidade de reconhecer seus progressos e limitações com base em critérios previamente discutidos. Ao mesmo tempo, Barbosa (2005) aponta que a adesão a esse tipo de instrumento impõe um novo desafio ao professor, que precisa mediar conflitos e construir uma cultura de confiança e responsabilidade mútua entre os membros da turma.

A introdução das tecnologias digitais trouxe inovações para os instrumentos avaliativos, mas também gerou debates sobre os limites de sua eficácia. Ferramentas como aplicativos de registro e plataformas de avaliação online têm ampliado as possibilidades dos educadores em lidar com dados detalhados de desempenho e engajamento. De acordo com Silvano; Venâncio e Sanches Neto (2020), essas tecnologias podem otimizar e organizar o trabalho docente, mas, se utilizadas de forma acrítica, correm o risco de reforçar práticas tradicionais baseadas em dados quantitativos e padronizados. Nesse aspecto, Mendes e Rinaldi (2020) defendem que a tecnologia só será significativa se utilizada como aliada na construção de uma avaliação humanizadora e plural.

Outro instrumento amplamente discutido na literatura é a rubrica, que ganhou protagonismo ao estruturar de forma detalhada os critérios de avaliação de acordo com níveis de desempenho. Para Santos et al. (2018), esse recurso favorece não apenas a objetividade e a transparência do processo, mas também facilita o feedback do professor para o estudante. Contudo, Venâncio e Sanches Neto (2019) alertam que uma rubrica elaborada de maneira excessivamente rígida pode limitar a reflexão e a contextualização da prática pedagógica, sendo crucial que ela contemple certo grau de flexibilidade, capaz de abarcar as dinâmicas reais da sala de aula e dos contextos educacionais.

Ainda no campo da avaliação qualitativa, o uso de relatos descritivos tem se mostrado eficiente na Educação Física, especialmente em práticas voltadas à inclusão e ao desenvolvimento integral dos alunos. Greenville e Fernandes (2007) comentam que tal método favorece um olhar mais humanizado ao processo avaliativo, pois parte da narrativa individual dos estudantes e dos professores sobre os percursos e desafios vividos. Porém, Mendes e Rinaldi (2020) destacam o cuidado necessário na sistematização desse instrumento, para que ele não se perca pela subjetividade excessiva, tornando-se um material desarticulado do projeto pedagógico.

Santos et al. (2015) reforçam que os instrumentos não devem ser escolhidos ou aplicados isoladamente, mas sim articulados em um planejamento amplo, coerente com os objetivos educacionais e as especificidades da turma. O diálogo entre práticas mais tradicionais, como a aplicação de testes motores, e abordagens contemporâneas, como o uso do portfólio, compõe uma perspectiva avaliativa mais inclusiva e completa. Stieg et al. (2018) discutem que essa articulação contribui para evidenciar os múltiplos aspectos da aprendizagem, indo além do desempenho técnico e incorporando dimensões cognitivas, emocionais e sociais ao processo educativo.

Os desafios que permeiam a utilização desses instrumentos relacionam-se também com as condições estruturais das instituições escolares e com a formação docente. Silva et al. (2019) enfatizam que um professor bem preparado para lidar com a diversidade dos instrumentos avaliativos será mais habilidoso em promover práticas coerentes e significativas. No entanto, Pontes Junior; Trompieri Filho e Almeida (2014) destacam que a sobrecarga de trabalho e a falta de capacitação contínua frequentemente limitam as possibilidades avaliativas, o que reforça a necessidade de políticas públicas que apoiem o desenvolvimento profissional e ofereçam suporte às

práticas escolares.

Ainda que haja instrumentos diversos para atender às demandas da Educação Física, a escolha desses recursos não deve ser apenas uma questão técnica. O ato de avaliar, como apontam Santos et al. (2018), é profundamente influenciado por perspectivas éticas, políticas e culturais, exigindo uma reflexão constante sobre seus objetivos e impactos. Venâncio e Sanches Neto (2019) sugerem que, para alcançar essa coerência, o professor deve adotar uma postura crítica, capaz de avaliar não apenas o desempenho dos alunos, mas também a adequação e eficácia de seus próprios métodos e instrumentos de trabalho.

Por fim, a utilização de diferentes instrumentos avaliativos contribui para a construção de um ambiente de aprendizado mais rico e desafiador, que valoriza os avanços processuais e promove a participação ativa dos estudantes. Mendes e Rinaldi (2020) assinalam que a integração entre métodos quantitativos e qualitativos proporciona uma visão mais integrada e articulada das aprendizagens, rompendo com a dicotomia entre o "medir" e o "compreender". A partir do diálogo apresentado entre os diferentes autores, é possível concluir que a complexidade e a potência da avaliação só se manifestam plenamente quando seus instrumentos são escolhidos de forma criteriosa e utilizados de maneira a promover a formação integral e inclusiva do educando.

4.4. DIMENSÕES DOS CONTEÚDOS NA PERSPECTIVA AVALIATIVA

A análise das dimensões dos conteúdos no ensino de Educação Física revela o papel multifacetado que essa disciplina desempenha na formação de sujeitos críticos e participativos. A avaliação, nesse contexto, é um instrumento que transcende o simples julgamento e passa a ser um meio de compreender diferentes aspectos do desenvolvimento dos estudantes. Mendes e Rinaldi (2020) apontam que, para que essa prática seja efetiva, a divisão dos conteúdos em dimensões conceitual, procedimental e atitudinal deve ser considerada como alicerce do processo avaliativo, permitindo um olhar mais integrado e reflexivo.

Na dimensão conceitual, destaca-se a importância de avaliar os conhecimentos teóricos construídos pelos alunos. Esses conhecimentos englobam temas como as práticas corporais e sua relação com a cultura, saúde e o esporte, ilustrando uma Educação Física preocupada em dialogar com as complexidades da sociedade

contemporânea. Para Santos et al. (2018), a prática avaliativa nessa dimensão deve superar modelos de memorização e adotar estratégias que incentivem análises críticas e debates. Já Venâncio e Sanches Neto (2019) sugerem que a utilização de pesquisas desenvolvidas pelos próprios alunos pode ser uma ferramenta eficaz de integração entre o saber científico e o cotidiano do estudante.

Ademais, métodos diversificados são essenciais para aferir o aprendizado teórico, garantindo que diferentes perfis de estudantes sejam atendidos. Bento et al. (2020) argumentam que a inserção de instrumentos como seminários, produção de textos argumentativos e uso de mídias interativas possibilita uma abordagem mais rica e inclusiva. No entanto, Greenville e Fernandes (2007) chamam atenção para os desafios encontrados por professores no planejamento dessas metodologias, enfatizando a necessidade de práticas formativas mais reflexivas e bem fundamentadas.

A dimensão procedimental, por sua vez, foca no desenvolvimento motor e habilidades práticas dos alunos. Nesse âmbito, a avaliação requer sensibilidade para abarcar tanto os aspectos técnicos quanto a individualidade dos alunos. Mendes e Rinaldi (2020) destacam que o esforço individual deve ser valorizado acima da performance em si, pois o olhar crítico na Educação Física considera o contexto e as trajetórias únicas de cada estudante. Esse posicionamento é reforçado por Pontes Junior; Trompieri Filho e Almeida (2014), que assinalam a importância de critérios que valorizem não apenas resultados, mas também processos, com ênfase no desenvolvimento progressivo.

A avaliação dos conteúdos procedimentais levanta ainda questões sobre as diferentes capacidades motoras dos alunos e suas influências em um ambiente escolar democrático. Stieg et al. (2018) discutem que a avaliação das habilidades deve ser realizada de forma a garantir a equidade de oportunidades, destacando aspectos como determinação e progresso. Sob essa perspectiva, Silva et al. (2019) defendem a prática de atividades em grupo como um recurso eficaz para avaliar competências individuais inseridas no coletivo, promovendo a inclusão e o senso de pertencimento.

Já na dimensão atitudinal, os aspectos éticos e comportamentais são o foco principal das práticas avaliativas. A interação social, o respeito mútuo, a colaboração e a empatia emergem como habilidades fundamentais a serem desenvolvidas e acompanhadas na Educação Física. Greenville e Fernandes (2007) destacam que

esse campo permite ao aprendizado extrapolar os limites físicos ou intelectuais e alcançar a formação integral de cidadãos éticos e conscientes de suas responsabilidades. Para Batista et al. (2018), é na mediação de conflitos, no exercício do cooperativismo e no diálogo que reside o papel transformador das práticas avaliativas atitudinais.

No entanto, a avaliação atitudinal exige do professor um alto grau de sensibilidade e empatia. Santos e Maximiano (2013) enfatizam que cabe ao educador criar um ambiente no qual os estudantes possam se expressar sem receios, contribuindo para o desenvolvimento de competências relacionais e afetivas. Nessa mesma direção, Mendes e Rinaldi (2020) argumentam que a avaliação desta dimensão deve ser participativa e autêntica, utilizando registros descritivos como uma alternativa para monitorar essas habilidades de forma humana e significativa.

Importante pontuar que cada uma dessas dimensões não pode ser avaliada de forma isolada. O diálogo contínuo entre elas é o que garante uma prática pedagógica coesa e alinhada aos objetivos educacionais. Aquino et al. (2020) afirmam que ao articular as três dimensões de forma equilibrada, o professor promove uma abordagem holística da aprendizagem. Essa interconexão, contudo, demanda cuidado na escolha de instrumentos adequados a cada contexto, evitando práticas redundantes e promovendo a eficiência dos processos avaliativos.

O uso de portfólios, por exemplo, representa um recurso valioso para integrar essas dimensões, já que permite reunir registros que vão desde o domínio técnico até reflexões críticas e participações coletivas. Para Venâncio e Sanches Neto (2019), o portfólio não só amplia as possibilidades de avaliação como também permite ao aluno compreender sua própria trajetória, fortalecendo o processo de autoavaliação. Barbosa (2005) acrescenta que, ao utilizar esse instrumento, o docente também aprimora sua percepção sobre dinâmicas de sala de aula e poderá reorganizar as práticas de ensino com mais clareza.

Tecnologias digitais têm proporcionado outras ferramentas que viabilizam formas inovadoras de conduzir a avaliação. Plataformas de acompanhamento individualizado e aplicativos de registro permitem ao professor organizar dados de forma mais prática, como discutem Silvano; Venâncio e Sanches Neto (2020). Contudo, Greenville e Fernandes (2007) alertam que o uso de tecnologias deve ser associado a formação crítica, evitando a automatização do processo e a

desumanização dos percursos avaliativos.

Ainda assim, resiste o desafio de transformar a cultura educacional, que muitas vezes limita a avaliação a práticas classificatórias. Santos et al. (2018) sugerem que os esforços devem ser direcionados à formação continuada de professores, para que possam aplicar estratégias que conectem teoria, prática e ética nas avaliações. Pontes Junior e Trompieri Filho (2014) sustentam que também é preciso construir políticas educacionais que apoiem as escolas na organização da infraestrutura necessária para incorporar métodos avaliativos mais abrangentes.

A complexidade das dimensões dos conteúdos na perspectiva avaliativa torna evidente que a Educação Física é um campo em constante transformação e adaptação. Diante das demandas contemporâneas, como defendem Mendes e Rinaldi (2020), é fundamental que o professor se aproprie das possibilidades disponíveis e as reinvente à luz das necessidades de seus alunos. A avaliação, quando conduzida com criticidade e intencionalidade, transforma a sala de aula em um espaço de aprendizado genuíno e desenvolvimento integral.

Com base nos diálogos revisados, a construção de práticas avaliativas coerentes nas dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais não se trata de uma fórmula pronta, mas de um compromisso ético e pedagógico com a formação completa do aluno. Tal abordagem reafirma a importância da Educação Física como um componente indispensável na promoção de uma escola que educa o corpo, a mente e o coração, ancorada na necessidade de refletir constantemente sobre os instrumentos e métodos que utiliza. Somente assim será possível alinhar a prática avaliativa às demandas sociais e educacionais do presente e futuro.

4.5. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DAS AVALIAÇÕES ESCOLARES

Os fundamentos teóricos das avaliações escolares desempenham um papel central na construção de práticas educativas que sejam, ao mesmo tempo, consistentes e transformadoras. De uma perspectiva histórica, essas bases evoluíram conforme novas demandas e reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem surgiram. Mendes e Rinaldi (2020) sugerem que, para compreender a multiplicidade desse campo, é preciso considerar o impacto das diferentes tendências teóricas que moldaram as formas de avaliar, que vão desde abordagens tecnicistas àquelas de cunho emancipatório. Essa diversidade reflete as tensões entre medir resultados,

promover aprendizagens e transformar realidades.

Os desdobramentos da tendência clássica no campo avaliativo ainda são amplamente percebidos na cultura escolar, dado que suas práticas são baseadas na quantificação dos resultados e na percepção da avaliação como um instrumento de controle. Stieg et al. (2018) destacam que essas abordagens, influenciadas por movimentos positivistas e tecnicistas, priorizavam a objetividade e a comparabilidade, utilizando provas e testes padronizados para mensuração de habilidades. Apesar de sua aparente neutralidade, essa perspectiva tem sido amplamente criticada por negligenciar a complexidade e a subjetividade intrínsecas ao processo educativo, conforme apontam Venâncio e Sanches Neto (2019), que sugerem que o tecnicismo ignora contextos sociais e culturais singulares.

