



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Educação Física e Desportos

Renato Cavalcanti Novaes

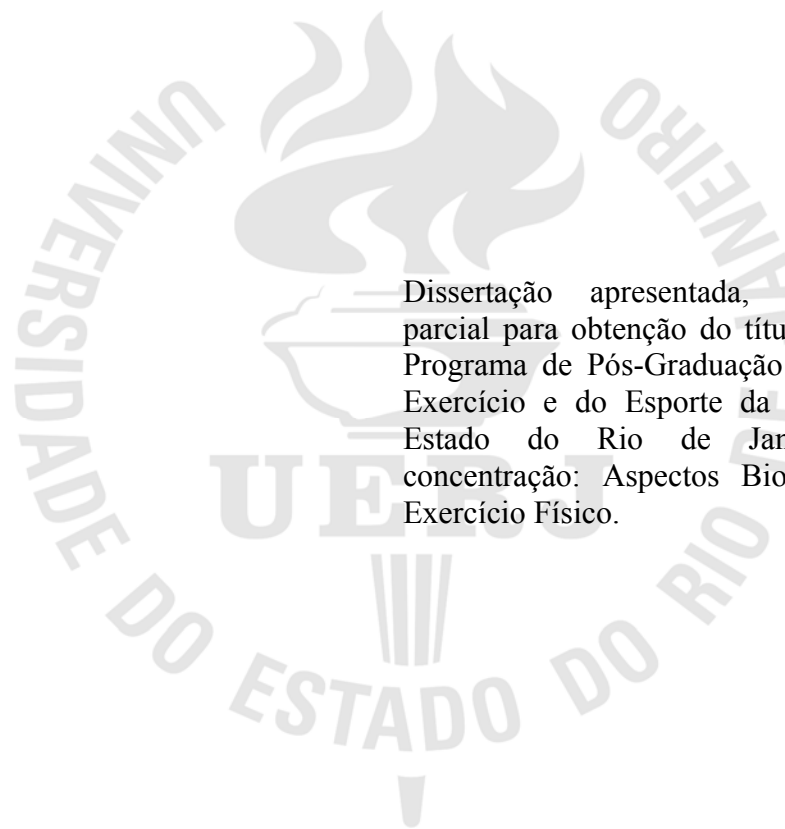
A Educação Física no Exame Nacional do Ensino Médio

Rio de Janeiro

2015

Renato Cavalcanti Novaes

A Educação Física no Exame Nacional do Ensino Médio



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Exercício e do Esporte da Universidade do Estado do Rio de Janeiro Área de concentração: Aspectos Biopsicossociais do Exercício Físico.

Orientador: Prof. Dr. Silvio de Cassio Costa Telles

Rio de Janeiro

2015

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/B

N935 Novaes, Renato Cavalcanti.
A Educação Física no Exame Nacional do Ensino Médio /
Renato Cavalcanti Novaes. – 2015.
104 f. : il.

Orientador: Silvio de Cassio Costa Telles.
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro,
Instituto de Educação Física e Desportos.

1. Educação física – Estudo e ensino – Teses. 2. Exame Nacional de
Ensino Médio (Brasil) – Teses. 3. Ensino médio – Avaliação – Teses. 4.
Educação física - Currículos – Teses. 5. Currículos - Avaliação – Teses. 6.
Educação física para adolescentes – Teses. I. Telles, Silvio de Cassio
Costa. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de
Educação Física e Desportos. III. Título.

CDU 796(07):371.26

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
dissertação desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Renato Cavalcanti Novaes

A Educação Física no Exame Nacional do Ensino Médio

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Exercício e do Esporte da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Aspectos Biopsicossociais do Exercício Físico.

Aprovada em 10 de dezembro de 2015.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Silvio de Cassio Costa Telles (Orientador)
Instituto de Educação Física e Desportos - UERJ

Prof. Dr. Antônio Jorge Soares
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof. Dra. Monique Ribeiro de Assis
Instituto de Educação Física e Desportos - UERJ

Rio de Janeiro

2015

DEDICATÓRIA

A minha filha, Sofia, maior alegria da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Celso e Joana, pelo apoio e exemplo.

A minha esposa, Juliana, pela compreensão da minha ausência nos momentos de estudo e escrita deste trabalho.

