

A AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: PERCURSO HISTÓRICO DAS LEGISLAÇÕES EDUCACIONAIS E SUA INFLUÊNCIA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

PHYSICAL EDUCATION EVALUATION IN BRAZIL: HISTORICAL PATH OF EDUCATIONAL LEGISLATIONS AND THEIR INFLUENCE ON PEDAGOGICAL PRACTICE

Eder Ferrari

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, Chapecó, SC, Brasil. E-mail: eder.ferrari@ifsc.edu.br

 <https://orcid.org/0000-0002-4164-8706>

Sidinei Pithan da Silva

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, RS, Brasil. E-mail: sidinei.pithan@unijui.edu.br

 <https://orcid.org/0000-0001-6400-4631>

DOI: <https://doi.org/10.46550/ilustracao.v1i3.26>

Recebido em: 10.10.2020

Aceito em: 18.12.2020

Resumo: O presente estudo analisa o percurso histórico da Educação Física no Brasil, procurando compreender como as diferentes legislações definiram uma forma de avaliar o conhecimento na área. O enfoque se constitui a partir de um estudo bibliográfico e documental. Dedicar-se a refletir e explicitar certos fundamentos epistemológicos que fundaram as linhas de ação e de constituição histórica da Educação Física no Brasil, os quais demarcaram certas condutas avaliativas que deveriam ser parte da cultura dos professores. Investe, de forma particular, na análise dos marcos legais, que vem produzindo a área, desde o projeto do Brasil República, até a última BNCC (2017), configurando um modo de entendimento de como vem se dando certa ruptura nos últimos 40 anos, com a questão da avaliação na escola. Esboça, com isso, algumas premissas, que encorajam aos educadores compreender que os movimentos renovadores da Educação Física são recentes e permitem novos horizontes críticos para as práticas avaliativas em relação ao saber-fazer (procedimental), ao saber-pensar (reflexivo) e ao saber-agir (atitudinal).

Palavras-chave: Avaliação. Educação Física. Legislações. História.

Abstract: This study analyzes the historical path of Physical Education in Brazil, seeking to understand how different legislations have defined a way to evaluate knowledge in the area. The approach is based on a bibliographic and documentary study. It is dedicated to reflect upon and also explain certain epistemological foundations that founded the lines of action and historical constitution of Physical Education in Brazil, which demarcated certain evaluative behaviors that should be part of the teachers' culture. It invests, in a particular way, in the analysis of the legal frameworks that have been producing the area, from the Brasil República project, until the last BNCC (2017), configuring a way of understanding how a certain rupture has been occurring in the last 40 years, with the issue of evaluation in school. With this, it outlines some premises, which encourage educators to understand that the renewing movements



of Physical Education are recent and allow new critical horizons for evaluative practices in relation to know-how (procedural), to know how to think (reflexive) and to know how to act (attitudinal).

Keywords: Evaluation. Physical Education. Legislation. History.

1 Introdução

Este estudo tematiza, sob forma de ensaio, e de uma pesquisa bibliográfica, a questão da avaliação no Brasil a partir de seus marcos históricos e sociais, analisando de forma particular o percurso das legislações que influenciaram a educação em geral e a área de Educação Física de forma específica. Durante o tempo em que a Educação Física (EF) surgiu no Brasil até a época de 1980, a concepção de avaliação conhecida como tradicional, foi a mais utilizada. Esta concepção detém sua centralidade na técnica, em avaliações somativas e na culpa por maus resultados aos estudantes. Na EF, esta concepção centrava-se no tecnicismo, no esporte e na biologia para fundamentá-la (DARIDO, 1999).

A avaliação na EF ficou caracterizada por muito tempo no que chamamos hoje de dimensão procedimental. Dimensão essa que trabalha com o saber fazer e utilizada, em larga escala até pouco tempo atrás, na escola de forma similar ao utilizado em escolinhas esportivas, treinamento esportivo e relacionada apenas com a saúde. O saber sobre esse fazer e o saber ser (atitudes) eram desprezados, quando muito, utilizados para arredondamento de notas finais.

Essa manifestação de uma forma de ação pedagógica guarda relação com o modo de constituição da Educação Física no Brasil, bem como com o sentido e finalidade que assumiu em relação à educação dos corpos. Nesse sentido, nos interrogamos acerca da trajetória histórica destes modos de pensar a Educação Física, e, de forma especial, a avaliação que nela é desenvolvida, bem como a forma que a mesma assumiu no cenário das diferentes legislações.

Esse percurso nos conduz a investigar sob o prisma epistemológico, em um primeiro momento, algumas características muito especiais do processo de formação da Educação Física no Brasil, tal como seu vínculo com a dimensão prática, ou mesmo, militar, higienista e esportivista. E, em um segundo momento, nos desafia a compreender a institucionalização da Educação Física na escola a partir do marco das legislações que a fundam. Movimento que nos permite compreender as guinadas paradigmáticas que passou a área ao longo do século XX, bem como os desafios para o século XXI, em termos de prática pedagógicas.

2 Percurso histórico da avaliação em Educação Física no Brasil

No decorrer desse tempo, o entendimento predominante era de que a EF consistia em uma disciplina “essencialmente prática”. Em 1882 com a reforma de Rui Barbosa (a ginástica); em 1930 com a perspectiva higienista (higiene e saúde), com os métodos ginásticos (Francês, Sueco e Alemão), e posteriormente com o modelo militar, a EF tinha como objetivo desenvolver corpos saudáveis e fortes (perfeitos) para a prosperidade da nação.

De acordo com Lino Castellani Filho (2010), a história da EF reporta da época do Império e dos primeiros anos da República, sempre vinculadas a instituições militares.

Nessa época embrionária da EF brasileira, o monopólio das ações ficou a cargo das

instituições militares que a partir de 1860, introduziram a ginástica alemã para o melhoramento e manutenção da condição física. Foi dentro das academias militares que a EF se desenvolveu e tomou corpo, especialmente com a criação em 1922 do “Centro militar de Educação Física, cujo objetivo enunciado em seu artigo primeiro era o de dirigir, coordenar e difundir o novo método de Educação Física e suas aplicações esportivas” (CASTELLANI, 2010, p. 26).