A emergência de um pensamento humanista-reformista trouxe uma contraposição notável a essa visão centrada em resultados. Ao colocar o aluno como centro do processo educativo, essa tendência busca valorizar a individualidade e os ritmos de aprendizagem de cada estudante. Santos et al. (2018) indicam que, ao deslocar o foco do produto final para o processo, a avaliação humanista reformula seu papel e passa a atuar como uma ferramenta promotora de autonomia e reflexão crítica. Contudo, Greenville e Fernandes (2007) observam desafios na aplicação dessa abordagem, especialmente no que diz respeito ao tempo necessário para realizar uma avaliação mais sensível e contextualizada, que exige um maior envolvimento docente.

O modelo crítico-social de avaliação, por sua vez, amplia as perspectivas avaliativas ao introduzir uma dimensão emancipatória e de análise estrutural das práticas pedagógicas. Segundo Batista et al. (2018), essa abordagem entende o processo educacional como um espaço de transformação social, utilizando a avaliação como uma ferramenta para promover mudanças tanto no indivíduo quanto na coletividade. No entanto, como enfatizam Mendes e Rinaldi (2020), a materialização disso requer professores que sejam agentes reflexivos e que estejam dispostos a revisar e adaptar constantemente suas práticas pedagógicas. Essa característica coloca a abordagem crítico-social em oposição direta ao tecnicismo, ao passo que reconhece o contexto histórico e social em que os sujeitos estão inseridos.

Ainda que cada uma dessas tendências apresente limitações e possibilidades, estudos apontam a importância de integrá-las de maneira crítica. Silva et al. (2019) discutem a necessidade de combinações entre o rigor técnico, a sensibilidade ao

processo e a projeção para a transformação social, elementos que, quando conjugados, podem oferecer uma perspectiva mais completa de avaliação. Santos e Maximiano (2013) reforçam que essa integração deve partir de um planejamento coerente que dialogue com os objetivos educacionais e atenda às necessidades específicas das turmas, visto que práticas isoladas ou desvinculadas podem gerar inconsistências e prejuízos ao processo educativo.

Especificamente no contexto escolar e ampliando esse debate, os instrumentos utilizados para operacionalizar as práticas avaliativas devem refletir a fundamentação teórica que os sustenta. Bento et al. (2020) destacam que a escolha adequada de métodos avaliativos pode se alinhar às diferentes tendências, permitindo que a escola atue como um espaço de formação integral. Por exemplo, Portfólios e autoavaliações remetem a uma visão humanista, enquanto Rubricas podem ser adaptadas a finalidades tanto técnicas quanto críticas. Contudo, Batista et al. (2018) afirmam que o sucesso dessa aplicação depende de uma formação contínua, que apoie o professor na superação de paradigmas conservadores e tecnicistas ainda prevalentes.

O papel das políticas públicas nesse cenário é igualmente destacado nas discussões acadêmicas. Pontes Junior; Trompieri Filho e Almeida (2014) sugerem que os sistemas educacionais deveriam incentivar práticas avaliativas que superem o enfoque na objetividade do desempenho e promovam uma educação mais equitativa e democrática. Essa orientação, contudo, exige um alinhamento entre os objetivos de avaliação e os parâmetros curriculares, como observa Greenville e Fernandes (2007), que indicam o risco de perpetuação de práticas incoerentes quando políticas e formação docente se apresentam desalinhadas.

Além disso, as diferenças contextuais e disciplinas demandam abordagens específicas dentro dessas tensões teóricas. No caso da Educação Física, por exemplo, uma perspectiva crítica e integrada da avaliação permite observar o desenvolvimento motor, as atitudes colaborativas e os conhecimentos teóricos dos alunos em sua totalidade. Mendes e Rinaldi (2020) indicam que a fragmentação das dimensões avaliativas em Educação Física leva a uma visão reducionista que enfraquece o potencial transformador desse componente curricular. Assim, alinhar essa prática às tendências humanista e crítica proporciona uma compreensão mais ampla do papel da avaliação neste campo específico da educação.

Outro ponto de reflexão reside nas novas tecnologias utilizadas na avaliação

escolar. Contraditoriamente às intenções de inovação, suas aplicações nem sempre caminham para a democratização e humanização dos processos avaliativos. Silvano; Venâncio e Sanches Neto (2020) apontam que, sem uma fundamentação teórica sólida, as plataformas digitais podem reforçar práticas tecnicistas e pouco reflexivas. Por outro lado, Aquino et al. (2020) observam que tais ferramentas, quando aplicadas com criticidade, ampliam as possibilidades de registros avaliativos, facilitando análises mais ricas e integradas. Nesse caso, a tecnologia deve servir como um suporte e não como substituta para as reflexões das diferentes tendências avaliativas.

O debate acerca dos fundamentos teóricos das avaliações escolares, longe de qualquer estabilidade conceitual, é contínuo, pois reflete o dinamismo e a complexidade da prática pedagógica. Santos et al. (2015) sinalizam que os educadores devem constantemente revisar e questionar os pressupostos teóricos de sua prática avaliativa para garantir sua adequação às demandas contextuais e sociais. Ao integrar abordagens técnicas, humanistas e críticas, há maior potencial de alcançar uma educação que, de fato, respeite as singularidades dos estudantes e promova seu desenvolvimento como sujeitos não apenas acadêmicos, mas também cidadãos.

Portanto, é evidente que a prática avaliativa na Educação Física e em outros contextos escolares só pode alcançar seus objetivos transformadores se ancorada em fundamentos teóricos que combinem tradição e inovação. Assim como apontado por Mendes e Rinaldi (2020), a efetividade da avaliação está em sua capacidade de se reinventar continuamente, atendendo às mudanças de uma sociedade diversa e em constante movimento. Dessa forma, olhar para as avaliações escolares sob diferentes perspectivas enriquece o debate e oferece uma visão mais holística dos processos educativos.

4.6. PERSPECTIVAS FUTURAS PARA A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

O futuro da avaliação na Educação Física desponta como um campo promissor, marcado pela constante reflexão de suas práticas e pelas inovações emergentes. A avaliação, enquanto componente fundamental do processo de ensino, exige que seja compreendida à luz das transformações sociais, culturais e tecnológicas que caracterizam o século XXI. Para Mendes e Rinaldi (2020), pensar nas perspectivas futuras desse campo implica, primeiramente, romper com as práticas estanques e mecanizadas herdadas de modelos tradicionais, o que clama por uma reformulação

que valorize a inclusão e a diversidade. Esse movimento não é apenas uma tendência, mas uma necessidade para acompanhar as mudanças globais na educação.

A digitalização dos instrumentos avaliativos na Educação Física é uma realidade que transforma a forma como professores e alunos interagem com o processo pedagógico. Ferramentas como aplicativos de registro de desempenho físico e plataformas de monitoramento têm potencial para ampliar o alcance da avaliação, oferecendo dados em tempo real e promovendo uma interação mais direta entre o docente e o discente. No entanto, Silvano et al. (2020) destacam que a integração de tecnologias não pode ser feita de modo acrítico, uma vez que reforça o risco de retorno a práticas tecnicistas se o foco for restrito a números e padrões. Ainda assim, Batista et al. (2018) reconhecem que, se utilizadas com sensibilidade, essas ferramentas podem assegurar maior personalização e eficiência na avaliação.

Outro ponto essencial é o papel das metodologias interdisciplinares no futuro da avaliação em Educação Física. Ao aproximar-se de áreas como as Ciências Sociais, Biologia e até Tecnologia da Informação, a Educação Física amplia seu repertório avaliativo para contemplar aspectos que vão além do desempenho motor. Santos et al. (2018) sugerem que essa abordagem permite uma educação mais holística, que considera o sujeito como um todo e avalia competências nos âmbitos físico, cognitivo e emocional. Essa visão, no entanto, encontra dificuldades na resistência de práticas arraigadas e na falta de formação específica dos docentes, como destacam Venâncio e Sanches Neto (2019), que reforçam a urgência de políticas públicas voltadas para o incentivo da interdisciplinaridade.

A formação continuada dos professores é um dos grandes desafios quando se discutem perspectivas futuras. Sem essa base, é difícil implementar práticas que dialoguem com as demandas contemporâneas e futuras. Pontes Junior et al. (2014) afirmam que muitos dos limites encontrados para atualizar a avaliação na Educação Física estão diretamente relacionados à ausência de capacitação docente em instrumentos e metodologias inovadoras. Por isso, Greenville e Fernandes (2007) enfatizam que o investimento em formação não deve ser apenas técnico, mas também crítico, para que o professor seja capaz de refletir sobre as escolhas avaliativas à luz das necessidades da escola e da sociedade.

A inclusão e a equidade também ocupam um lugar central nas reflexões sobre o que se espera da avaliação em Educação Física no futuro. O desafio, segundo Silva

et al. (2019), está em construir instrumentos capazes de considerar as múltiplas realidades dos estudantes, indo além dos padrões e critérios historicamente marcados por aspectos excludentes. Mendes e Rinaldi (2020) apontam que atender às necessidades de alunos com diferentes níveis de habilidade requer práticas inovadoras e personalizadas, o que demanda maior empenho de planejamento e sensibilidade. Esse caminho, embora complexo, é essencial para tornar a avaliação uma prática verdadeiramente democrática.

A avaliação participativa desponta como outra prática que, no futuro, deve ganhar ainda mais espaço no currículo de Educação Física. Essa abordagem, que insere o aluno no centro do processo avaliativo, permite que ele reflita e contribua ativamente para sua trajetória de aprendizado. Barbosa (2005) observa que instrumentos como a autoavaliação e a avaliação por pares são fundamentais para estimular a autonomia e a colaboração dos estudantes, contribuindo para o desenvolvimento de competências sociais e emocionais. Contudo, Santos et al. (2018) alertam para os desafios de formar uma cultura onde haja comprometimento e responsabilidade no uso dessas práticas, exigindo uma mediação eficaz por parte dos educadores.

Também não se pode ignorar o papel da inovação nos métodos qualitativos, como o uso do portfólio, que continua a ser um recurso extremamente relevante para o futuro. Bento et al. (2020) argumentam que os portfólios promovem uma visão integrada e reflexiva do desenvolvimento dos alunos, documentando não apenas os resultados finais, mas todo o percurso de aprendizado. Essa prática é especialmente relevante para alinhar as dimensões conceitual, procedimental e atitudinal, como observado por Stieg et al. (2018), pois permite um acompanhamento progressivo e personalizado. No entanto, sua implementação necessita de planejamento robusto e apoio institucional.

A Educação Física, em sua essência, é interdisciplinar, dinâmica e articulada com os contextos sociais e culturais mais amplos, o que abre espaço para uma avaliação que também seja inserida no contexto maior da transformação educacional. O debate sobre o futuro da avaliação deve, portanto, estar alinhado com questões éticas e políticas que atravessam a educação como um todo. Mendes e Rinaldi (2020) reforçam que o compromisso pedagógico com uma Educação Física transformadora, inclusiva e inovadora passa por criar um ambiente em que a avaliação olhe para o

aluno como um todo, atendendo às suas necessidades e potencialidades de maneira integrada.

Para além das tecnologias e metodologias específicas, a avaliação na Educação Física precisa ser constantemente revisitada em suas bases conceituais. Isso implica abrir espaço para discussões que contextualizem suas práticas às demandas contemporâneas e futuras, sem perder de vista os fundamentos éticos e pedagógicos já estabelecidos. Venâncio e Sanches Neto (2019) reforçam que os desafios não podem ser vistos apenas sob a ótica técnica, mas devem ser enfrentados com uma visão crítica, que leve em consideração as condições estruturais das escolas, a diversidade dos alunos e as expectativas da sociedade.

O futuro, embora desafiador, aponta para inúmeras possibilidades de avanço nas práticas avaliativas da Educação Física. Se bem guiadas por fundamentos éticos, metodológicos sólidos e tecnologias bem aplicadas, essas transformações podem potencializar o papel da avaliação como elemento contínuo e inclusivo do processo educacional. Dessa forma, conforme observado por Santos et al. (2015), é possível finalmente alcançar uma avaliação que não apenas mede, mas que promove aprendizagens significativas e transformação social. Assim, o diálogo entre os autores apresentados destaca que as perspectivas futuras para a avaliação estão ancoradas no equilíbrio entre inovação e tradição, sempre orientadas por uma educação humanizadora e integral.

5. PLANILHA DE AVALIAÇÃO DO MUNICÍPIO DE PRAIA GRANDE

A avaliação, por se tratar de um elemento central no processo de ensino-aprendizagem, configura-se como um constante desafio para os professores, que buscam ferramentas eficientes para acompanhar o progresso dos alunos e tomar decisões pedagógicas assertivas com foco no desenvolvimento das aprendizagens. Nesse contexto, o presente capítulo volta-se para a análise da planilha de avaliação utilizada pelos professores de Educação Física do município de Praia Grande, instrumento que foi desenvolvido com o objetivo de contribuir com o professor na condução do processo avaliativo, prometendo um modelo estruturado e organizado para o registro e acompanhamento do desempenho dos alunos.