A minha irmã, pelas contribuições e revisões.

Ao professor Marcos Santos Ferreira, pelas primeiras orientações neste estudo e pelas contribuições para meu ingresso na Universidade Gama Filho.

Ao professor Silvio Telles, pelo acolhimento e dedicação, assim com pelas fundamentais contribuições para a finalização dessa dissertação.

Aos professores Sebastião Josué Votre e Monique Ribeiro de Assis, que ministraram a maior parte das disciplinas da linha de pesquisa sociocultural, sendo fundamentais a minha formação acadêmica.

Aos amigos de trabalho e de pesquisa, André Gonçalves Ferreira e João Gabriel de Mello, pelo apoio e contribuições.

À Marinha do Brasil, seja pela concessão de afastamento, seja pelas ausências.

À Escola Sesc de Ensino Médio, pela concessão de bolsa de estudo no período da Universidade Gama Filho.

À essa última, onde essa obra teve início.

À Universidade do Estado do Rio de Janeiro e ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Exercício e do Esporte, pelo acolhimento.

Aos membros da banca examinadora, pela disponibilidade e interesse.

RESUMO

NOVAES, R. C. *A Educação Física no Exame Nacional do Ensino Médio*. 2015. 104 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Exercício e do Esporte) – Instituto de Educação Física e Desportos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi criado em 1998 com o intuito de avaliar as competências e habilidades desenvolvidas ao longo da escolaridade básica. A partir do ano 2009, o Enem passou por reformulações e se tornou uma das principais vias de acesso para as instituições de ensino superior. Nesse mesmo ano, questões de Educação Física passaram a integrar a prova de Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias. Diante desse acontecimento, é possível que o Enem venha a influenciar a prática pedagógica de professores de Educação Física. Dessa forma, este estudo tem como objetivo investigar os conteúdos dessa disciplina escolar nas provas do Enem. Para tal, divide-se em três artigos. O primeiro consiste num ensaio teórico e discute o campo do currículo da Educação Física escolar pautado no referencial teórico de Goodson (2013a). O segundo revisa a produção acadêmica e analisa seu conteúdo em nove dos principais periódicos da Educação Física escolar brasileira a fim de compreender sua avaliação. Seus resultados, ao oferecer dados empíricos, corroboram com a discussão apresentada no artigo anterior. O terceiro artigo, por sua vez, analisa o conteúdo das questões de Educação Física de 2009 até 2015, à luz da Sociologia Crítica do Currículo e adota o método da análise de conteúdo categorial temática de Bardin (2011), tendo como tema central a coerência entre a intencionalidade do exame com o conhecimento da Educação Física no Ensino Médio. Os resultados apontam para uma inadequação dos conteúdos para o Ensino Médio, dotados de forte influência acadêmica. Distanciam-se dos currículos praticados, mas não deixam de revelar os conflitos internos no campo do currículo da Educação Física. Além disso, a resolução dos itens depende principalmente da interpretação de textos, deixando em segundo plano conhecimentos aprofundados e as próprias habilidades que compõem a matriz dessa disciplina no exame. Assim, nega que o Enem consiga avaliar a Educação Física no Ensino Médio, ao contrário, apenas reflete os conflitos dessa disciplina. Ao mesmo tempo, desacredita a opinião de que a presença da Educação Física no Enem possa influenciar práticas curriculares e pedagógicas, oferecendo, ao final, direcionamentos para o campo imbricado do currículo e do Enem que sugerem, em suma, o reconhecimento da Educação Física a partir da valorização de suas especificidades.

Palavras-chave: Educação Física escolar. Enem. Currículo. Avaliação.

ABSTRACT

NOVAES, R. C. *Physical Education in the National High School Examination*. 2015. 104f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Exercício e do Esporte) – Instituto de Educação Física e Desportos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