Foi dentro dessa instituição, Centro Militar de EF, que funcionou provisoriamente o curso de Educação Física para civis. Segundo Castellani (2010), foi nessa instituição que se formaram os primeiros professores civis da área, tendo grande presença de militares como professores.

Não foram apenas os militares que influenciaram a EF. No início do século XIX, também os médicos, com uma visão higienista, passaram a ditar as regras sobre a área. A essa visão higienista, atribui-se os cuidados com a “Saúde Corporal” e a “Educação do Físico”.

Na mesma linha, Darido (2003) menciona em seu livro “*Educação Física na Escola: questões e reflexões*”, que foi a partir da década de 30 do século 20 que a concepção higienista predominou na área. Segundo a autora, essa perspectiva tinha como preocupação central “os hábitos de higiene e saúde, valorizando o desenvolvimento do físico e da moral, a partir do exercício” (DARIDO, 2003, p. 1).

Nesta época, andavam de mãos dadas no Brasil a higienização e a eugenia da raça. Segundo Castellani (2010, p. 43):

Destinava-se, portanto, à Educação Física, nessa questão da eugenia da raça, um papel preponderante. O raciocínio era simples: mulheres fortes e sadias teriam mais condições de gerarem filhos saudáveis, os quais, por sua vez, estariam mais aptos a defenderem e construir a Pátria, no caso dos homens, e de se tornarem mães robustas, no caso das mulheres.

A vinda ao Brasil dos métodos ginásticos, provenientes da Europa, método alemão, método francês e método sueco, corroboraram para com a perspectiva higienista ao sistematizar a ginástica na escola de forma a contribuir no “aprimoramento do físico dos indivíduos” (DARIDO, 2003). Dessa forma, a concepção higienista vinculada aos ideais militares e utilizando os métodos ginásticos, visaram na época, formar uma geração fisicamente perfeita, capaz de combater e lutar pelo país, bem como gerar prole saudável e preparada para o mercado de trabalho.

Para Darido (2003, p. 02)

Ambas as concepções higienista e militarista da Educação Física consideravam a Educação Física como disciplina essencialmente prática, não necessitando, portanto, de uma fundamentação teórica que lhe desse suporte. Por isso, não havia distinção evidente entre a Educação Física e a instrução física militar.

Nesta fase, a avaliação estava centrada na medição e na execução correta dos movimentos (BETTI, 1991). Buscava-se dessa forma, selecionar indivíduos fisicamente perfeitos, excluindo assim, os indivíduos menos habilidosos e mais “fracos” (COLETIVO DE AUTORES, 1992; DARIDO, 2008).

Esta tradição foi quebrada com a influência da escola nova, que vislumbrava o respeito à personalidade das crianças (DARIDO, 1999). Destaca-se nesse período a mudança de conceito para a EF, que saía do “anátomo-fisiológico para o biossócio-filosófico. Esse modelo durou até o golpe militar de 1964. A partir do golpe, a EF passa a responder pelo binômio Educação Física/Esporte e pela frase, “Esporte é Vida” (DARIDO, 1999).

O novo modelo “Esporte/Rendimento/Saúde”, é introjetado na sociedade e reafirmado como método oficial de EF até o final da década de 1980. Durante a ditadura militar de 1964 a 1985, o modelo esportivo é amplamente disseminado e implantado nas escolas brasileiras. Os militares veem na EF uma forma de transformar o Brasil em um país potência nos esportes, e também acreditam que a EF auxilie na manutenção de sua ideologia (DARIDO, 2003).

Para Castellani Filho (2010), a utilização dos esportes pelos militares se deu por “[...] sua capacidade de catarse, de canalizar em torno de si, para seu universo mágico, os anseios, esperanças e frustrações dos brasileiros [...]” (CASTELLANI FILHO, 2010, p. 91). Um exemplo que utiliza o autor é a campanha para a copa do mundo de futebol de 1970, com o slogan “Noventa milhões em ação, prá frente Brasil, salve a Seleção”. Fazendo alusão à uma “corrente prá frente” e, utilizado como cortina de fumaça para os crimes políticos cometidos à época e, transformação dos diretórios acadêmicos, que eram foco da resistência ao sistema, em centros recreativos (CASTELLANI FILHO, 2010).

Segundo o Coletivo de Autores (1992, p. 37), o esporte influenciou profundamente a EF, como segue:

Essa influência do esporte no sistema escolar é de tal magnitude que temos, então, (não o esporte da escola mas sim o esporte na escola). Isso indica a subordinação da educação física aos códigos/sentidos da instituição esportiva, caracterizando-se o esporte na escola como um prolongamento da instituição esportiva: esporte olímpico, sistema desportivo nacional e internacional. Esses códigos podem ser resumidos em: princípios de rendimento atlético/desportivo, competição, comparação de rendimento e recordes, regulamentação rígida, sucesso no esporte como sinônimo de vitória, racionalização de meios e técnicas etc.

Com a predominância do esporte a relação entre professor e estudantes muda, se no início era professor-médico e aluno/a-paciente, passando para professor-instrutor e aluno/a-recruta, agora a relação se torna professor-treinador e aluno/a-atleta (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Durante esse predomínio da EF como sinônimo de esporte e esse, como conteúdo único nas escolas, a avaliação enfatizava “[...] a medição, o desempenho das capacidades físicas, as habilidades motoras e, em alguns casos, o uso de medidas antropométricas” (DARIDO, 2018, p. 128). A avaliação se baseava no gesto técnico e desempenho nos esportes e alguns testes físicos.

Segue itens que segundo Darido (2018) eram utilizados na perspectiva tradicional esportivista adotado principalmente na década de 1970: Aplicar testes em prazos determinados; Restrito ao domínio motor; Uma atividade que se realiza somente no final de um prazo; Atribuir uma nota ou um conceito; Punir; Mais importante do que ensinar; Medir e quantificar; Cumprir uma exigência burocrática.