A análise dessa planilha torna-se de grande relevância, haja vista que é um documento de preenchimento obrigatório, idealizado para otimizar a prática avaliativa dos professores, o que torna imprescindível para a fundamentação dessa pesquisa compreender como ela é utilizada no contexto municipal. A seguir será apresentada a planilha de avaliação, segundo sua estrutura e funcionalidades, e discutir suas potencialidades e desafios.

A planilha de avaliação, emerge como elemento gerador da problemática em foco, a justificativa para a implementação desse recurso deve-se a compreensão de que as práticas avaliativas no município sejam fragmentadas sem a inclusão da análise dessa planilha, dado o fato de que ela se configura como ferramenta inerente ao processo avaliativo dos professores de Educação Física no município de Praia Grande.

Previamente à pesquisa, a percepção dessa planilha como um instrumento de caráter burocrático gerava incômodo, o que fomentou a escolha do tema da investigação. A interação com outros professores evidenciou a insatisfação compartilhada em relação à estrutura da planilha e sua inadequação às necessidades da prática docente. Essa constatação, inicialmente hipotética, impulsionou a pesquisa e delineou seu objetivo: analisar as interfaces da planilha com as práticas avaliativas no município, atreladas à BNCC.

Buscamos por meio da pesquisa de campo, coletar evidências que pudessem confirmar ou não a hipótese de insatisfação dos professores com a planilha. Os resultados sustentaram a percepção inicial, corroborados pelas discussões realizadas

A intenção de investigar a influência da planilha nas práticas avaliativas dos professores justifica-se pela necessidade e a importância de compreender como os instrumentos avaliativos podem moldar as ações docentes e, conseqüentemente, o processo de ensino-aprendizagem. A burocratização da avaliação, evidenciada pela planilha em questão, levanta questionamentos sobre a efetividade do processo avaliativo e seu impacto na aprendizagem dos alunos, contudo, a análise a seguir se concentrará na compreensão da planilha em sua forma original, haja vista que a pesquisa de campo, no que se refere à planilha, já contemplou as constatações e conclusões pertinentes.

Figura 1. Quadro de indicadores da Planilha de avaliação utilizada pelos professores de Educação Física do município.

PARTICIPAÇÃO												REGISTRO			ASSIDUIDADE																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																									
Compreende as orientações			Realiza / participa das atividades			Demonstra autonomia			Demonstra interesse pelas atividades propostas						1º TRIM.	2º TRIM.	3º TRIM.	1º TRIM.	2º TRIM.	3º TRIM.	AULAS DADAS			FALTAS			PRESENÇAS (%)			CONCEITO			COMPENSAÇÕES																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																							
												1º	2º	3º							1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																															
																																										1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																										
1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																													</

A planilha de avaliação foi aqui dividida por cores para facilitar a identificação dos critérios e está organizada em quatro seções distintas. A primeira seção, identificada em verde, destina-se ao registro das situações de aprendizagem

correspondentes ao critério de participação, bem como o trimestre em que são avaliadas. Na parte superior da tabela, encontra-se a legenda que define a pontuação atribuída a cada indicador. Os indicadores são representados por letras que classificam o desempenho do aluno em cada situação de aprendizagem proposta: S (Satisfatório), P (Em Processo) ou N (Não Atende). Essas letras são convertidas em valores numéricos, que são utilizados para calcular a pontuação final desse critério.

A segunda seção é reservada para o registro do professor, identificada com a cor azul, esse espaço é talvez o que proporciona maior autonomia ao professor, já que não estipula o intervalo de nota como o da seção anterior. A terceira seção, em laranja, abrange os critérios de assiduidade, nesse espaço o professor preenche a quantidade de aulas ministradas e a ausência do aluno de modo que a planilha calcula a nota de acordo com o percentual de frequência. Na última coluna, também em laranja, registra-se a quantidade de aulas compensadas pelo aluno, informação que será somada à nota apresentada na coluna vermelha como resultado final. O cálculo da nota final é realizado por meio de uma média ponderada, na qual a soma da nota de cada critério corresponde a um terço do peso total.

Na primeira situação de aprendizagem o professor deve indicar se o aluno compreende as orientações, a situação de aprendizagem que avalia a compreensão das orientações, embora relevante para o processo de aprendizagem, apresenta alguns desafios, já que pode gerar ambiguidades, dificultando a interpretação dos alunos. Conforme LUCKESI (2001)

Além disso, os indicadores de avaliação (S, P, N) podem ser considerados simplistas, não captando a complexidade da compreensão das orientações, que envolve diferentes níveis de interpretação e aplicação. A metodologia de avaliação utilizada, baseada principalmente na observação direta, pode ser insuficiente para verificar a compreensão das orientações em profundidade. Seria interessante diversificar os instrumentos de avaliação, incluindo atividades específicas que exijam dos alunos a demonstração da compreensão das orientações de forma mais explícita.

A forma como a compreensão das orientações é avaliada pode ter um impacto significativo na aprendizagem dos alunos. Uma avaliação mais completa e criteriosa pode estimular os alunos a se engajarem mais ativamente nas atividades e a desenvolverem sua autonomia. Além disso, a avaliação da compreensão das

orientações fornece informações valiosas para o professor ajustar suas estratégias de ensino e para o aluno identificar seus pontos fortes e fracos.

O critério de avaliação relacionado à realização e participação dos alunos nas atividades propostas, presente na planilha em análise, apresenta-se como um instrumento de duplo potencial. Positivamente, estimula o engajamento dos alunos, incentivando-os a se envolverem ativamente nas atividades, o que pode promover o desenvolvimento de habilidades essenciais como trabalho em equipe, comunicação e responsabilidade. Ademais, permite ao professor acompanhar o progresso individual e coletivo dos alunos ao longo do tempo, fornecendo uma visão mais abrangente do desempenho, que considera não apenas o conhecimento técnico, mas também aspectos comportamentais e atitudinais.

Segundo Darido (2005), a avaliação em Educação Física deve considerar as dimensões cognitiva, motora e atitudinal, buscando verificar a capacidade do aluno de expressar seus conhecimentos sobre a cultura corporal. A autora destaca que, embora essas dimensões estejam integradas no aprendizado, a avaliação pode enfatizar uma delas, justificando a necessidade de diversificar os instrumentos de avaliação

Contudo, a avaliação da participação não está isenta de desafios. A subjetividade inerente ao processo avaliativo pode gerar interpretações diversas sobre o que significa "participar", sendo crucial que o professor estabeleça critérios claros e objetivos para evitar injustiças. O registro da participação de todos os alunos em todas as atividades, especialmente em turmas numerosas, pode ser complexo, exigindo métodos eficientes de coleta e organização das informações. Existe, ainda, o risco de supervalorizar a participação em detrimento de outros critérios de avaliação, como o conhecimento adquirido e a capacidade de resolução de problemas, sendo fundamental encontrar um equilíbrio entre os diferentes aspectos avaliados. Uma avaliação inadequada da participação pode, outrossim, gerar desmotivação nos alunos, que podem se sentir injustiçados ou desvalorizados, sendo imprescindível que o professor seja transparente e justo nesse processo.

Em suma, a avaliação da participação dos alunos nas atividades propostas, quando realizada de forma criteriosa e transparente, pode ser um instrumento valioso para o acompanhamento do progresso dos alunos e para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem. No entanto, é fundamental que o professor esteja atento aos desafios inerentes a esse tipo de avaliação, buscando estratégias que

garantam a objetividade, a justiça e a relevância do critério para o desenvolvimento integral dos alunos.

Especialmente no caso da disciplina de Educação Física Escolar, a problemática da participação dos alunos assume contornos específicos. Nessa disciplina, o objeto de conhecimento, as práticas corporais, demanda vivência e experiência para que a aprendizagem seja significativa. A este respeito, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) identifica a Educação Física como "[...] o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social [...]" (BRASIL, 2018, p. 213).

Ademais, a BNCC (2018, p. 214) afirma que "cada prática corporal propicia ao sujeito o acesso a uma dimensão de conhecimentos e de experiências aos quais ele não teria de outro modo" e que "a vivência da prática é uma forma de gerar um tipo de conhecimento muito particular e insubstituível [...]". Nesse contexto, a busca por alternativas que favoreçam a participação ativa dos alunos nas aulas de Educação Física Escolar é crucial. Para tanto, é fundamental que a avaliação da participação dos alunos constitua-se em um acompanhamento contínuo e abrangente, que possibilite considerar o aluno em sua complexidade, ou seja, nas suas dimensões conceituais, atitudinais e procedimentais.

A autonomia, capacidade do indivíduo de governar a si mesmo, de tomar decisões e agir de forma independente, é um dos pilares para o desenvolvimento integral dos estudantes. No contexto escolar, a autonomia se manifesta na capacidade do aluno de regular seu próprio aprendizado, de buscar conhecimento de forma autônoma, de tomar decisões sobre seu processo de aprendizagem e de se responsabilizar por seus atos.

A situação de aprendizagem "Demonstra autonomia", presente na planilha de avaliação, busca avaliar se o aluno é capaz de agir de forma independente, de tomar decisões e de se responsabilizar por suas ações. Essa é uma habilidade fundamental para o desenvolvimento dos estudantes, pois os prepara para a vida em sociedade, onde a autonomia é cada vez mais valorizada.

Sendo o ensino um processo, vale lembrar que a avaliação também o é, e um bom indicador sobre o aprendizado do aluno e sua respectiva independência e autonomia é quando o professor verifica não precisar mais possuir tanto controle e responsabilidade sobre a atividade que é proposta, ou seja, à medida em que passa

o tempo durante as aulas, semanas ou bimestres, os alunos, ao executarem uma tarefa ou atividade, passam a ter maior controle, decisões e responsabilidades (COLL e MARTÍN, 2003).

No entanto, a forma como essa situação de aprendizagem é avaliada na planilha apresenta algumas fragilidades. A aplicação do mesmo critério tanto para crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental quanto para adolescentes do nono ano ignora as especificidades de cada faixa etária e as diferentes etapas de desenvolvimento em que se encontram os alunos.

É esperado que um aluno do primeiro ano demonstre autonomia de forma diferente de um aluno do nono ano. As crianças menores, por exemplo, podem ter mais dificuldade em tomar decisões e em se responsabilizar por suas ações, enquanto os adolescentes já possuem maior capacidade de reflexão e de autogestão. Ao utilizar o mesmo critério para avaliar alunos de diferentes faixas etárias, a planilha desconsidera as particularidades de cada etapa de desenvolvimento e pode gerar avaliações injustas e pouco precisas.

Além disso, a planilha não especifica quais são os indicadores de avaliação para a situação de aprendizagem "Demonstra autonomia". Quais comportamentos e atitudes indicam que o aluno está demonstrando autonomia? Como o professor deve observar e registrar esses comportamentos?

A falta de clareza nos indicadores de avaliação pode levar a interpretações subjetivas e dificultar a avaliação da autonomia dos alunos de forma objetiva e consistente. Diante do exposto, é fundamental que a planilha de avaliação seja revista e adaptada para atender às especificidades de cada faixa etária, definindo indicadores de avaliação claros e objetivos para a situação de aprendizagem "Demonstra autonomia", somente assim será possível avaliar a autonomia dos alunos de forma justa e precisa, contribuindo para o desenvolvimento de estudantes autônomos, capazes de tomar decisões e de se responsabilizar por seus atos.

A situação de aprendizagem "Demonstra interesse pelas atividades propostas", presente na planilha de avaliação, merece uma análise crítica acentuada, tendo em vista a subjetividade que a permeia e a sua Questionável relação direta com o aprendizado.

Em primeiro lugar, o conceito de "interesse" é intrinsecamente subjetivo, variando de indivíduo para indivíduo e sendo influenciado por uma série de fatores,

como a bagagem cultural, os gostos pessoais e o momento emocional do aluno. Dessa forma, avaliar o interesse de um aluno nas atividades propostas torna-se uma tarefa complexa e passível de interpretações diversas, o que pode comprometer a objetividade e a justiça da avaliação.

Além disso, a avaliação do interesse não está diretamente relacionada ao aprendizado em si. Um aluno pode demonstrar grande interesse por uma atividade, mas não necessariamente aprender com ela, assim como um aluno pode não demonstrar tanto interesse, mas ainda assim adquirir conhecimento e desenvolver habilidades.

Nesse sentido, a inclusão do interesse como critério de avaliação pode desviar o foco do que realmente importa: o aprendizado do aluno. Conforme Luckesi (2000), a avaliação deve ter como foco o aprendizado e só deve ser avaliado aquilo que de alguma forma foi ensinado. A utilização do mesmo critério para avaliar alunos de diferentes faixas etárias, como crianças do primeiro ano e adolescentes do nono ano, ignora as particularidades de cada etapa de desenvolvimento. O interesse de uma criança se manifesta de forma diferente do interesse de um adolescente, e essa diferença precisa ser considerada na avaliação.

Diante do exposto, a situação de aprendizagem "Demonstra interesse pelas atividades propostas" apresenta-se como um critério de avaliação frágil e questionável, que pode comprometer a objetividade e a justiça da avaliação, além de desviar o foco do aprendizado do aluno. A seguir, a Figura 2 apresenta as situações de aprendizagem correspondentes ao critério de participação, onde é possível observar quatro colunas com as situações de aprendizagem propostas e, logo acima, a legenda com os pontos equivalentes a cada indicador.