The National High School Examination (Enem) was created in 1998 in order to evaluate the learning skills developed throughout basic education. From 2009 on, the Enem has been through some reformulations and has become the main access route to higher education. That same year, Physical Education questions have been introduced in the exam. As a result, the Enem can possibly influence the pedagogical practice of Physical Education teachers. Therefore, this study aims to investigate the contents of this school subject in Enem questions. For this purpose, it is divided in three articles. The first is an essay that discusses the Physical Education curriculum from Goodson's perspective (2013a). The second reviews nine of the main journals of Brazilian Physical Education and analyzes their content in order to understand its assessment. By providing empirical data, its results corroborate with the discussion presented in the previous article. The third article analyzes the content of the Physical Education questions from 2009 to 2015, under the perspective of the Curriculum Critical Sociology. To this end, it adopts Bardin's (2011) method of categorical thematic content analysis, presenting as central theme the consistency between the exam intent and the Physical Education knowledge in high school. The results point to an inadequacy of the contents for high school, as they are endowed with a strong academic influence. A gap has been observed between the questions and the practiced curriculum, revealing the internal conflicts in the field of the curriculum in Physical Education. In addition, the resolution of the questions depends mainly on text interpretation, which makes deeper knowledge of the discipline unnecessary. As a result, this thesis denies that the Enem can truly evaluate Physical Education in High School. On the contrary, it only reflects the conflicts of this subject. In addition, it discredits the view that the presence of Physical Education in the Enem can influence curriculum and teaching practices. At the end, it provides directions to the imbricate field of curriculum and of the Enem suggesting, in short, the recognition of the Physical Education as from the appreciation of their specificities.

Keywords: School Physical Education. Enem. Curriculum. Evaluation.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EF	Educação Física
EFE	Educação física escolar
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
LBDEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	9
1	ESTUDO 1 - AS DIMENSÕES DA AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO	15
2	ESTUDO 2 - A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NUMA PERSPECTIVA CONSTRUCIONISTA SOCIAL: "A CABEÇA MAIS DO QUE AS MÃOS"	30
3	ESTUDO 3 - A EDUCAÇÃO FÍSICA NO NOVO ENEM: UM ESTUDO ANALÍTICO DO CONTEÚDO DOS ITENS DE 2009 ATÉ 2015	45
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	62
	REFERÊNCIAS	65
	APÊNDICE A – Análise dos itens de Educação Física	73
	ANEXO A - Matriz de competências e habilidades do Novo Enem	101

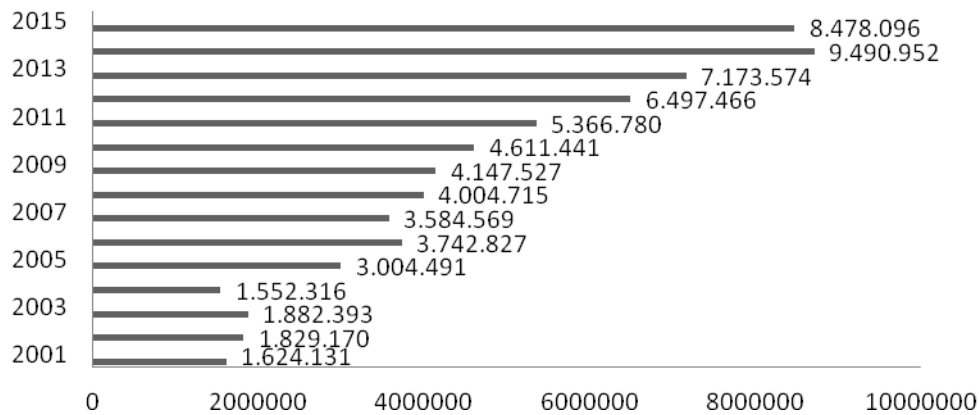
INTRODUÇÃO

Aplicado pela primeira vez em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi criado pelo Ministério da Educação (MEC) com o objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes concluintes da escolaridade básica. Apresenta-se como um instrumento avaliativo importante na reforma do Ensino Médio, alinhado às concepções de ensino preconizadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, assim como aos Parâmetros e Orientações Curriculares Nacionais. Dessa forma, suas questões estão voltadas às situações do cotidiano, devendo ser contextualizadas, interdisciplinares e centradas na solução de problemas.

O Enem surge, portanto, como um diagnosticador para a reestruturação do Ensino Médio, buscando "aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania" (BRASIL, 2000b, p. 1). Assim, está inserido num grupo de avaliações externas conduzidas pelo Estado, como a Provinha Brasil, a Prova Brasil e o ENADE, o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes, possuindo o papel de subsidiar as políticas públicas para a etapa final da Educação Básica e levando em consideração os resultados dos estados, das cidades e das escolas (BELTRÃO, 2014).