Em vários momentos a avaliação ficava desconexa dos objetivos da aula e da Unidade Didática (UD), isso quando havia UD, os/as estudantes não sabiam o porquê dos testes aplicados e a nota final era reflexo do desempenho prático.

No livro *Afazeres da Educação Física na escola: planejar, ensinar, partilhar* (2012), os autores Fernando Jaime González e Alex Branco Fraga descrevem uma aula de EF, baseada em um relatório real, em que um professor avalia uma turma. No exemplo citado, narram uma prova prática de corrida que é substituída por flexões abdominais e de braço, devido à chuva que começa a cair. Mas o que chama a atenção é a fala do professor ao término da aula, que avisa aos

estudantes que na próxima aula eles voltariam com o handebol (GONZÁLEZ; FRAGA, 2012).

O exemplo de aula mencionado mostra como as práticas antigas, do modelo tradicional esportivista de 1970, ainda estão presentes na atualidade. Tamanha foi a influência dessa perspectiva, que não é difícil encontrar exemplos iguais por todo o Brasil. Em fórum estabelecido pelo sistema AVA do mestrado profissional (ProEF, 2019), com professores do país todo, não faltaram exemplos discutidos por colegas de práticas oriundas dessa perspectiva fechada, que restringe a avaliação apenas à prática, e nela, o gesto técnico, quando ocorre.

Mudanças começam a ocorrer na área a partir do final da década de 1970 e começo de 1980 (COLETIVO DE AUTORES, 1992; DARIDO, 2003). Nelas, impulsionadas pelo movimento de redemocratização, e a utilização dos conhecimentos das ciências humanas, surgem novas formas de pensar a EF que se contrapõem ao modelo esportivista/biologicista e à visão positivista/tecnicista.

As novas formas de pensar levam a EF a questionar seu papel na escola e na sociedade, instaurando assim, uma crise de identidade. Se não é o esporte o conteúdo da escola (esporte na escola), o que devo ensinar? Como devo ensinar, qual a relação professor-estudante?

Bracht (2010), em artigo intitulado *A educação física no ensino fundamental: o conteúdo de ensino da educação física: da atividade física à cultura corporal de movimento*, deixa claro qual foi o impacto das abordagens renovadoras para a área:

Para caracterizar essa mudança de forma pontual, podemos dizer que o movimento renovador da Educação Física brasileira promoveu uma “desnaturalização” do seu objeto. Isso quer dizer que o corpo não mais é entendido somente como uma dimensão da natureza (em nós) e sim, principalmente, como uma construção cultural, portanto, simbólica. O corpo e suas práticas expressam a sociedade na qual estão inseridos, ou seja, são construções históricas, assim como, no extremo, a própria noção de natureza é uma construção histórica. Nesse entendimento, as diferentes práticas corporais (ou atividades físicas, como eram chamadas) foram construídas pelo homem em determinado contexto histórico-cultural e com sentidos próprios. Promove-se, então, uma “culturalização” do objeto/contéudo da Educação Física. Assim vão ser cunhadas as expressões cultura corporal, cultura de movimento e cultura corporal de movimento para expressar o objeto/contéudo de ensino da Educação Física. Há aqueles que preferem a primeira, outros a segunda ou a terceira, por diferentes razões, mas todos concordam que o fundamental nesse caso é apreender/compreender o objeto/contéudo da Educação Física como uma dimensão da cultura (e não mais da natureza no sentido de submetida apenas às suas leis próprias). Isso vai ampliar em muito o contéudo de ensino da Educação Física como disciplina escolar e indicar também uma mudança de sentido, de função para sua presença na escola (BRACHT, 2010, p. 2).

Durante essa crise de identidade os defensores da perspectiva esportivista e das perspectivas progressistas, chamadas de renovadoras, travaram embates de ideias e de discursos. As divergências ocorridas nessa época dificultaram o diálogo e a unidade da área, de um lado, defensores da perspectiva esportivista acusavam que a nova visão negava aquilo que justificava a EF na escola e os benefícios do esporte às crianças e adolescentes. De outro, defensores das perspectivas renovadoras acusam a EF tradicional de alienante, massa de manobra e sem criticidade.

Essas novas formas de pensar a EF são materializadas por abordagens que a veem como detentora de um conteúdo pedagógico, historicizado, reflexivo e prático. O foco passa a ser o

estudante e sua relação com o mundo a partir do movimento e da cultura e não mais o esporte e o gesto técnico.

Segundo Darido (1999; 2003), fazem parte dessas abordagens: a Desenvolvimentista, Construtivista Interacionista, Crítico-Superadora, Sistêmica, Psicomotricidade, Crítico-Emancipatória, Cultural, Jogos Cooperativos, Saúde Renovada e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs 1997 e 1998).

Essas novas formas de pensar a EF, enxergam a avaliação como um momento associado ao processo de ensino e aprendizagem, e desta forma, processual, e ampliam tal processo aos estudantes. Nela, os objetivos, conteúdos e avaliação caminham junto, de forma entrelaçada e correlacionada, e os/as estudantes corroboram ao se auto avaliarem e avaliarem o processo.

Em sua maioria, as abordagens renovadoras defendem a avaliação como processual, ou seja, que seja diagnóstica, formativa e por fim, somativa. Esse processo, permite ao professor saber quais são as condições iniciais dos/as estudantes em cada conteúdo, traçar objetivos e metas para alcançá-los e ao final, comparar estado inicial e final, culminando em uma nota/conceito. Aos estudantes, perceber seu conhecimento inicial sobre o conteúdo, suas limitações e evolução durante o processo e sua nota/conceito. As notas/conceitos servem para avaliar provisoriamente como estão os/as estudantes, podendo ser reavaliados metodologias, métodos e modelos de ensino, por parte do/a professor/a. De forma, que ao final do processo, todos os/as estudantes consigam visualizar sua trajetória, relacionar os conteúdos com a vida cotidiana e alcançar os objetivos mínimos estipulados.

Segundo González e Fraga (2012, p. 160): “Avaliar talvez seja a tarefa docente mais difícil, pois demanda um conhecimento bastante profundo dos vários níveis de organização do ensino-aprendizagem de uma disciplina escolar”. E para a EF é ainda mais difícil, pois até pouco tempo atrás tinha no desenvolvimento da aptidão física seu objetivo principal (GONZÁLEZ & FRAGA, 2012; BRACHT, 2010).