[illegible]

Fonte: Elaboração própria (2025).

Nessa ótica, para Araújo; Costa; Silva (2017), os registros escolares:

[...]representam uma parte importante no desenvolvimento e acompanhamento da vida escolar das crianças, [...] é de extrema relevância para que se tenha dados concretos e que estes venham estar auxiliando o professor na sua prática pedagógica. (ARAÚJO; COSTA; SILVA, 2017, p. 11).

Essa abordagem pode levar a um reducionismo do processo de avaliação, negligenciando aspectos importantes como a participação, o esforço, a colaboração e o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais. Portanto, é crucial que a avaliação na Educação Física escolar seja complementada por outros instrumentos, como observação em sala de aula, registros descritivos, portfólios e autoavaliação, que possibilitem um acompanhamento mais qualitativo e individualizado do desenvolvimento de cada aluno. A utilização de um sistema de registro que incorpore descrições do desempenho dos alunos em diferentes aspectos, seus pontos fortes e fracos, e as estratégias para superar as dificuldades, pode enriquecer a avaliação e oferecer um panorama mais completo do aprendizado.

Nessa mesma linha de pensamento, De Paula e Wandembruck (2013) destacam a importância dos registros no processo de desenvolvimento infantil. Para as autoras, as anotações das falas e o uso de diferentes formas de registro possibilitam a exploração e a compreensão da organização do pensamento da criança, bem como a identificação de como seu aprendizado se concretiza. Os registros de atividades, portanto, transcendem a função de meras anotações para o cumprimento de exigências burocráticas escolares, constituindo-se em marcas que revelam os avanços e recuos na aprendizagem de cada criança.

Diante do exposto, torna-se evidente a necessidade de que os professores de educação física adotem uma postura atenta e sensível em relação às manifestações de aprendizado de seus alunos. Conforme preconiza Costa (2015), o desenvolvimento de uma escuta aguçada e um olhar aprofundado em sala de aula são ferramentas cruciais para que o professor possa conhecer cada aluno em sua individualidade. Essa escuta e esse olhar possibilitam identificar as habilidades que foram desenvolvidas, ou não, ao longo do processo de ensino-aprendizagem, bem como compreender quais processos os alunos conseguem realizar com autonomia e quais necessitam do auxílio de um mediador.

Na Figura 3, é possível observar o detalhamento do registro presente na planilha de avaliação do município de Praia Grande, com a indicação dos campos a serem preenchidos para cada trimestre.

Figura 3. Modelo do critério de registro na planilha de avaliação do município

[illegible]

Fonte: Elaboração própria (2025).

O último critério da planilha de avaliação, a assiduidade, consiste no registro do número de aulas de Educação Física que o aluno frequentou no trimestre e a quantidade de faltas. A partir desses dados, a planilha calcula uma nota para o aluno. Embora a frequência seja um fator importante a ser considerado, sua utilização como critério de avaliação exclusivo apresenta algumas limitações importantes.

É inegável que o aluno frequente tem mais contato com as habilidades propostas e, conseqüentemente, pode ser favorecido em relação ao aluno menos frequente. No entanto, a frequência não é um indicativo de aprendizagem. Um aluno pode ser frequente e não se desenvolver nas habilidades propostas, enquanto um aluno menos frequente pode ter um desenvolvimento significativo. Segundo Mendes et al. (2007) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, propõe no seu artigo 24 um modelo de avaliação escolar com caráter contínuo e cumulativo, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados adquiridos ao longo do período sobre as eventuais provas finais.

A avaliação das aprendizagens não deve ser um instrumento de classificação ou rotulação dos alunos, tampouco estar atrelada à frequência escolar. Conforme Luckesi (2005), avaliação, deve ser um processo contínuo de investigação e acompanhamento do desenvolvimento do aluno, com o objetivo de fornecer informações relevantes para que o professor possa tomar decisões pedagógicas mais eficazes.

Nesse sentido, avaliar deve estar atrelado a um processo que permita ao professor identificar as dificuldades e os desafios que o aluno está enfrentando em seu processo de aprendizagem, deve também ser um momento que envolva o aluno, para que ele possa se conscientizar de suas dificuldades e de seus progressos, e para que possa se sentir parte ativa no processo de aprendizagem. A avaliação, portanto, deve ser um momento de diálogo e de reflexão entre o professor e o aluno, em que ambos possam aprender juntos e construir um futuro melhor para a educação.

A avaliação dentro de uma visão mais abrangente e que veja o aluno como um todo é “reconhecer, diagnosticar, desenvolver e valorizar a expressão individual, a cultura própria e a manifestação de afetividade, como um meio para a aprendizagem e formação integral do educando” (BRATIFISCHE, 2003, p.21). A autora defende uma visão de avaliação que considera o aluno como um todo, levando em conta não apenas suas habilidades físicas, ou nesse caso a assiduidade, mas também seus conhecimentos, sua cultura, suas emoções e sua individualidade.

A seguir, a Figura 4 ilustra como deve ser preenchida a parte da assiduidade na planilha de avaliação:

[illegible]

Após a análise individual de cada critério – desenvolvimento, participação, registro e frequência – a planilha de avaliação consolida os resultados em uma nota final. Esse processo se dá por meio da média aritmética das notas parciais obtidas em cada critério, ponderando inclusive a nota final do primeiro critério, que por sua vez é resultado de uma média ponderada entre quatro fatores, cada um valendo 2,5 pontos, a seguir, a Figura 5 ilustra o cálculo da nota final na planilha de avaliação.

[illegible]

A avaliação na Educação Física escolar, conforme abordado, revela-se um processo complexo que transcende a mera atribuição de notas. A análise crítica dos critérios de avaliação, como desenvolvimento, participação, registro e frequência, demonstra a necessidade de uma abordagem abrangente que considere o aluno em sua integralidade, englobando dimensões conceituais, atitudinais e procedimentais.

Para Bratfische (2003), a Educação Física hoje, almeja que as aulas possibilitem ao aluno vivenciar as habilidades físicas por meio de conhecimentos que enfatizam o corpo, esportes, lutas, danças e ginástica, visando enriquecer seu vocabulário motor. Bratfische diz ainda em sua publicação que a avaliação escolar tem se modificado no decorrer dos anos, em consequência das mudanças estruturais na sociedade, das alterações no comportamento humano, dos avanços tecnológicos, entre outros fatores.

Desta forma, avaliar em educação física consiste em reconhecer, diagnosticar, desenvolver e valorizar a expressão individual, a cultura própria e a manifestação de afetividade, viabilizando a aprendizagem e formação integral do educando. A utilização de instrumentos diversificados, como a observação, o registro descritivo e a análise da participação, permite aos professores traçar um panorama completo do

desenvolvimento dos alunos, identificando seus pontos fortes, suas dificuldades e as estratégias mais adequadas para promover a aprendizagem significativa.

Concluindo, a análise da planilha de avaliação utilizada no município revela suas limitações. A ênfase excessiva na quantificação e a falta de instrumentos qualitativos mais aprofundados comprometem a avaliação da aprendizagem em sua integralidade. Acreditamos que uma reformulação da planilha, com a inclusão de indicadores qualitativos e a valorização da progressão individual dos alunos, poderia promover uma avaliação mais justa e condizente com os princípios da Educação Física escolar.

6. PERCURSO INVESTIGATIVO

O percurso investigativo descreve a sequência de ações pelo qual a pesquisa passou para alcançar os objetivos propostos no decorrer deste trabalho. O presente estudo ocorreu seguindo preceitos de uma abordagem qualitativa e quantitativa a fim de que houvesse interação entre os participantes e o objeto que está sendo pesquisado, objetivando extrair informações relevantes para levantar dados que permitam descrever as características desse objeto e responder às inquietações que é o fermento desta pesquisa.

O procedimento metodológico, alinhado à natureza da pesquisa, compreendeu três etapas. Inicialmente, realizou-se um levantamento bibliográfico abrangente, permitindo uma profunda imersão nas problemáticas e construindo o arcabouço teórico para o estudo. Em paralelo, conduziu-se uma análise documental detalhada, com foco na planilha de avaliação docente da rede municipal de Praia Grande e no referencial da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Na segunda etapa foi realizado um estudo de campo que contribuiu com a identificação dos fatos e proporcionou um encontro mais direto com a população e o espaço onde a pesquisa ocorreu. Nesta etapa foi definido, estruturado e apresentado os questionários que seriam utilizados como instrumentos dessa pesquisa.

Por fim, para a terceira etapa da pesquisa, foi realizada a análise e interpretação dos dados coletados tendo como prioridade a construção do produto educacional, que no caso se trata de um guia didático que poderá ser utilizado pelos professores, somando e contribuindo com as ações voltadas ao processo de avaliação.

6.1. UNIVERSO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em uma Rede Municipal de Ensino localizada no litoral sul do estado de São Paulo -SP. Assim como as cidades de Bertioga, Guarujá, Santos, São Vicente, Mongaguá, Itanhaém e Peruíbe, Praia Grande é uma cidade litorânea, faz parte da região da baixada santista, tem uma população acima de 349 mil habitantes e segundo o jornal da Tribuna, recebe cerca de um milhão de turista todo ano. A cidade ainda comporta 78 escolas, onde 32 delas atendem o público dos anos finais do ensino Fundamental.

Praia Grande é dividido em três grandes zonas, denominadas zona 1, zona 2 e zona 3, caracterizada pela distância que se encontram da orla da praia, sendo a

A prefeitura adota um discurso de modelo de escola padrão, que tem como princípio oferecer escolas com as mesmas características e estrutura em toda extensão do município. Todas as escolas do município contam com salas de aulas equipadas com lousas digitais, algumas escolas não tem quadra, porém, todas as escolas que atendem o ensino fundamental II contam com quadra poliesportiva coberta.

6.1.1. Aspectos Éticos

84

6.1.2. Participantes

A população alvo deste estudo compreende professores de Educação Física atuantes nos anos finais do ensino fundamental nas escolas da rede municipal de ensino da cidade de Praia Grande. Em 2023, no município de Praia Grande, havia um total de 176 professores efetivos, apesar da rotatividade de convocação dos professores contratados, é possível afirmar que, de acordo com os documentos de convocação, haviam aproximadamente 34 professores contratados na disciplina de Educação Física, totalizando um montante 210 professores, onde cerca de 100 desses, professores atuavam nos anos finais do ensino fundamental.

A comunicação inicial ocorreu por meio do endereço eletrônico institucional da Secretaria Municipal de Educação. Foi enviado às escolas um convite contendo esclarecimento sobre a natureza da pesquisa, enfatizando as contribuições que esse trabalho objetiva trazer aos professores do município e consequentemente aos alunos. Posteriormente, os professores que demonstraram interesse em participar da pesquisa, foram contatados também através do email institucional e receberam orientações a fim de garantir que sua participação fosse voluntária, consciente e esclarecida.

Desta forma, a amostra foi constituída por professores de Educação Física efetivos e contratados que estavam ministrando ou tivessem ministrado aulas em escolas municipais da Praia Grande, para estudantes dos anos finais do ensino fundamental. Foram excluídos do processo, professores que estavam de licença, afastado, readaptado ou designado a outras funções durante o período que ocorreu a pesquisa.

6.2. PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

A presente pesquisa adotou como principal instrumento de coleta de dados um questionário estruturado, cuidadosamente elaborado para captar informações relevantes sobre o fenômeno em análise. A construção do questionário seguiu critérios rigorosos, visando garantir a clareza e objetividade das perguntas. Após a finalização do instrumento, os participantes da pesquisa, ou seja, os professores da rede municipal de [cidade], foram devidamente informados sobre os objetivos da pesquisa e convidados a participar. Para garantir a voluntariedade e a compreensão dos participantes, foi apresentado a eles o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Através dos questionários foram avaliadas as seguintes dimensões: Informações Gerais; planilha de avaliação do município de Praia Grande; instrumentos avaliativos, unidades temáticas da BNCC e os Processos Avaliativos. O detalhamento das questões e categorias de análise estão descritos no Quadro 2.

Quadro 2. Descrição do Instrumento de Pesquisa

QUESTIONÁRIO SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR			
DIMENSÃO	TIPO DE QUESTÃO	INDICADORES	OBJETIVO
Dados sociodemográficos, de identificação e de atuação profissional	1 - Aberta	Local de atuação	Caracterizar o perfil dos Professores de Educação Física.
	2 - Aberta	Nível de atuação de ensino	
	3 - Aberta	Tempo de docência	
	4 - Aberta	Tempo de atuação profissional	
Contexto da prática de ensino	1 – Fechada	Importância da planilha de avaliação	Analisar o processo didático-pedagógico desenvolvido na Planilha de Avaliação.
Estrutura metodológica da Planilha avaliativa.	2 – Fechada	Abordagens de ensino	
	3 – Fechada	Aspectos didático-pedagógico	
Critérios utilizados nas avaliações	4 - Fechada	Procedimentos abordados nas avaliações.	
Avaliação nas Unidades temáticas	1 - Fechada.	Período de avaliação.	Analisar o percurso avaliativo utilizado para avaliar as unidades da BNCC
	2 - Fechada.	Tipos de instrumentos avaliativos	
	3 - Fechada.	Dimensões do conhecimento	
	4 - Fechada	Dificuldades em avaliar	
	5 - Fechada.		
	6 - Aberta	Critérios para avaliação	

Fonte: Elaboração própria (2025).