Desde sua criação até o ano de 2008, o exame era aplicado em um único dia de prova, consistindo em 63 questões objetivas mais a redação. Tais questões - ou itens - eram elaboradas a partir de uma matriz de cinco competências e 23 habilidades e não eram divididas por disciplinas, como acontece na maior parte dos exames. A proposta do Enem e de suas questões se contrapõe ao modelo tradicional dos vestibulares, concebidos, em geral, como provas que valorizam a memorização e a aplicação de conteúdos descontextualizados.

A partir do ano de 2009, o MEC realizou significativas mudanças no Enem. Em negociação com as Instituições de Ensino Superior, em especial com as federais, o exame passou a servir como instrumento de seleção para o ingresso às universidades. Atualmente, existem mais de 600 instituições de nível superior que utilizam o exame em seus processos seletivos, seja de forma complementar ou substitutiva aos seus vestibulares (FERNANDES; RODRIGUES; NARDON, 2013). Há, assim, um deslocamento de função, primeiramente de caráter exclusivamente avaliativo para um outro, seletivo. Dessa forma, apesar de seu caráter voluntário, o Enem caminha rumo a uma via comum para os estudantes que concluem o Ensino Médio. É possível observar a crescente notoriedade do exame no Gráfico 01, que demonstra a evolução do número de inscritos de 2001 até 2015.

Gráfico 1: Número de Inscritos no Enem

Fonte: Dados do Inep (elaborado pelo autor e adaptado de SILVA, MARTINS, 2014).

Para atender a essa nova demanda do Enem houve uma reestruturação de sua matriz de referência (BRASIL, 2009), que passou a ser dividida em quatro grandes áreas, sendo elas:

1. Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias, englobando Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Tecnologia da Informação, Educação Física e Artes;
2. Matemática e Suas Tecnologias;
3. Ciências Humanas e Suas Tecnologias, englobando História, Geografia, Filosofia e Sociologia;
4. Ciências da Natureza e Suas Tecnologias, englobando Biologia, Física e Química.

Independente dessas áreas de conhecimento, o Enem se propõe a avaliar cinco eixos cognitivos comuns a todas as áreas, sendo eles: dominar linguagens; compreender fenômenos; enfrentar situações-problema; construir argumentação; e elaborar propostas (BRASIL, 2005, 2009). Nesse novo modelo, o exame foi dividido em dois cadernos, aplicados agora em dois dias de provas. O primeiro caderno consiste em 45 questões de Ciências Humanas e 45 de Ciências da Natureza. No segundo caderno, aplicado no dia seguinte, além da redação são 45 questões de Matemática mais 45 de Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias. No total, o Enem, aumentou consideravelmente o número de questões, de 63 para 180.

Outra inovação do Novo Enem foi a inclusão de algumas disciplinas que não compunham a antiga matriz, como ocorreu com a Educação Física na área de Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias. Assim, das 30 competências¹ e das 120 respectivas habilidades

¹ Competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do 'saber fazer'. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências (BRASIL, 2002, p.11).

que compõem o exame, sendo nove competências e 30 habilidades da área, a Educação Física conta com uma competência específica que, por sua vez, é composta por três habilidades (Tabela 01).

Tabela 1 - Lista com a competência e as habilidades da EFE na matriz do Enem de 2009

Competência		
Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade.		
Habilidades		
Reconhecer as manifestações corporais de movimento como originárias de necessidades cotidianas de um grupo social.	Reconhecer a necessidade de transformação de hábitos corporais em função das necessidades cinestésicas.	Reconhecer a linguagem corporal como meio de interação social, considerando os limites de desempenho e as alternativas de adaptação para diferentes indivíduos.

Fonte: BRASIL, 2009.

Dessa maneira, essas três habilidades compõem a competência referente à Educação Física no exame, que devem se relacionar com os objetos de conhecimento do estudo das práticas corporais do exame, que são:

Performance corporal e identidades juvenis; possibilidades de vivência crítica e emancipada do lazer; mitos e verdades sobre os corpos masculino e feminino na sociedade atual; exercício físico e saúde; o corpo e a expressão artística e cultura; o corpo no mundo dos símbolos e como produção da cultura; práticas corporais e autonomia; condicionamentos e esforços físicos; o esporte; a dança; as lutas; os jogos; as brincadeiras (BRASIL, 2009, p. 14).