Outra característica dessa nova EF é o que Bracht (2010) considera como duplo caráter da área ao mencionar o conteúdo. O duplo caráter citado pelo autor consiste em um “[...] saber fazer e de um saber sobre esse fazer”. E vai além ao explicar sobre esse saber fazer e o saber sobre esse fazer ao enfatizar que as duas formas devem tematizar de “forma historicizada, para que fique claro para alunos que essas formas de movimento são construções socioculturais que abrigam significados datados” (BRACHT 2010, p. 3).

Assim sendo, para dar conta desse duplo caráter inerente da EF e ser condizente com uma disciplina escolar, é necessário segundo González e Fraga (2012, p. 160) “adotar instrumentos de avaliação que ampliem as possibilidades de captura do que foi significativo para todos os envolvidos”. Dessa forma, trabalhos em grupos e/ou individual, observações das aulas práticas, provas, auto avaliação e avaliação entre pares, poderão ser usados para tais capturas e proporcionar uma avaliação mais fidedigna da realidade.

Como vimos, por muito tempo a avaliação em EF priorizou o saber-fazer em detrimento a outras dimensões, fruto do entendimento, em maior parte, de que era uma “atividade” dentro da escola, o que não necessitaria de um tratamento igual aos demais componentes curriculares. Vimos também que a partir de 1980, mudanças de entendimento na área começam a acontecer, principalmente pela redemocratização do país e o uso das ciências humanas embasando as

perspectivas renovadoras da EF.

No próximo tópico buscamos mostrar como os documentos oficiais interferiram na EF e na Avaliação. Especialmente, na fase da esportivização e na fase da EF renovada.

3 A influência da legislação na avaliação em Educação Física Escolar

Nesse tópico, além de analisar os documentos oficiais que tratam da EF, investigamos também as leis que modificaram a Educação Básica. Tal fato foi necessário para melhor entendimento das mudanças sociais e políticas ocorridas no período e que influenciaram a construção das leis.

Em uma sociedade republicana, entende-se que as normas para o convívio entre as pessoas e estas com as instituições, públicas ou privadas, são mediadas por leis. As leis, por sua vez, são criadas por pessoas, legisladores, que durante o processo de criação “sofrem” influências dos vários setores da sociedade que as forma. As leis são criações da sociedade e dos cidadãos, e por sua vez, também criam a própria sociedade e o próprio poder de ação dos cidadãos. Em outras palavras, as pessoas influenciam/criam as leis e são influenciadas/criadas por elas.

Não diferente, a EF no Brasil, sofreu influências de vários setores da sociedade para se tornar o que é hoje. Sua trajetória remonta ainda à época do Império, primeiramente com o tratado de Joaquim Antônio Serpa intitulado “*Tratado de Educação Física e Moral dos Meninos*” de 1823, em que defendia a saúde do corpo e a cultura do espírito, e dividia os exercícios para o corpo e exercícios para a memória (SOARES, 2012, p. 2).

Já em 1851, a reforma Couto Ferraz institucionalizou a Educação Física, assumida enquanto forma de ginástica, como obrigatória nos municípios da corte (SOARES, 2012). Rui Barbosa em 1882, relata parecer (224) sobre a importância da Educação Física, conhecida à época como Ginástica, para a saúde da mente e do corpo, e estende a Ginástica a todo o território nacional bem como para as meninas, que até então, não eram permitidas a elas tal prática (SOARES, 2012).

Durante os primeiros anos da república, a partir de 1889, a visão de Rui Barbosa sobre a importância da ginástica ganhou força no cenário nacional, mas não foi o suficiente para se transformar numa política de estado. A Educação Física caminhava para um conhecimento “próprio” da área, correlacionada às demais áreas da educação formal, mas ainda era fortemente influenciada por militares e médicos (METZNER; RODRIGUES, 2005).

Durante esse momento de implantação da EF no Brasil, seja no Império ou nos primeiros anos da república, a avaliação nas aulas era puramente prática. Tal fator se atribui ao entendimento da época, que a consideravam como mera atividade de cuidados com o corpo, reforçados pela dualidade corpo/mente, propagados por Rui Barbosa, Igreja Católica e Militares.

Nesses primeiros anos da república, o método francês foi o mais utilizado nas aulas de EF pelo Brasil. Esse método consistia em, segundo Betti (1991 apud MAUAD 2003, p. 20), “jogos, flexionamentos, exercícios educativos, aplicações, esportes individuais e coletivos”, como conteúdos a serem trabalhados. Aos professores, cabia ensinar, e aos estudantes, executar sem questionar. Outra característica do método é que o tratamento era igual para todos, sem levar em consideração as diferenças individuais dos/as estudantes (MAUAD, 2003).

Ainda nas primeiras décadas do século 20 outro método também foi bastante difundido.

O Método Desportivo Generalizado (MDG), proposto por August Listello, tinha o jogo e o esporte como conteúdos para a EF escolar e, possuía uma sequência de aplicação bem definida, que consistia em “quatro partes: exercícios de aquecimento, exercícios de flexibilidade e desenvolvimento muscular, exercícios de agilidade e exercícios esportivos” (MAUAD, 2003, p. 22)

A avaliação nesses dois métodos segundo os autores citados por Mauad (2003) eram muito parecidos, embora o foco do conteúdo tenha mudado. O desempenho nas aulas, a presença, as comparações com medidas e tabelas existentes eram utilizadas como critério para atribuir uma nota.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961, Lei nº 4.024, que a educação foi pensada, discutida e implantada como uma política governamental. Nela o ensino é dividido em Educação de grau primário, subdividido em grau pré-primário, abaixo de 7 anos, e ensino primário, a partir dos 7 anos, tendo mínimo de 4 anos de duração, podendo ser ampliado em até dois anos. Educação de grau médio, o ensino médio, dividido em dois ciclos, o ginásial, com duração de 4 anos, e o colegial, com duração de 3 anos. Também existe a possibilidade de curso técnico, divididos em industrial, agrícola e comercial, bem como a formação de professores (BRASIL, 1961).