A coleta de dados foi realizada no período de março a junho de 2024, por meio de um questionário on-line. Foram enviados convites por e-mail institucional e grupos de WhatsApp para todos os professores dos anos finais do ensino fundamental da rede municipal. Dentre os 35 professores que demonstraram interesse em participar, 24 atenderam aos critérios de inclusão da pesquisa. O anonimato dos participantes foi garantido em todos os momentos, e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assegurou o direito de cada participante interromper sua participação a

qualquer momento. A equipe de pesquisa se comprometeu a compartilhar os resultados da pesquisa com todos os participantes e, posteriormente, com a comunidade escolar.

6.3. PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS

Após a coleta de dados via questionário, os dados foram tabulados em planilhas compatíveis ao Programa Excel e categorizados a partir da frequência de resposta dos professores participantes. Para análise dos dados foram empregados, inicialmente, procedimentos de estatística descritivas (distribuição de frequências, medidas de tendências central e medidas de dispersão), e inferenciais.

Na sequência, os participantes foram convidados a participar de grupos focais *on-line* para apresentação das constatações evidenciadas no estudo e debate sobre os aspectos subjetivos que podem contribuir na compreensão dos resultados. Nesta etapa foi adotada a técnica de análise de conteúdo e de discurso foram utilizadas para sistematização das respostas em categorias de análise. A análise de conteúdo, segundo Bardin (1977), organiza-se em torno de três polos cronológicos: a pré análise; a análise do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A metodologia da reunião de grupo focal foi organizada em dois blocos de discussão, sendo que o primeiro bloco tratou sobre a planilha de avaliação e no segundo bloco sobre os processos avaliativos. As discussões realizadas durante o grupo focal tiveram a finalidade de contribuir para compreender melhor os resultados obtidos acerca práticas avaliativas utilizadas pelos professores de Educação Física do município da Praia Grande, bem como para a construção de propostas didáticas que dialoguem com as unidades temáticas propostas pela BNCC e que considerem as especificidades da área.

Por fim, os dados coletados e analisados por meio de técnicas qualitativas e quantitativas foram confrontados com a literatura científica da área, permitindo evidenciar os principais temas e as diferentes perspectivas dos professores em relação às práticas avaliativas na Educação Física escolar. Ressalta-se que a combinação de diferentes métodos de investigação amplia a compreensão do problema de pesquisa, favorecendo a validade dos achados e proporcionando uma análise mais aprofundada e contextualizada.

7. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O perfil dos participantes da pesquisa revela um equilíbrio entre gêneros, com predominância do sexo feminino (n=14, 58,3%). No que se refere à experiência profissional, observa-se uma concentração significativa de professores com 2 a 10 anos de atuação (n=19, 79,2%). É importante destacar os docentes participantes, atuam na rede municipal de Praia Grande desde o início da carreira, o que demonstra a relevância deste estudo para o contexto local.

Tabela 1. Caracterização dos professores de Educação Física do Ensino Fundamental Participantes da Pesquisa

Indicadores	N	n	%
Sexo	24		
Masculino		10	41,7%
Feminino		14	58,3%
Tempo de Profissão	24		
2 à 10 anos		19	79,2%
acima de 10 anos		6	20,1%
Tempo de atuação no município	24		
2 à 10 anos		19	79,9%
acima de 10 anos		6	20,1%

Fonte: Elaboração própria (2025).

7.1. PERCEPÇÃO DO USO DA PLANILHA DE AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Ao analisar a percepção dos professores de Educação Física de Praia Grande quanto à importância de utilizar planilhas para registrar as práticas avaliativas, observou-se um consenso sobre a relevância dessa ferramenta. Dos 24 professores participantes, 17 consideraram a utilização de planilhas como algo importante (n=17; 70,8%) e seis como muito importantes (n=6; 25,0%). Apenas um professor avaliou a importância como mediana. É importante destacar que nenhuma das opções "às vezes importante" ou "nada importante" foi escolhida pelos participantes, o que

evidencia a relevância positiva atribuída ao registro sistemático das práticas avaliativas pelos professores.

Embora a maioria dos professores de Educação Física de Praia Grande reconheça a importância de utilizar algum tipo de planilha para registrar as práticas avaliativas, a análise da planilha que atualmente é utilizada pelos professores demonstra uma condição menos otimista e revela uma percepção mais divergente. Dos 24 professores participantes, apenas quatro consideram que a planilha contribui bastante ($n=4$; 16,7%) para o processo avaliativo, enquanto oito ($n=8$; 33,3%) acreditam que a contribuição é pouco significativa. Um número considerável de professores ($n=12$; 50,0%) afirmou que a planilha não contribui para a sua prática o que foi confirmado através do grupo focal, mediante a seguinte fala da professora:

‘Nós até precisamos de uma planilha, entende? Só que o problema é esse engessamento que o professor falou, que ela já vem aquela nota já pré-pronta, e que, quase todos os alunos, dos melhores aos que têm mais dificuldades, vão notas super altas, essa planilha gera essa nota lá na altura’ (PROFESSORA S2).

Esses resultados indicam a necessidade de uma revisão da planilha atual, buscando aprimorar sua funcionalidade de forma que possa atender às reais demandas dos professores. A pesquisa mostrou também um alto grau de insatisfação com a estrutura da planilha de avaliação proposta. Foi perguntado aos professores se eles concordam com a estrutura da planilha. Dos 24 professores entrevistados, ($n=21$; 87,5%) discordaram da estrutura da planilha, que apresenta uma abordagem somativa e utiliza uma média ponderada com pesos pré-definidos para calcular a nota final, como podemos observar na fala do professor:

“Eu percebo que a planilha é muito endurecida e não tem muita flexibilidade, ela fornece uma nota final e muitas vezes a gente tem formas de avaliar diferente e não conseguimos utilizar essa planilha de uma forma que tenhamos autonomia e acredito que essa foi a razão pelo qual os resultados apresentados foram esses” (PROFESSOR S5).

Essa discordância em relação à atribuição da nota final pode ser atribuída à percepção dos professores de que a planilha limita sua autonomia e não permite uma avaliação mais flexível e personalizada, o que torna o processo de

preenchimento desse instrumento uma forma de atender mais uma demanda burocrática atribuída aos professores.

A pesquisa revelou ainda, que a insatisfação com a planilha de avaliação não está limitada apenas à sua estrutura e critérios. Durante a realização do grupo focal, emergiu a informação de que a construção da planilha não foi realizada de forma coletiva e abrangente, envolvendo todos os professores da rede, como constata a fala da professora:

“Houve durante um tempo algumas reuniões para tratar da construção da planilha, só que essas reuniões aconteciam a noite e fora do horário de trabalho dos professores, o que levava os professores a não comparecerem, então acabou que ela foi construída de forma unilateral sem a participação coletiva” (PROFESSOR S2).

Essa constatação sugere que a ausência de participação dos docentes no processo de elaboração da ferramenta pode ter contribuído para a falta de identificação e aceitação da mesma. É possível que a construção coletiva da planilha, com a participação de todos os professores, poderia ter levado em conta as diferentes realidades e necessidades das turmas e assim promover um maior engajamento e apropriação da ferramenta por parte dos docentes.

Tabela 2. Informações Gerais sobre o Uso do Instrumento Avaliativo para as Aulas de Educação Física Escolar no Município de Praia Grande.

Indicadores	N	n	%
Importância de haver algum instrumento que contribua com o registro das avaliações	24		
Muito importante		6	25,0
Importante		17	70,8
Mediana			
Contribuição da atual planilha de avaliação do município	24		
Contribui bastante		1	4,2
Contribui pouco		8	33,3
Não contribui		12	50,0
Percepção sobre a estrutura da planilha - concorda ou não?	24		
Sim		3	12,5
Não		21	87,5

Fonte: Elaboração própria (2025).

Em relação aos indicadores, os apontamentos trazem à tona a necessidade de uma revisão da atual planilha de avaliação, considerando as diferentes percepções dos professores. Os dados indicam que critérios como compreensão, participação, autonomia dos estudantes e registro são amplamente valorizados, enquanto critérios como interesse e frequência apresentam uma menor relevância na avaliação dos professores. Essa divergência na percepção sobre a importância dos critérios evidencia a necessidade de uma discussão mais aprofundada sobre os aspectos a serem considerados na avaliação dos alunos.

A compreensão das orientações com (n=10; 41,7%) considerando muito importante e (n=12; 50,0%) considerando importante demonstra que há um consenso em relação a relevância deste critério na planilha de avaliação, o mesmo acontece como o critério de participação nas atividades que foi apontada por (n=12; 50,0%) como muito importante e (n=6; 25,0%) como importante, no entanto, o interesse do aluno pelas atividades apresentou um resultado contrastante, com (n=13; 54,2) dos professores considerando-o nada importante.

A autonomia do aluno foi considerada importante por uma maioria dos professores (n=15; 62,5%) e acompanhada por muito importante por (n=7; 29,2%) dos professores. O espaço para registro do professor foi considerado muito importante ou importante por todos os professores, enquanto a frequência do aluno nos trouxe uma dado bastante alarmante, esse critério foi considerado nada importante por mais da metade dos participantes (n=14; 58,3%).

Embora a maioria dos docentes reconheça que a frequência não é um indicador adequado do desenvolvimento dos alunos, o critério continua presente na planilha de avaliação, comprometendo a autonomia docente e a justiça do processo avaliativo. Essa contradição é explicitada na fala de um dos participantes do grupo focal, que assim se expressou:

“Então, o que eu percebo é que essa planilha, ela é muito sensível, ela tende a majorar a nota, sabe? Porquê só da pessoa frequentar, a nota já é majorada. E fica um pouco engessado, né? Você perde um pouco do domínio em relação à avaliação, vira uma coisa muito mecânica. Já é tendencioso, uma nota elevada por frequência” (PROFESSOR S1).

Essa fala ilustra a problemática da supervalorização da frequência na planilha, que atribui automaticamente um terço da nota aos alunos assíduos,

independentemente do seu desempenho e aprendizado. Tal situação desvirtua a função da avaliação, que deveria ser um instrumento para acompanhar e promover o desenvolvimento dos alunos, e não apenas um mecanismo de controle da presença.

Tabela 3. Informações sobre a importância de cada critério contido na planilha de avaliação do município.

Indicadores	N	n	%
O aluno compreende as orientações	24		
Muito importante		10	41,7
Importante		12	50,0
Mediano		1	4,2
Nada importante		1	4,2
O aluno participa das atividades	24		
Muito importante		12	50,0
Importante		6	25,0
Mediano		3	12,5
Nada importante		3	12,5
O aluno demonstra autonomia	24		
Muito importante		7	29,2
Importante		15	62,5
Mediano		00	00
Nada importante		2	8,3
O aluno demonstra interesse pelas atividades	24		
Muito importante		4	16,7
Importante		3	12,5
Mediano		4	16,7
Nada importante		13	54,2
Espaço para registro do professor	24		
Muito importante		13	54,2
Importante		11	45,8
Mediano		00	00
Nada importante		00	00
Frequência do aluno	24		
Muito importante		5	20,8
Importante		2	8,3
Mediano		3	12,5
Nada importante		14	58,3

Fonte: Elaboração própria (2025).

7.2. PROCESSOS AVALIATIVOS

A Tabela 4 apresenta um panorama preocupante sobre os desafios enfrentados pelos professores de Educação Física no município de Praia Grande ao realizarem o processo de avaliação. A análise dos dados revela que a maioria dos professores (n=18; 75%) aponta a quantidade de aulas como um obstáculo significativo para a avaliação.

A falta de tempo impede a realização de atividades diversificadas e a observação mais detalhada do desempenho dos alunos. A escassez de espaços e materiais adequados para a prática da Educação Física é, segundo um grande número de professores, um problema grave, dificultando a avaliação de todas as dimensões do desenvolvimento dos alunos (n=21; 87,5%) dos professores consideram essa situação como um obstáculo muito grande.

“Gostaria de dizer que aqui na Praia Grande a gente divide quadra, tem escola que tem quatro professores na quadra dando aulas ao mesmo tempo com segmentos diferentes. Uma vez eu estava na quadra com outro professor e estava dando aula de percussão, daí o outro professor estava com o projetor na quadra passando a história das olimpíadas, aí você imagina! acho que essa questão também dificulta muito”(PROFESSOR S3, 2025)

O tempo perdido com indisciplina em sala de aula foi apontado por um quarto dos professores (n=6; 25%) indica que este fator dificulta muito o processo de avaliação. No mesmo sentido, o tempo dedicado ao preenchimento de documentos escolares não é visto como um agravante para a prática avaliativa pois a maioria dos professores (n=9; 37,5%) consideram que essa condição dificulta pouco enquanto (n=11; 45,8%) disseram que não dificulta nada na prática de avaliar os estudantes. Tal resultado confronta os dados anteriores referente ao preenchimento da planilha de avaliação que é considerada um problema por 75% dos professores.