Em suma, tais conteúdos da Educação Física estão distribuídos pelas 45 questões de Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias em conjunto com as demais disciplinas. Se reportam a uma competência e três habilidades específicas da linguagem corporal, assim como às estruturas mais gerais, que são os cinco eixos cognitivos do exame, também descritos anteriormente.

Assim, toda questão do exame, de acordo com a fundamentação teórico-metodológica do Enem (BRASIL, 2005), deve corresponder a pelo menos uma das suas 120 habilidades, assim como a um dos seus cinco eixos cognitivos (BRASIL, 2005). Nas sete provas aplicadas do ano de 2009 até 2013, considerando as de 2009 e 2010 canceladas e depois reaplicadas por vazamento de seus conteúdos, Zaghi (2014) foi capaz de identificar vinte e três questões de Educação Física, resultando numa média de três questões por prova, o que equivale às três habilidades da disciplina no Enem.

Para Beltrão (2014), a longo prazo, a Educação Física deve sofrer influência do Novo Enem. Isso porque a experiência vivida pelos demais componentes curriculares indica que suas práticas pedagógicas são influenciadas e, até certo ponto, determinadas por exames de larga escala como o Enem. De acordo com Zanchet (2007), baseada no depoimento de

professores de diversas disciplinas das redes pública e privada, o Enem não repercutiu inicialmente na prática docente. No entanto, devido à função propedêutica do Novo Enem a partir de 2009, assim como à divulgação dos resultados das escolas pela mídia, a autora percebe que já existe uma mudança na dinâmica curricular pautada no exame. No caso da Educação Física, Zaghi (2014) buscou identificar influências do Novo Enem na prática pedagógica de um grupo de professores de Educação Física da rede pública de Minas Gerais, mas não encontrou resultados que significativamente apontassem para tal. Desse modo, ainda não se sabe se a Educação Física será influenciada pela sua inserção no Enem, apesar do recente interesse da produção acadêmica no assunto (BELTRÃO, 2014; ZAGHI, 2014; FERNANDES; RODRIGUES; NARDON, 2013; ALMEIDA et al., 2013; KOHL, 2010).

Segundo Afonso (2005), as avaliações externas, como o Enem, inevitavelmente refletem nas práticas escolares, pois funcionam como instrumentos de regulação do currículo. Nesse sentido, para Lopes e Lopez (2010):

O Enem se constitui como um dispositivo que entrelaça e interpenetra o processo de ensino e aprendizagem em múltiplos níveis [...]. Pelos efeitos que produz nas políticas de currículo, os discursos associados a esse exame constituem um contexto de influência para outras ações curriculares e também para outros sistemas de avaliação (p. 104).

Conseqüentemente, o Novo Enem não se limita a uma avaliação externa à escola. Pelo contrário, sua repercussão incita mudanças no currículo e nas práticas avaliativas internas, cotidianas. Nessa concepção, avaliação e currículo devem ser entendidos como práticas sociais entrelaçadas e de impossível dissociação (FREITAS *et al.*, 2014). O próprio discurso governamental reforça tal ideia, pois nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2011), o Enem é apontado como um instrumento da política de implementação do Ensino Médio que se propõe não apenas a avaliar, mas também a implementar mudanças nos currículos escolares. Desse modo, o Enem possui um duplo papel, pois, por um lado, pretende servir como um instrumento de avaliação da Educação Básica, enquanto por outro, se apresenta como capaz de auxiliar na reforma do ensino e de provocar ajustes curriculares positivos.

Aplicado à Educação Física, esses dois papéis se confundem. Isso porque, segundo Ferraz e Correia (2012), no campo do currículo da Educação Física escolar ainda existem muitas divergências quanto à intencionalidade, à organização e à sistematização do conhecimento. Segundo esses autores:

Atualmente, pode-se afirmar que há um consenso na área profissional e acadêmica em Educação Física Escolar de que a função precípua do professor de Educação Física na escola é de elaborar, implementar e avaliar programas de ensino que tematizam, do ponto de vista didático-pedagógico, os jogos, os esportes, as lutas, as

ginásticas, as danças, os exercícios físicos, as atividades rítmicas e etc., com propósitos educacionais explícitos e implícitos, ou seja, com a intenção de influenciar a formação dos sujeitos para a participação democrática na vida em sociedade. Todavia, este consenso de dilui quando aplicado ao campo do currículo e da formação de professores(as) (p. 531).