No que se refere à EF, fica instituído em seu artigo 22 a obrigatoriedade da mesma no ensino primário e secundário, até a idade de 18. Regulamenta-se, dessa forma, a EF para crianças e adolescentes.

Sobre a avaliação, a Lei 4.024/1961, trata em seu artigo 39, parágrafos 1 e 2, como deveriam ser as avaliações de aproveitamento dos/as estudantes.

A apuração do rendimento escolar ficará a cargo dos estabelecimentos de ensino, aos quais caberá expedir certificados de conclusão de séries e ciclos e diplomas de conclusão de cursos.

§ 1º Na avaliação do aproveitamento do aluno preponderarão os resultados alcançados, durante o ano letivo, nas atividades escolares, asseguradas ao professor, nos exames e provas, liberdade de formulação de questões e autoridade de julgamento.

§ 2º Os exames serão prestados perante comissão examinadora, formada de professores do próprio estabelecimento, e, se este for particular, sob fiscalização da autoridade competente.

Tal aproveitamento é melhor explicado mais adiante nos decretos do Conselho Federal de Educação (CFE), números 102/62 e 207/66, como segue, segundo Sousa (2009, p. 7):

Parecer CFE no 102/62: “[...] Não se trata de prescrição de provas e exames, mas de verificação da aprendizagem de maneira contínua e acumulada, ao longo de todo o curso [...]”.

Parecer CFE no 207/66: “[...] Na avaliação do aproveitamento do aluno devem preponderar os resultados alcançados, durante o ano letivo, nas atividades escolares [...]. Os resultados alcançados durante o ano letivo, mais que as notas, símbolos mais ou menos arbitrários, são principalmente os progressos feitos ao longo dos meses [...]”.

Na visão dessa autora, os decretos juntamente com a LDB de 1961, avançaram em relação aos decretos da reforma Capanema, que viam a avaliação como apenas o resultado final.

Nota-se que na última linha fica claro que a nova forma de olhar a avaliação estava voltada para o progresso durante o ano letivo.

Na prática, segundo Sousa (2009), a finalidade da avaliação não mudou, pois continuava a mensurar o grau de aproveitamento dos/as estudantes, ou seja, selecionar os/as aptos/as para as séries posteriores. Nessa época, as avaliações em EF estavam voltadas à prática dos métodos gímnicos e dos esportes. A avaliação em EF ficou praticamente inalterada durante a constituição da república até a LDB de 61.

Após dez anos, em 1971, houve a reforma da educação brasileira promovida pelos militares, que tomaram o poder em 1964. Essa reforma modificou/alterou a denominação de Educação, que passou a se chamar ensino de 1º e 2º graus, ao invés de Educação de grau primário e médio. O ensino de 1º grau com duração de oito anos, obrigatório dos 7 aos 14 anos, e o ensino de 2º grau, podendo ter 3 ou 4 anos.

Sobre a avaliação, a Lei 5692/71, menciona em seu artigo 14:

Art. 14. A verificação do rendimento escolar ficará, na forma regimental, a cargo dos estabelecimentos, compreendendo a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade. § 1º Na avaliação do aproveitamento, a ser expressa em notas ou menções, preponderarão os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final, caso esta seja exigida (BRASIL, 1971).

Novamente, como na LDB de 61, a avaliação é compreendida como mensurar o aproveitamento. Outra mudança verificada foi a inclusão de que os aspectos qualitativos “preponderarão” sobre os quantitativos, ou seja, o texto explicita que deverá ter mais importância a evolução dos/as estudantes do que o aspecto quantitativo, expresso por uma nota.

Pareceres do CFE vieram em 1974¹ e 1978² para complementar a LDB e dar nova visão à avaliação. Neles, destacam-se o entendimento de que a avaliação deve servir à aprendizagem dos alunos; para replanejar o trabalho educativo; ter diferentes momentos de avaliação, inicial, no processo e ao final, ou seja, diagnóstica, formativa e somativa (SOUSA, 2009).

Sobre o papel do professor, segundo os pareceres, é dele a responsabilidade de escolher os procedimentos e instrumentos a serem utilizados (SOUSA, 2009). Tendo como instrução o que segue:

[...] utilizará instrumentos de medida para os aspectos mensuráveis e procedimentos subjetivos controlados (observação sistemática por meio de fichas cumulativas de observação, por exemplo), para os comportamentos não mensuráveis (CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO 1971).

Para Sousa (2009), a nova legislação traz avanços em comparação com a LDB de 1964. Fortalece a ideia de processo contínuo, integrado ao trabalho de cada estabelecimento de ensino. Avança ao não enfatizar somente a função classificatória da avaliação e a sua função de retroalimentação.

No que se refere à Educação Física, a Lei 5692/71, que reformou a LDB, manteve a obrigação nos ensinos de 1º e 2º grau e deixou de mencionar o limite de idade que antes era de 18 anos (BRASIL, 1971; IMPOLCETO; DARIDO, 2018). E também manteve as aulas de EF

1 Parecer nº 360/74 do CFE

2 Parecer 2164/78 do CFE

separadas por gênero.

As maiores mudanças na área da EF podem ser vistas nos Decreto nº 69.450 de 1º de novembro de 1971. Neste, ratifica-se a obrigatoriedade da EF nos ensinos de 1º e 2º grau, e discorre-se sobre suas finalidades, inserindo a facultatividade em sua prática a determinados estudantes.

Art. 1º. A educação física, atividade que por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando, constitui um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da educação nacional.

Art. 2º. A educação física, desportiva e recreativa integrará, como atividade escolar regular, o currículo dos cursos de todos os graus de qualquer sistema de ensino (BRASIL, 1971, decreto).

Art. 6º. Em qualquer nível de todos os sistemas de ensino, é facultativa a participação nas atividades físicas programadas: a) aos alunos do curso noturno que comprovarem, mediante carteira profissional ou funcional, devidamente assinada, exercer emprego remunerado em jornada igual ou superior a seis horas; b) aos alunos maiores de trinta anos de idade; c) aos alunos que estiverem prestando serviço militar na tropa; d) aos alunos amparados pelo Decreto-lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969, mediante laudo do médico assistente do estabelecimento.