O desinteresse dos alunos é apontado por (n=11; 45,8%) dos professores como uma condição que dificulta pouco na prática avaliativa. É notável como os dados da pesquisa desafiam a intuição ao indicar que a maioria dos professores não considera o desinteresse dos estudantes um fator que dificulta as avaliações. Essa percepção pode ser explicada pela tendência de separar a prática avaliativa de seus resultados. Ao ver a avaliação como um processo independente da motivação dos alunos, os professores podem subestimar o impacto do desinteresse na qualidade das respostas

e na participação nas atividades. Afinal, a avaliação, por ser determinada pela ação docente, continua ocorrendo, mas os resultados obtidos pelos alunos podem ser comprometidos pela falta de engajamento, como podemos observar na ala do professor:

“Em relação a questão cultural citada pela professora, eu concordo, eu por exemplo não sou profissional de dança, mas eu gosto e querendo ou não eu gosto de trabalhar dança com os alunos, mas daí esbarramos também nessa questão cultural envolvendo os alunos, quando estou com um segundo ou terceiro ano eu até consigo cativar o interesse deles, mas quando chega no quinto os interesses mudam e dificulta a interação e acaba as vezes que mesmo que você tenha as habilidades necessárias você esbarra nas dificuldades impostas pelo interesse dos alunos” (PROFESSOR S4, 2025).

Embora a carga horária semanal de Educação Física atenda aos requisitos legais, os dados da pesquisa revelam uma percepção divergente entre a legislação e a realidade da sala de aula. A grande maioria dos professores (n=18; 75,0%) considera que duas aulas semanais são insuficientes para atender a todas as demandas pedagógicas e avaliativas. Essa discrepância, aliada ao fato de que o tempo perdido com indisciplina e burocracia não ser apontado como um obstáculo significativo para a avaliação, evidencia a existência de outros fatores que podem estar limitando o processo de ensino e aprendizagem. A identificação desses fatores é crucial para compreender as dificuldades enfrentadas pelos professores e buscar soluções para otimizar o tempo em sala de aula."

Tabela 4. Percepção das situações que dificultam o processo de avaliação, segundo os Professores de Educação Físicas Escolar.

Indicadores	N	n	%
Quantidade de aulas insuficientes	24		
Dificulta muito		18	75,0
Não dificulta		2	8,3
Dificulta pouco		4	16,7
Tempo de aula perdido com indisciplina	24		
Dificulta muito		6	25,0
Não dificulta		3	12,5
Dificulta pouco		15	62,5
Espaços e materiais insuficientes para avaliar todas as	24		

dimensões		
Dificulta muito	21	87,5
Não dificulta	00	00
Dificulta pouco	3	12,5
Desinteresse dos alunos	24	
Dificulta muito	6	25,0
Não dificulta	7	29,2
Dificulta pouco	11	45,8
Tempo submetido a preencher documentos da escola	24	
Dificulta muito	4	16,7
Não dificulta	11	45,8
Dificulta pouco	9	37,5
Planilha de avaliação que engessa o processo avaliativo	24	
Dificulta muito	18	75,0
Não dificulta	3	2,5
Dificulta pouco	3	2,5

Fonte: Elaboração própria (2025).

7.3. ATRIBUIÇÃO DE NOTAS

A análise da figura 6, revela um predomínio significativo da média ponderada como método para calcular a nota final dos alunos. Essa escolha, adotada por (n=19;79,2%) dos docentes, demonstra uma compreensão da importância de atribuir diferentes pesos às diversas atividades realizadas durante o processo de ensino-aprendizagem.

A média ponderada permite que os professores atribuem maior valor a determinadas atividades, como provas, trabalhos práticos ou participação em aula, refletindo a relevância de cada uma para o aprendizado dos alunos. Essa flexibilidade é fundamental para considerar a complexidade das habilidades desenvolvidas na Educação Física, que envolvem tanto o domínio de conhecimentos teóricos quanto a prática de habilidades motoras.

A utilização da média aritmética por (n=4 16,7%) dos professores indica uma abordagem mais simples e tradicional, na qual todas as atividades recebem o mesmo peso. Embora essa seja uma prática comum, ela pode não ser a mais adequada para avaliar a aprendizagem em Educação Física, onde as habilidades e competências

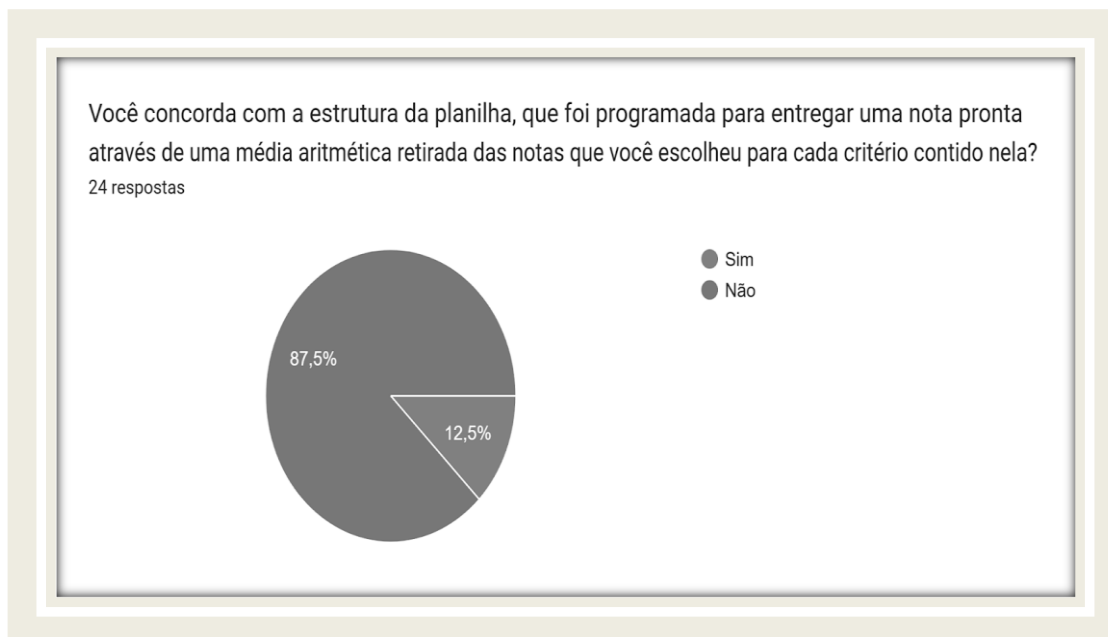
Grafico 1. Recurso utilizado pelos professores de Educação Física escolar para transformar as avaliações parciais em nota final.



A pergunta sobre a possibilidade de atender a todas as demandas avaliativas da BNCC revelou um consenso entre os professores, a maioria (n=20; 83%) acredita que não é possível atender a todas as demandas propostas pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC) nas práticas avaliativas atuais (Gráfico 2).

96

Gráfico 2. Percepção dos professores de Educação Física escolar sobre o atendimento das demandas da Base Nacional Comum Curricular nas suas práticas avaliativas.



Fonte: Elaboração própria (2025).

A Tabela 5 revela um padrão interessante nas práticas avaliativas dos professores de Educação Física. Nota-se uma clara tendência à priorização das dimensões conceitual e atitudinal em unidades como dança, lutas, ginásticas e práticas corporais de aventura, em detrimento da dimensão procedimental que é com maior frequência atrelada a unidade temática de esportes. Essa constatação corrobora com o pensamento de Betti (2005) sobre a influência da cultura esportiva na prática docente. Segundo o autor, a vivência pessoal e a formação esportiva dos professores de Educação Física muitas vezes direcionam suas práticas pedagógicas, levando-os a priorizar modalidades e conteúdos nos quais se sentem mais seguros e experientes.

No caso da unidade temática de esportes, a ênfase na dimensão procedimental (n=19; 79,2%), pode ser reflexo da familiaridade que eles possuem com o ensino de técnicas e habilidades esportivas. Acreditamos que essa familiaridade se deve, em grande parte, à cultura esportiva presente na sociedade brasileira, que valoriza e incentiva a prática de esportes como futebol, vôlei e basquete. Essa familiaridade, no entanto, não se traduz necessariamente em uma avaliação mais completa e abrangente, que contemple outras dimensões do conhecimento, como a conceitual e a atitudinal. A dificuldade em explorar a dimensão procedimental em

A falta de materiais adequados, de espaços apropriados e de profissionais qualificados para o ensino dessas modalidades dificulta a avaliação da prática em si, levando os professores a priorizarem a avaliação de aspectos conceituais, como a aplicação de provas e trabalhos escritos. Essa situação evidencia a necessidade de investimentos em recursos e formação continuada para os professores, a fim de que eles se sintam seguros e aptos a avaliar todas as dimensões do conhecimento em todas as unidades temáticas pode ser reflexo da familiaridade dos professores com o ensino de técnicas e habilidades esportivas, enquanto a dificuldade em explorar essa dimensão em outras unidades temáticas é justificada pela escassez de recursos como apontado pelos professores:

A prevalência da avaliação das dimensões conceituais e atitudinais em unidades temáticas consideradas menos populares, como dança, lutas, ginástica e práticas corporais de aventura, pode ser influenciada pela pressão dos próprios alunos. Essa pressão se manifesta através da baixa adesão e do desinteresse demonstrado por essas práticas, o que leva os professores a buscar formas alternativas de engajamento e avaliação, o que justifica a grande adesão ao instrumento de “trabalhos escritos” constatados na análise anterior como forma de avaliar os alunos no final de todas as unidades temáticas com exceção a unidade de esportes.

Tabela 5. Avaliação das dimensões do conhecimento prioritárias por cada unidade temática da BNCC segundo os Professores de Educação Física Escolar.

Indicadores	N	n	%
Prioridade de avaliação na unidade temática de Dança			
Atitudinal	24		
Primário		8	33,3
Secundário		12	50,0
Terciário		4	16,7
Procedimental	24		
Primário		2	8,3
Secundário		8	33,3
Terciário		14	58,3
Conceitual	24		
Primário		16	66,7
Secundário		7	29,2
Terciário		1	4,2
Prioridade de avaliação na unidade temática de Lutas			
Atitudinal	24		
Primário		8	33,3
Secundário		16	66,7
Terciário		0	0,0
Procedimental	24		
Primário		3	12,5
Secundário		6	25,0
Terciário		15	62,5
Conceitual	24		
Primário		14	58,3
Secundário		6	25,0
Terciário		4	16,7
Prioridade de avaliação na unidade temática de Esportes			
Atitudinal	24		
Primário		3	12,5
Secundário		18	75,0
Terciário		3	12,5
Procedimental	24		
Primário		19	79,2
Secundário		4	16,7
Terciário		1	4,2

Conceitual	24	
Primário	3	12,5
Secundário	4	16,7
Terciário	1	4,2
Prioridade de avaliação na unidade temática de Ginásticas		
Atitudinal	24	
Primário	2	8,3
Secundário	15	62,5
Terciário	7	29,2
Procedimental	24	
Primário	4	16,7
Secundário	6	25,0
Terciário	14	58,3
Conceitual	24	
Primário	18	75,0
Secundário	5	20,8
Terciário	1	4,2
Prioridade de avaliação na unidade temática de Práticas corporais de aventura		
Atitudinal	24	
Primário	2	8,3
Secundário	18	75,0
Terciário	4	16,7
Procedimental	24	
Primário	3	12,5
Secundário	4	16,7
Terciário	17	70,8
Conceitual	24	
Primário	19	79,2
Secundário	4	16,7
Terciário	1	4,2

Fonte: Elaboração própria (2025).

A pesquisa revelou um padrão interessante quanto ao momento em que os professores realizam a avaliação dos alunos nas diferentes unidades temáticas. No gráfico 3 é possível observar que avaliação diagnóstica, realizada no início da unidade, não foi escolhida por nenhum dos professores, indicando uma ausência desse tipo de avaliação em suas práticas pedagógicas. Por outro lado, a avaliação

somativa, realizada no final da unidade, foi a modalidade mais utilizada, sendo escolhida por mais de 20 professores em todas as unidades temáticas. A avaliação formativa, realizada durante o processo, também foi mencionada pelos professores, porém com menor frequência, variando entre 6 e 9 professores por unidade temática, exceto nos esportes, em que foi mencionada por 23 dos 24 professores.

Tabela 6. Momento em que os professores avaliam seus alunos de acordo com cada unidade temática indicada pela BNCC

Unidades Temáticas	Período da avaliação		
	Início	Decorrer	Final
Danças	-	7	21
Lutas	-	9	21
Ginásticas	-	6	23
Esportes	-	23	20
Práticas de aventura	-	6	23

Fonte: Elaboração própria (2025).

A avaliação formativa, realizada durante o processo, também foi mencionada pelos professores, porém com menor frequência, variando entre 6 e 9 professores por unidade temática, exceto nos esportes, em que foi mencionada por 23 dos 24 professores, o que parece se justificar pela escolha em facilitar o processo, como podemos ver na fala do professor:

“Acredito que seja mais fácil avaliar no final do processo porque você já conhece seus alunos e também porque você sabe o que quer avaliar, acho que também tem a questão do tempo, é muito pouco tempo para que possamos realizar a avaliação.” (PROFESSOR S6, 2025)

A fala do professor revela uma visão da avaliação diagnóstica como um processo burocrático e desprovido de sentido, no qual a aplicação de uma ferramenta específica seria mais importante do que a análise do desenvolvimento do aluno em si. Essa visão, como aponta Luckesi (2011), demonstra uma compreensão equivocada da avaliação, que é reduzida a um ato de julgamento, de classificar o aluno em vez de ser um instrumento a serviço da aprendizagem.

A avaliação diagnóstica pode ser realizada de diversas formas, como por meio da observação, do diálogo com os alunos, da análise de trabalhos e atividades, e que

o objetivo principal seja obter informações sobre o nível de aprendizado do aluno para planejar as próximas etapas do ensino. A percepção da avaliação como um processo burocrático e desprovido de sentido pode ser um reflexo da cultura avaliativa presente na escola, que valoriza mais a aplicação de provas e testes do que o acompanhamento do desenvolvimento dos alunos.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada com 24 professores de Educação Física proporcionou um rico conjunto de dados, os quais foram coletados em quatro fases distintas. A primeira fase visou caracterizar o perfil dos participantes, enquanto a segunda concentrou-se na percepção dos professores sobre o uso da planilha de avaliação. Na terceira fase, a pesquisa aprofundou-se nos processos avaliativos, investigando as dificuldades enfrentadas pelos docentes e os critérios utilizados para atribuição de notas. Por fim, a quarta fase abordou a relação entre a avaliação e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), com destaque para as dimensões do conhecimento e os momentos que ocorrem a avaliação no processo de ensino-aprendizagem. A análise detalhada desses dados permitirá compreender as práticas avaliativas dos professores de Educação Física, identificar desafios e oportunidades, e contribuir para a discussão sobre a avaliação nessa área.

Os resultados da pesquisa evidenciam uma percepção positiva dos professores em relação à utilização de uma planilha para auxiliar nas práticas avaliativas. A ferramenta é vista como um recurso valioso para organizar e sistematizar as informações sobre o desempenho dos alunos. No entanto, a análise dos dados revelou algumas discordâncias entre os professores quanto à estrutura e ao conteúdo da planilha atualmente utilizada. Em particular, os critérios de avaliação e os pesos atribuídos a cada critério foram apontados como pontos a serem revistos. Além disso, a atribuição automática de nota ao preenchimento de todos os critérios gerou um consenso negativo entre os participantes da pesquisa."

A pesquisa revelou que a percepção dos professores de Educação Física em relação ao tempo destinado às aulas é central para a efetividade das práticas avaliativas. A escassez de tempo, aliada à falta de materiais e espaços adequados, configura-se como um obstáculo significativo para a realização de atividades avaliativas diversificadas e completas.

Apesar de a média ponderada ser apontada como o método mais utilizado para atribuição de notas, os professores demonstram uma certa resistência à aplicação desse modelo na planilha de avaliação atual. Essa contradição pode ser explicada pela percepção de que os pesos atribuídos a cada critério não refletem a importância relativa de cada um, comprometendo a justiça da avaliação.

As amostras evidenciam a necessidade de que haja documentos que facilitem

o registro das avaliações, mas que, ao mesmo tempo, preservem a autonomia dos professores para adaptar os instrumentos às suas realidades e necessidades específicas. É fundamental que esses documentos sejam flexíveis e permitam a personalização, de modo a atender às diferentes características das turmas e dos conteúdos trabalhados.

A percepção dos professores de que não é possível atender a todas as demandas avaliativas indicadas pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC) revela um tensionamento entre as diretrizes nacionais e a realidade da sala de aula. A falta de tempo, recursos e a complexidade das demandas avaliativas contribuem para essa dificuldade. É fundamental que políticas públicas e gestão escolar ofereçam as condições necessárias para que os professores possam implementar as propostas da BNCC de forma integral.

A predominância de algumas dimensões do conhecimento na avaliação das diferentes unidades temáticas levanta questões importantes sobre a equidade e a justiça do processo avaliativo. Ao privilegiar determinadas dimensões, em detrimento outras, a avaliação pode desconsiderar as diversas formas de aprender e de demonstrar o conhecimento. Isso pode levar à desmotivação dos alunos que não se encaixam nos padrões tradicionais e que possuem outras formas de expressar seus aprendizados.

É preciso ressaltar que a avaliação deve ser um instrumento a serviço da aprendizagem, e não apenas um mecanismo de classificação. Ao avaliar de forma mais abrangente e equilibrada as diferentes dimensões do conhecimento, é possível identificar as necessidades individuais dos alunos e oferecer um feedback mais preciso e construtivo. Isso contribui para a promoção de uma cultura escolar mais justa e inclusiva, que valorize a diversidade de talentos e habilidades.

Embora seja compreensível que algumas unidades temáticas favoreçam o desenvolvimento de determinadas dimensões do conhecimento, é fundamental que os professores busquem, sempre que possível, promover uma avaliação mais equilibrada, que contemple as diferentes formas de aprender e de demonstrar o conhecimento. Essa prática contribui para a formação de alunos mais críticos, autônomos e preparados para os desafios do mundo contemporâneo.

Para superar as dificuldades em avaliar os alunos de forma abrangente, considerando as três dimensões do conhecimento, os professores de Educação Física

necessitam de um conjunto de ações coordenadas: Em primeiro lugar, a formação continuada é essencial. Os docentes devem ser capacitados para utilizar diversos instrumentos de avaliação, como observação sistemática, portfólios e rubricas, de modo a abranger as dimensões conceitual, procedimental e atitudinal.

Em segundo lugar, as escolas precisam investir em recursos materiais adequados, como espaços específicos para as diferentes atividades, equipamentos e materiais didáticos. Esses recursos são fundamentais para a realização de atividades práticas e a avaliação das habilidades motoras dos alunos.

Além disso, os projetos pedagógicos devem ser revisados para garantir que contemplem as três dimensões do conhecimento e que a avaliação seja um processo contínuo e formativo, permitindo acompanhar o desenvolvimento dos alunos de forma mais precisa.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 51-64, 2001.

AQUINO, A. S. M.; SALES, F. G. A.; SOUSA, D. A. de; SILVA, S. A. da. Avaliação em educação física escolar sob a ótica de docentes do ensino fundamental. **Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. e020010, 2020. DOI: 10.51281/impa.e020010. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/impa/article/view/3839>. Acesso em: 21 fev. 2025.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARREDONDO, Carlos Santiago; DIAGO, José Carlos. **Avaliação educacional e promoção escolar**. Curitiba: Intersaberes, 2013.

BARBOSA, Claudio Luis de Alvarenga. Avaliação do domínio cognitivo em Educação Física escolar: subsídios filosóficos para o professor. **II CONPEF - Congresso Paranaense de Educação Física Escolar**, Paraná, p. 42-57, jul. 2005. Disponível em: http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef2/CONPEF2005/ARTIGOS/CONPEF2005_A4.pdf. Acesso em: 21 fev. 2025.

BETTI, Mauro. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BLOOM, Benjamin et al. **Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain**. New York; Toronto: Longmans, Green, 1956.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Cadernos Cedes**, v. 19, n. 48, p. 69-88, 1999.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.328, de 12 de dezembro de 2001**.

BRASIL. **Lei nº 10.793, de 1 de dezembro de 2003**.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 96 p.

CALDEIRA, Ana Maria. Ressignificando a avaliação escolar. In: COMISSÃO PERMANENTE DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: UFMG-PAIUB. **Cadernos de Avaliação**, 3. Belo Horizonte: PROGRAD/UFMG, 2000. p. 122-129.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. 4. ed. Campinas: Papirus, 1994.

CASTELLANI FILHO, L. **Política educacional e educação física: polêmicas do nosso tempo**. Campinas: Autores Associados, 1998. 93 p.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2004. 225 p.

CHUEIRI, Maria Sueli Fadigas. Concepções sobre a avaliação escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 39, p. 49-64, 2008.

DEL-MASSO, Maria Cecília Sanches; COTTA, Maria Aparecida Cotta; SANTOS, Maria Aparecida Pereira. **Ética em Pesquisa Científica: conceitos e finalidades**. São Paulo, 2014. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/155306>. Acesso em: 19 fev. 2025.

ESCUADERO, Eduardo Terrén. Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. **Relieve**, Zaragoza, v. 9, n. 1, p. 11-43, 2003.

GARDNER, Howard. **Inteligência: um conceito reformulado**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **Filosofia e história da educação brasileira**. Barueri: Manole, 2003.

GREENVILE, Roberta; FERNANDES, Saulo. Avaliação da aprendizagem na educação física escolar. **Motrivivência**, n. 28, p. 120-138, jul. 2007. DOI: <https://doi.org/10.5007/%25x>.

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

IANNI, O. **Industrialização e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1963. (Retratos do Brasil, v. 19).

LIMA, Maria Gorete da Silva Bezerra. **O desenvolvimento profissional dos/as professores/as pelas histórias de vida: revisitando percursos de formação inicial e continuada**. 2003. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Sociais e Aplicadas, Natal, 2003.

LIMA, José Roberto. O processo histórico da avaliação. 30 set. 2010. Disponível em: <http://www.administradores.com.br/artigos/economia-e-financas/o-processo-historico-da-avaliacao/48584/>. Acesso em: 19 fev. 2025.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1998.

MARTINS, T. A.; SILVA, G. M. As LDB's no Brasil: implicações na prática de ensino da Educação Física na Educação Básica. **EFDesportes.com, Revista Digital**, Buenos Aires, ano 17, n. 172, set. 2012. Disponível

em: <http://www.efdeportes.com/efd172/as-ldbs-no-brasil-educacao-fisica.htm>. Acesso em: 20 fev. 2025.

MEDINA, João Paulo. **A Educação física cuida do corpo e... mente**. Campinas: Papirus, 1987.

MENDES, Evandra Hein; RINALDI, Ieda Parra Barbosa. Avaliação da aprendizagem na educação física escolar. **Pensar en movimiento: revista de ciencias del ejercicio y la salud**, v. 18, n. 1, 2020.

MILAGRES, P.; SILVA, C. F.; KOWALSKI, M. O higienismo no campo da Educação Física: estudos históricos. **Motrivivência**, v. 30, n. 54, p. 160-176, 2018.

MIOTO, B. M.; MOREIRA, W. W. Tendências em Educação Física – a relevância de seu entendimento para a compreensão da complexidade da área. In: **III Colóquio de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana: o lazer em uma perspectiva latino-americana**, 2007, São Carlos. Disponível em: <http://motricidades.org/conference/index.php/cpqmh/3cpqmh/paper/viewFile/128/31>. Acesso em: 20 fev. 2025.

MOREIRA, Marco Antônio. O que é afinal aprendizagem significativa? **Revista Cultural La Laguna**, Espanha, 2012. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueefinal.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2025.

NOZAKI, Joice Mayumi. Avaliação no ensino médio nas aulas de educação física. In: GEPAM (Org.). **Curso de Extensão: Possibilidades e Desafios da Educação Física no Ensino Médio**. Programa de Residência Pedagógica – Educação Física – e Grupo de Estudo e Pesquisa Arte em Movimento (GEPAM), Universidade Estadual de Roraima – UERR, Boa Vista, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HAqjLGnLRUg>. Acesso em: 21 fev. 2025.

PONTES JUNIOR, José Airton de Freitas; TROMPIERI FILHO, Nicolino. Avaliação do ensino-aprendizagem na Educação Física escolar. **Efdeportes.com, Revista Digital**, n. 161, 2011. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd161/avaliacao-na-educacao-fisica-escolar.htm>. Acesso em: 21 fev. 2025.

PONTES JUNIOR, José Airton de Freitas; TROMPIERI FILHO, Nicolino; ALMEIDA, Leandro Silva. Avaliação cognitiva em larga escala dos conteúdos da educação física escolar. **Bordón**, v. 66, n. 3, p. 9-25, 2014.

RANGEL, I. C. A.; DARIDO, S. C. **Educação Física no Ensino Superior – Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011.

RODRIGUEZ, M. V. A pesquisa documental e o estudo histórico de políticas educacionais. In: **O Guardador de Inutensílios. Cadernos de Cultura**, n. 7, p. 17-30, maio 2004.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar?: como avaliar?: critérios e instrumentos**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

[/7940](#). Acesso em: 21 fev. 2025.

STIEG, Ronildo et al. Avaliação educacional nos cursos de licenciatura em educação física nas IES brasileiras: uma análise das disciplinas específicas. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 18, n. 2, p. 639-67, maio/ago. 2018.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

VASCONCELOS, Eduardo Mourão. Educação Popular: de uma prática alternativa a uma estratégia de gestão participativa das políticas de saúde. **Physis: Revista Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, 2004.

VENÂNCIO, Luciana; SANCHES NETO, Luiz. Avaliação e planejamento participativo na dinâmica curricular da Educação Física escolar. **Ambiente: Gestão e Desenvolvimento**, [S. l.], p. 45–69, 2023. DOI: 10.24979/p0s37m71. Disponível em: <https://periodicos.uerr.edu.br/index.php/ambiente/article/view/1119>. Acesso em: 21 fev. 2025.