Segundo Betti (1991) citado por Castellani Filho (2010), e Impolcetto e Darido (2018), o termo *atividade*, no primeiro artigo da lei, remete a EF ao seu caráter prático, sem necessidade de reflexões teóricas. O que seria reforçado no parecer 853³ de 12 de novembro de 1971 (CASTELLANI FILHO, 2010).

Ao fato da facultatividade da EF, Impolcetto e Darido (2018), expressam que o que predomina é a “lógica do mercado capitalista”, pois, nos dois primeiros itens do artigo 6, entende-se “que a responsabilidade pela capacitação física e sua manutenção, estava relegado ao mercado de trabalho e não mais à escola” (IMPOLCETTO; DARIDO, 2018, p. 2-3).

Para o ensino médio, a Lei em seu artigo 3º refere-se aos objetivos da EF pela contribuição e aprimoramento de “[...] potencialidades físicas, morais e psíquicas do indivíduo, possibilitando-lhe pelo emprego útil do tempo de lazer, perfeita sociabilidade e conservação da saúde [...]”. Esses objetivos em total concordância com o mercado de trabalho.

No artigo 3º do Decreto 69.450/71 em seu parágrafo 1º fica explícito a utilização da aptidão física como sendo a única referência da área, como segue: “A aptidão física constitui a referência fundamental para orientar o planejamento, controle e avaliação da educação física, desportiva e recreativa, no nível dos estabelecimentos de ensino”. Nesse entendimento a avaliação nas aulas de EF fica restrita aos aspectos quantitativos, pois as formas de avaliar se resumem ao aspecto motor, aplicação de testes padronizados, rendimento e competição (SCHÜHLI, 2008; FRANCO, 2017; DARIDO, 2018).

Assim sendo, por mais que a lei tenha evoluído ao tratar a avaliação com a inclusão de aspectos subjetivos e qualitativos, para a EF, não houve mudança. A utilização da aptidão física como *suleador* e a iniciação esportiva a partir da 5ª série, reforçam e dão base legal ao que já se vinha fazendo na área.

Grande mudança vai ocorrer com a LDB 9.394 de 1996, que após vinte e cinco anos da

3 Ver parecer 853 do CFE de 1971

última reforma na educação, é promulgada. Novamente foi alterada a denominação de Educação, que agora passou a se chamar ensino fundamental, dividido em anos iniciais e anos finais, com duração de 8 anos e posteriormente de 9 anos e ensino médio, de no mínimo 3 anos.

Sobre a avaliação, a nova lei traz no texto semelhanças com a LDB anterior ao citar no artigo 26, inciso V, alínea a) “*avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais*”. Caberia ao professor a escolha dos procedimentos de avaliação.

Para Sousa (2009), os pareceres⁴ do Conselho Nacional de Educação (CNE), recém-criado, e do Conselho de Educação Básica (CEB), vão alinhar o entendimento da avaliação como não classificatório e que estudo e avaliação devem andar juntos.

Sobre a EF, a nova lei, traz em sua redação uma mudança de paradigma. Passa do entendimento de “atividade” na escola, LDB 71, para componente curricular da Educação Básica: “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos” (BRASIL, 1996).

Essa nova redação foi fruto de grande parte das mudanças ocorridas na área durante e após a redemocratização do Brasil em 1985. Segundo Schühli (2008, p. 9), “o discurso e a prática da psicomotricidade veio a substituir o conteúdo até então de natureza esportiva”. E novas propostas, mais críticas sobre a EF, trazem em sua maioria como objeto de estudo a cultura corporal, cultura corporal de movimento ou ainda cultura do movimento, em oposição à aptidão física.

Novamente, o aparecimento da facultatividade da EF nos cursos noturnos, mostra que os legisladores ainda pensam que a inserção no mercado é suficiente para os/as estudantes. Parte dos/as estudantes que estudam no período noturno é formada por trabalhadores.

Cinco anos após a promulgação da nova LDB, foi incluído o termo obrigatório ao texto que se refere à EF. Tal Medida foi necessária para reforçar a exigência legal do componente curricular, em especial para a Educação Infantil e Ensino Fundamental anos iniciais, onde as aulas são ministradas, salvo algumas exceções, por professores formados em Pedagogia e no Magistério (DARIDO, 2018).

Após a promulgação da LDB 9394/96 foram lançados em 1997 e 1998 os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), da Educação Física no ensino fundamental anos iniciais e finais, respectivamente. Já ano de 2000 foi lançado o PCN para o ensino médio. Os PCNs foram criados para delimitar e orientar a área conforme as leis nacionais e o que se espera dessa etapa da educação básica.

O PCN de 2000, referente ao Ensino Médio, não abordou o tema avaliação, o que viria a acontecer com a lançamento do PCN + no ano 2000. Nele, Suraya Darido (2002), relata como eram as avaliações na perspectiva tradicional/tecnicista, que perdurou até 1980 e, que vários professores, a partir dessa época começaram a utilizar outras formas de avaliação como participação, interesse e frequência.

A autora do texto referente à EF defende uma avaliação mais clara e participativa com a comunidade escolar, em especial os/as estudantes. Segundo ela, a avaliação deve ser explicada

4 Parecer CNE/CEB nº 05/97 e Parecer CNE/CEB nº 12/97

desde início do ano letivo de forma que os/as estudantes possam saber “[...] por quê, como, quando e de que modo estão sendo avaliados, abrindo-se espaço para que participem, oferecendo sugestões” (DARIDO, 2002, p. 166).