VENÂNCIO, Luciana; SANCHES NETO, Luiz. Instrumentos e critérios no processo de avaliação em educação física escolar. **Instrumento**, Juiz de Fora-MG, v. 21, n. 1, p. 58-73, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/19136>. Acesso em: 21 fev. 2025.

VIANNA, Hermínio Martins. **Avaliação educacional: teoria, planejamento, modelos**. São Paulo: IBRASA, 2000.

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

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Presidente Prudente

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: Uma Proposta Didática para Avaliação das Unidades Temáticas Indicadas pela BNCC nos anos Finais do Ensino Fundamental II

Nome do (a) Pesquisador (a): Marcos Roberto Fortunato

Nome do (a) Orientador (a): Prof^o. Dra. Sueyla Ferreira da Silva dos Santos

1. Natureza da pesquisa: o Sra(Sr.) _____, está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade realizar um estudo acerca de como está ocorrendo a avaliação das aprendizagens propostas pelas unidades temáticas indicadas pela bncc nas aulas de Educação Física no ensino fundamental II e desenvolver um guia didático capaz de contribuir com os professores na práticas

2. Participantes da pesquisa: 25 professores de Educação Física em exercício nos anos finais do ensino fundamental II. avaliativas.

3. Envolvimento na pesquisa: ao participar deste estudo a Sra (Sr) permitirá que o pesquisador utilize os dados coletados através de um questionário que será enviado por e-mail, a favor única e exclusivamente de contribuir para o desenvolvimento da pesquisa.

4. Sobre os questionários: Será enviado um questionário contendo 3 dimensões. Na primeira, com o objetivo de traçar o perfil dos participantes, os professores entrevistados deverão preencher um formulário informando seu nome, escola onde atua, ano/série que atua, quanto tempo atua no magistério, quanto tempo atua no município da Praia Grande, telefone para contato e E-mail.

Na segunda etapa os professores irão responder um questionário contendo 4 perguntas fechadas sobre a planilha de avaliação utilizada no município da Praia Grande. Essas perguntas foram elaboradas e estão organizadas da seguinte forma: Como o senhor avalia a existência de algum instrumento que contribua com o registro das avaliações realizadas pelos professores? Como o senhor avalia a atual planilha utilizada no município da Praia Grande para registro das avaliações? O senhor analisa de maneira positiva o fato da

planilha entregar uma nota pronta através de uma média aritmética retirada das notas que o senhor escolheu para cada critério contido na planilha? Dos critérios contidos na planilha, quais o senhor concorda que deve ser considerado como parte do processo avaliativo e quais não? Na terceira etapa os professores receberão um formulário contendo 6 perguntas, sendo 5 fechadas e 1 aberta, para cada unidade temática indicada pela bncc para os anos finais do Ensino Fundamental II. As perguntas foram elaboradas e organizadas em tema como mostra a seguir, e se repete para cada uma das unidades temáticas, sendo elas: os esportes, as danças, as lutas, as práticas corporais de aventura, e as ginásticas.

Perguntas: unidade temática de dança.

Quando o senhor trabalhou com esta unidade temática, em que momento o senhor avaliou seus alunos? Quais ferramentas o senhor utilizou para avaliar seus alunos em cada um das etapas que o senhor assinalou acima? Quais das dimensões do conhecimento apresentadas pela BNCC o senhor levou em consideração na hora de avaliar seus alunos? Considerando todo contexto que envolve as aulas de educação física, o senhor entende que é possível, sob a perspectiva das práticas avaliativas, atender todas as demandas propostas pela BNCC no que se refere às competências e habilidades propostas para essa temática? No caso de resposta negativa em relação à questão anterior, o que o senhor acredita serem situações que geram dificuldades para avaliar todas as competências e habilidades propostas pela bncc nesta unidade temática? Sabendo que a rede municipal de Praia Grande divide o ano em três trimestres. Poderia nos descrever brevemente, quais os critérios o senhor utiliza para transformar as avaliações em uma única nota (nota trimestral) que é a nota que será registrado no boletim do aluno?

5. Riscos e desconforto: a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas acarretando unicamente aos riscos de ocupar o participante com um tempo maior do que o esperado e de terem os seus dados pessoais e profissionais expostos. O risco da pesquisa ocupar um tempo maior do que o esperado será minimizado com a elaboração de um questionário organizado para ser assertivo no tempo que será estimado de respostas, referente a ter os dados pessoais e profissionais expostos, o próprio termo de consentimento livre e esclarecido, aqui redigido, se acarretará de minimizar o risco, uma vez que determina o sigilo e a confidencialidade dos dados dos participantes, termo este, que é assinado pelo pesquisador e pelo orientador da pesquisa. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 510/2016 da Comissão Nacional de Ética e Pesquisa. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

6. Sigilo sobre a Identidade dos Sujeitos da Pesquisa: Sua identidade, bem como informações ou qualquer outro meio que porventura possa identificá-lo, serão mantidos em

sigilo. Somente o pesquisador e sua orientadora terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.

7. Confidencialidade dos Dados: As informações coletadas neste estudo que não forem publicadas na pesquisa não serão divulgadas de qualquer outra forma e os documentos que contiverem tais informações serão destruídos de acordo com as Normas vigentes da CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa).

8. Benefícios: ao participar desta pesquisa a sra (sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo, traga informações importantes sobre a prática avaliativa na Educação Física escolar, atrelada às unidades temáticas propostas pela BNCC na disciplina de Educação Física para os anos finais do ensino fundamental II, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir com os professores, na importante tarefa de utilizar a prática avaliativa a favor de um processo pedagógico comprometimento com o desenvolvimento pleno dos estudantes. O pesquisador se compromete ainda, a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

9. Pagamento: a sra (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

A Sra (Sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra (sr.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário, através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Documento assinado digitalmente

MARCOS ROBERTO FORTUNATO

Data: 17/11/2023 21:28:35-0300

Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientad

Documento assinado digitalmente

SUEYLA FERREIRA DA SILVA DOS SANTOS

Data: 29/10/2023 09:36:03-0300

Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

"Os CEP são colegiados interdisciplinares e independentes, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criados para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. (Resolução CNS 466/12, VII.2 e Resolução CNS 510/16)"

Pesquisador: MARCOS ROBERTO FORTUNATO

Tel: (13) 992137979

E-mail: marcos.fortunato@unesp.br

Orientador: SUEYLA FERREIRA DA SILVA DOS SANTOS

E-mail: sueyla.santos@unesp.br

Tel: (18) 996889535

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Edna Maria do Carmo

Vice-Coodenador: Prof. Dr. Luis Alberto Gobbo

Telefone do Comitê: 3229-5315 ou 3229-5526

E-mail cep.fct@unesp.br

Além dos critérios, quais outros aspectos da planilha, por exemplo layout, cálculos, etc. dificultam a sua utilização no dia a dia?

Constatação: Sobre o peso atribuído a frequência, a pesquisa mostrou que a atribuição de um terço da nota à frequência é um ponto bastante criticado.

Discussão:

Quais as principais razões para essa insatisfação?

Que alternativas vocês sugerem para avaliar a participação dos alunos, sem que isso comprometa o foco nos objetivos pedagógicos?

Constatação: Sobre os critérios avaliativos, foi citado que alguns critérios da planilha não são considerados adequados para uma avaliação completa.

Discussão:

Quais critérios você acredita que deveriam ser excluídos ou mais bem definidos na planilha, para que ela reflita de forma mais precisa o desenvolvimento dos alunos em Educação Física?

Quais critérios você acredita que deveriam ser incluídos na planilha, para que ela reflita de forma mais precisa o desenvolvimento dos alunos em Educação Física?

Constatação: Sobre a finalidade da planilha, a planilha de avaliação serve para diferentes propósitos, como justificar notas e auxiliar na prática avaliativa.

Discussão: Na sua opinião, você percebe que a planilha atende a esses objetivos?

Como avalia que a planilha contribui para acompanhar o progresso do aluno ou da turma?

Referente a atribuição de nota final, como você acredita que a planilha deve fornecer essa nota?

PROCESSOS AVALIATIVOS

Constatação: Em relação as dimensões do conhecimento, a pesquisa revelou que a avaliação procedimental é mais frequente nas unidades temáticas relacionadas com os esportes, enquanto as demais unidades temáticas tendem a priorizar as dimensões conceitual e atitudinal.

Discussão: Na sua opinião, por que isso ocorre? Quais fatores podem estar influenciando essa escolha?

Quais as dificuldades os professores podem estar encontrando para avaliar as dimensões procedimentais em unidades temáticas que não são os esportes?

Quais recursos ou estratégias poderiam ser utilizados para garantir uma avaliação mais equilibrada em todas as unidades temáticas?

Constatação: Sobre os instrumentos avaliativos, a pesquisa revelou ainda, que os professores tendem a priorizar trabalhos escritos em todas as unidades temáticas, exceto em esportes, onde há uma variedade maior de instrumentos avaliativos. Ao mesmo tempo, observamos que a experimentação e fruição (dimensões com maior ênfase no procedimental) é mais avaliada em esportes, enquanto as outras unidades temáticas priorizam compreensão, análise e construção de valores.

Discussão: quais os motivos vocês atribuem para a escolha dos professores em utilizar trabalhos escritos com maior frequência para avaliar os alunos?

Voce acredita ser eficiente avaliar os alunos somente com trabalho escrito no final do processo?

Constatação: Sobre os tipos de avaliação, a pesquisa revelou que a avaliação diagnóstica é pouco utilizada, enquanto a avaliação formativa é mais frequente em esportes. Por outro lado, a avaliação somativa está fortemente presente em todas as unidades temáticas.

Discussão: Na sua opinião, quais as razões da avaliação diagnóstica ser pouco utilizada?

Quais as principais dificuldades você acredita que os professores estão encontrando para realizar a avaliação diagnóstica em Educação Física?

Por que a avaliação somativa está presente em todas as unidades temáticas?

Finalização da reunião

Agradeço a todos pela participação e colaboração neste encontro. Como pudemos perceber, a avaliação em Educação Física é um tema complexo e que exige constante reflexão e aprimoramento. A partir dos dados da pesquisa, identificamos algumas necessidades e desafios comuns entre os professores, como a busca por instrumentos avaliativos diversificados, a dificuldade em avaliar todas as dimensões do conhecimento e a necessidade de alinhar as práticas avaliativas com a BNCC.

Com base nessas informações, estamos desenvolvendo um guia didático que tem como objetivo oferecer um suporte prático para os professores. Esse guia irá conter:

Orientações teóricas atualizadas: Com base em pesquisas e estudos recentes, o guia apresentará os fundamentos teóricos da avaliação em Educação Física, com foco na BNCC.

Diferentes tipos de avaliação: Serão apresentados e exemplificados os diferentes tipos de avaliação (diagnóstica, formativa e somativa), com orientações sobre como utilizá-los em diferentes contextos.

Avaliação das diferentes dimensões do conhecimento: Serão apresentadas estratégias para avaliar as dimensões conceitual, procedimental e atitudinal em todas as unidades temáticas, considerando as especificidades de cada uma.

Resultados da pesquisa: Os resultados da pesquisa serão apresentados de forma clara e objetiva, evidenciando as principais necessidades e desafios identificados.

Discussões e reflexões: Serão incluídas discussões e reflexões sobre as práticas avaliativas, com o objetivo de estimular a construção de um olhar crítico sobre a própria prática e a busca por melhorias contínuas.

Acreditamos que esse guia será uma ferramenta valiosa para auxiliar os professores a planejar e implementar avaliações mais significativas e eficazes, contribuindo para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem em Educação Física. Contaremos com a colaboração de todos para a construção desse material, que será um produto coletivo e que atenderá às reais necessidades dos professores da nossa rede.

ANEXO 1 - INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DO ENSINO NO MUNICÍPIO DE PRAIA GRANDE

DIGITE "S" (SIM) = 2,5
DIGITE "P" (EM PROCESSO) = 1,25
DIGITE "N" (NÃO) = 0

MUNICÍPIO DA ESTÂNCIA BALNEÁRIA DE PRAIA GRANDE
ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

Nº	PARTICIPAÇÃO												REGISTRO			ASSIDUIDADE												RESULTADO FINAL		
	Compreenda as orientações				Realiza / participa das atividades				Demonstra autonomia				Demonstra interesse pelas atividades propostas				1º TRIM.	2º TRIM.	3º TRIM.	FALTAS	PRESENCAS (%)	CONCEITO			COMPENSAÇÕES			1º TRIM.	2º TRIM.	3º TRIM.
	40	30	20	10	40	30	20	10	40	30	20	10	40	30	20	10						1º TRIM.	2º TRIM.	3º TRIM.	1º TRIM.	2º TRIM.	3º TRIM.			
1																					0,00%									
2																					0,00%									
3																					0,00%									
4																					0,00%									
5																					0,00%									
6																					0,00%									
7																					0,00%									
8																					0,00%									
9																					0,00%									
10																					0,00%									
11																					0,00%									
12																					0,00%									
13																					0,00%									
14																					0,00%									
15																					0,00%									
16																					0,00%									
17																					0,00%									
18																					0,00%									

TURMA