O documento indica o que a avaliação deve considerar e abranger, como segue:

A avaliação em Educação Física deve considerar a observação, análise e conceituação, elementos que compõem a totalidade da conduta humana, ou seja, a avaliação deve estar voltada para a aquisição de competências, habilidades, conhecimentos e atitudes dos alunos. A avaliação deve abranger as dimensões cognitiva (competências e conhecimentos), motora (capacidades físicas) e atitudinal (valores), verificando a capacidade de o aluno expressar sua sistematização dos conhecimentos relativos à cultura corporal em diferentes linguagens – corporal, escrita e falada. Embora essas três dimensões apareçam integradas no processo de aprendizagem, nos momentos de formalização, pode enfatizar uma ou outra delas. Esse é o outro motivo para a diversificação dos instrumentos, de acordo com as situações e objetivos do ensino (BRASIL, 2004, p. 177).

O documento entende que diversificados instrumentos de avaliação podem e devem ser utilizados como “provas teóricas, trabalhos, seminários, gravação em videotape para avaliar habilidades e atitudes, observações sistemáticas, fichas e, inclusive, testes de capacidade física” (BRASIL, 2004, p.177). Alerta que, indiferente de quais instrumentos serão utilizados, o mais importante é a concepção que sustenta os instrumentos.

Outros documentos oficiais, lançados em 2010 e 2013, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação Básica, em 2017 e 2018, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), trazem orientações de como a avaliação deve ser abordada para a Educação Básica e o Ensino Médio.

Corroborando com a LDB de 9394/96, as DCNs de 2010 explicitam em seu texto na Seção I, avaliação da aprendizagem, artigo 47, os seguintes trechos:

Artigo 47. A avaliação da aprendizagem baseia-se na concepção de educação que norteia a relação professor estudante conhecimento vida em movimento, devendo ser um ato reflexo de reconstrução da prática pedagógica avaliativa, premissa básica e fundamental para se questionar o educar, transformando a mudança em ato, acima de tudo, político.

§ 1o A validade da avaliação, na sua função diagnóstica, liga-se à aprendizagem, possibilitando o aprendiz a recriar, refazer o que aprendeu, criar, propor e, nesse contexto, aponta para uma avaliação global, que vai além do aspecto quantitativo, porque identifica o desenvolvimento da autonomia do estudante, que é indissociavelmente ético, social, intelectual.

No parágrafo primeiro, as DCNs reforçam a ideia de que a avaliação deve superar o aspecto quantitativo. Sua ênfase deve ser no aprendizado, no caminho, e que venha educar para a autonomia.

Já nas DCNs de 2013, ao mencionar sobre a avaliação da aprendizagem para o ensino médio, o texto menciona o caráter educativo que a avaliação deve exercer “viabilizando ao estudante a condição de analisar seu percurso e, ao professor e à escola, identificar dificuldades e potencialidades individuais e coletivas” (DCN, 2013, p. 175).

Após alguns anos de debates intensos, em 2017, é promulgada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que reformulou a Educação Básica no país. Em especial, para o Ensino

Médio, a reformulação traz de volta o ensino profissionalizante para esta etapa da educação e, estipula como componente curricular obrigatório os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Matemática em todos os anos.

Para a EF, reforça novamente que a área deve abordar a cultura corporal de movimento como sua especificidade. Com a promulgação da LDB 9394/96 e com os PCNs de 1997, 1998 e 2000, a cultura corporal de movimento é entendida como conhecimento essencial a ser trabalhado no ensino médio.

Na área de Linguagens e suas Tecnologias, a corporeidade e a motricidade são também compreendidas como atos de linguagem. Ao experimentarem práticas da Educação Física (como ginástica de condicionamento físico ou de consciência corporal, modalidades de esporte e de luta), os jovens se movimentam com diferentes intencionalidades, construídas em suas experiências pessoais e sociais com a cultura corporal de movimento. A cultura corporal de movimento é entendida como o conjunto de práticas culturais em que os movimentos são os mediadores do conteúdo simbólico e significativo de diferentes grupos sociais. Por isso, sua abordagem na educação básica exige que as experiências corporais dos estudantes sejam integradas à reflexão sobre a cultura corporal de movimento (BRASIL, 2017, p. 475).

Com isso, a Educação Física deve contribuir para a formação de sujeitos “capazes de usufruir, produzir e transformar a cultura corporal de movimento, tomando e sustentando decisões éticas, conscientes e reflexivas sobre o papel das práticas corporais em seu projeto de vida e sociedade” (BRASIL, 2017).

Em relação à avaliação em EF, a BNCC, não faz referência específica para a área. Menciona em sua página 17, ao falar sobre a BNCC e currículos, que a avaliação deve ser formativa e servir de referência para melhoramentos no desempenho da escola, professores e alunos/as (BRASIL, 2017).

No ano seguinte, 2018, são atualizadas as DCNs do ensino médio, devido à nova BNCC. Nela, consta que a avaliação da aprendizagem deve ser utilizada como diagnóstico preliminar e como um processo permanente e cumulativo de caráter formativo (BRASIL, 2018).

Desde os PCNs, que foram os primeiros a parametrizar a Educação Básica a partir da redemocratização em meados dos anos de 1980, até as últimas DCNs em 2018, a avaliação da aprendizagem sempre foi pensada para que os estudantes conseguissem usufruir de uma experiência formativa que fizesse sentido. Para conseguir realizar essa tarefa, todos os componentes curriculares devem atentar-se a concepções de educação que os/as permita evoluir e entender que o erro faz parte do aprendizado, e que existem várias formas de avaliar, sendo necessário uma avaliação diagnóstica, para verificar onde estão e traçar objetivos e metas, sendo a avaliação, processual e contínua.

4 Considerações finais

Podemos ver a partir dessa análise e reflexão epistemológica sobre as leis que regem a educação no Brasil, desde o final do império, do início da república (1889), até os dias atuais, 2020, que a avaliação sofreu mudanças radicais. Essas mudanças acompanharam os pensamentos políticos de cada época bem como o entendimento do papel da educação e em especial da EF.

Pôde-se perceber que por aproximadamente 100 anos a avaliação da aprendizagem em

EF se manteve inalterada. O viés prático dado a ela, devido ao entendimento sobre cuidados com o corpo como higiene e a eugenia, e posteriormente, utilizando a aptidão física e a iniciação esportiva, durante os governos militares, trataram de enraizar na sociedade uma visão reducionista da área bem como uma avaliação voltada ao desempenho, ao rendimento e à técnica.

Somente a partir do final dos anos de 1970 e principalmente nos anos de 1980 é que vieram a ocorrer mudanças na EF e na avaliação da mesma. A mudança de paradigma para a cultura corporal de movimento, explicitada nos documentos oficiais, mostraram que a EF possui papel muito mais amplo do que apenas a prática e que a avaliação, nesse novo papel, tem função muito maior do que a simples execução de um gesto técnico ou saber as regras de um esporte.

Por mais que as mudanças de paradigma na EF tenham ocorrido, o esporte na escola e uma avaliação apenas prática ainda são encontradas em larga escala nas escolas Brasil afora. Foram 100 anos sendo influenciada por uma perspectiva que denominamos de tradicional e apenas 24 anos desde a LDB 9.394, que o novo paradigma foi estabelecido. O que mostra que por muito tempo ainda teremos que batalhar para que a EF esteja em consonância com as novas leis e entendimento do seu papel formador e transformador.

Em suma, a análise de alguns pressupostos epistemológicos dos movimentos renovadores na Educação Física, a partir da década de 1980, nos permitem entender que produzimos certa consciência pedagógica na Educação Física. Sabemos que isso é recente, se considerarmos a historicidade das questões educacionais no Brasil, mas entendemos que a reflexão sobre a avaliação na escola, a partir dessa perspectiva, permite novos horizontes críticos, o que pode significar entender que avaliar em Educação Física, implica considerar o saber-fazer (procedimental), o saber-pensar (reflexivo) e o saber-agir (atitudinal).

Referências

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

BRACHT, V. A Educação Física no ensino fundamental. In: Seminário Nacional do Currículo em movimento – perspectivas atuais, I, Belo Horizonte. *Anais do...* Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7170-3-6-educacao-fisica-ensino-fundamental-walter-bracht/file>. Acesso em: 19 de fev. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases*. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 20 de dez. 2019.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 20 de dez. 2019.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. *Lei de diretrizes e bases para o ensino do 1º e 2º graus*. Brasília, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 19 de dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria Executiva; Secretaria de Educação Básica;

Conselho Nacional de Educação. *Base Nacional Comum Curricular Ensino Médio*. Brasília: MEC; SE; SEB; CNE, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf. Acesso em: 30 junho 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física*. Brasília primeiro e segundo ciclos: Imprensa Oficial, v.7, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf>. Acesso em: 6 de jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física*. Brasília terceiro e quarto ciclos. Secretaria de Educação Fundamental, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/fisica.pdf>. Acesso em: 6 de jan. 2020.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio*. Parte I: Bases Legais. 2000.

BRASIL. *PCN+ Ensino Médio – Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 juN. 2018.

BRASIL. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 15 de dez. 2019.

BRASIL. *Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018*. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 2018. Disponível em: http://www.in.gov.br/material/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622. Acesso em: 20 de fev. 2020.

CASTELLANI, FILHO. L. *Educação física no Brasil: a história que não se conta*. Campinas: Papirus, 1988.

CASTELLANI, FILHO. L. *Educação física no Brasil: a história que não se conta*. Campinas: Papirus, 2010.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino da educação física*. São Paulo: Cortez, 1992. Disponível em: https://feff.ufg.br/up/73/o/Texto_49_-_Coletivo_de_Autores_-_Metodologia_de_Ensino_da_Ed._Fisica.pdf. Acesso em: 2 JUL. 2018.

DARIDO, S. C.; SOUZA JUNIOR, O. M. *Para ensinar educação física: possibilidades de intervenção na escola*. 6 ed. Campinas: Papirus, 2007.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (Org). *Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1999.

DARIDO, S. C. *A avaliação da educação física na escola*. AVA Moodle Unesp [EduTec],

2018. Trata-se do texto 7, utilizado como atividade na disciplina Escola, educação física e planejamento do programa Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF). Disponível em: Acesso em: 28 set. 2018.

DARIDO, S. *Educação física na escola: questões e reflexões*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S. A. 2003.

DARIDO, S. Avaliação e prática do professor. In: BRASIL. Avaliação. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCN + Ensino Médio – Orientações complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2020.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. *Educação física na escola: implicação para a prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S. A. 2008.

FRANCO, L. C. P. Proposta de avaliação na educação física do ensino médio. In: DARIDO, S. C. (Org.). *Educação Física no ensino médio: diagnóstico, princípios e práticas*. Ijuí: Unijuí, 2017.

GONZÁLEZ, F. J.; FRAGA, A. B. *Afazer da educação física na escola: planejar, ensinar partilhar*. Erechim: Edelbra, 2012.

IMPOLCETTO, F. M.; DARIDO, S. C. *Educação como componente curricular da educação básica: aspectos legais*. São Paulo: AVA Moodle Unesp [Edutec], 2018. Trata-se do texto 3, utilizado como atividade na disciplina Problemáticas da Educação Física do programa Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF). Disponível em: Acesso em: 09 set. 2018.

MAUAD, J. M. *Avaliação em educação física escolar: relato de uma experiência*. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, p. 74. 2003.

METZNER, A. C.; RODRIGUES, W. A. *Educação Física Escolar Brasileira: do Brasil Império até os dias atuais*. Bebedouro, São Paulo. Disponível em: <http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/revistafafibeonline/sumario/16/30032011212850.pdf>. Acesso em: 6 mar. 2020.

SCHÚHLI, M. S. *Um novo olhar sobre a avaliação em educação física escolar: desafios das construções coletivas*. Secretaria de Estado da Educação, Superintendência de Educação, Diretoria de Políticas e Programas Educacionais, Coordenação Estadual do PDE, Paraná, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1546-6>. Acesso em: 7 set. 2019.

SOARES, E. R. Educação Física no Brasil: da origem até os dias atuais. *Revista Digital*, Buenos Aires, ano 17, nº 169, 2012. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd169/educacao-fisica-no-brasil-da-origem.htm>. Acesso em: 15 nov. 2019.

SOUSA, S. M. Z. L. *Avaliação da aprendizagem na legislação nacional: dos anos 1930 aos dias atuais*. São Paulo: USP, 2009. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1536/1536.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2020.