Desse modo, a Educação Física ainda não é uma disciplina com conteúdos bem estabelecidos. Pelo contrário, é formada por diversas "subculturas" (CORREIA, 2012) que atuam no campo do currículo, da formação profissional e, conseqüentemente, da prática pedagógica. A questão da prática docente é posta em pauta por diferentes autores ao identificarem que muitos professores de Educação Física possuem dificuldades na elaboração, implementação e avaliação de programas de ensino didático-pedagógicos (OLIVEIRA, 2004; MATTOS, NEIRA, 2008; SOUZA JUNIOR, DARIDO, 2009; KRAVCHYCHYN et al., 2011; BARTHOLO, SOARES, SALGADO, 2011).

Nesse quadro de incertezas, o Enem pode se constituir com um dos fatores de delineamento curricular da Educação Física escolar. Isso não significa dizer que as questões de Educação Física do Enem, que em média possuem apenas três questões por ano, sejam suficientes para determinar um tipo de currículo. No entanto, ao avaliar conteúdos de Educação Física, o Enem funciona como um mecanismo de validação do conhecimento construído culturalmente nessa disciplina. Da mesma forma, é capaz de incitar mudanças no currículo, principalmente se considerarmos a Educação Física um campo no qual o conhecimento ainda não se encontra bem estabelecido, carecendo de sistematização e organização de conteúdos. Assim, concebendo esse exame como um instrumento responsável por avaliar e capaz de influenciar os currículos escolares, uma questão central emerge neste estudo: quais são, de fato, os conteúdos retratados nos itens de Educação Física do Novo Enem?

Este trabalho tem como objetivo, portanto, investigar os conteúdos da Educação Física no Novo Enem. Para tal, está estruturado em três artigos, que seguem esta introdução. Cada um deles se debruça predominantemente sobre um tema da Educação Física escolar, sendo eles: currículo, avaliação e Enem, respectivamente. Com o conjunto desses artigos, pretendemos oferecer um quadro no qual seja possível compreender, além da prova e das questões de Educação Física no Enem, o contexto no qual essa disciplina está inserida. Ao final, na última seção, encontram-se as considerações finais.

A seguir apresentamos os três artigos:

O primeiro artigo, intitulado *As dimensões da avaliação na Educação Física Escolar: uma análise da produção do conhecimento*, revisa nove dos principais periódicos da

Educação Física escolar brasileira a fim de compreender a avaliação nessa disciplina. Seus resultados, ao oferecer dados empíricos, corroboram com a discussão apresentada no artigo seguinte. Dessa forma, revela não apenas aspectos da avaliação interna e externa, mas também do currículo.

Já o segundo artigo consiste num ensaio teórico intitulado *A Educação Física numa perspectiva construcionista social: "a cabeça mais do que as mãos"*. Discute o campo do currículo da Educação Física escolar e está pautado no referencial teórico construcionista social de Ivor Goodson. Apresenta o conceito de "invenção de tradição", assim como o processo de constituição dessa disciplina escolar a partir de três hipóteses: 1) de que as disciplinas são amálgamas mutáveis; 2) de que a tradição acadêmica sobrepuja as tradições utilitária e pedagógica do currículo; e 3) de que o conhecimento escolar é determinado a partir de conflitos por *status* profissional.

Enquanto os dois primeiros artigos se caracterizam como investigações contextuais, no último e principal artigo, sob o título de *A Educação Física no Novo Enem: um estudo analítico dos conteúdos das questões de 2009 até 2015*, figura o tema central dessa dissertação. Analisa o conteúdo das questões de Educação Física desde a implantação da nova matriz do Enem até 2015, à luz da Sociologia Crítica do Currículo. Para tal, adota o método da análise de conteúdo de Bardin (2011), tendo como tema central da análise a coerência com a intencionalidade do exame e com o conhecimento culturalmente validado da Educação Física no Ensino Médio.

1 ESTUDO 1 - AS DIMENSÕES DA AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO²

1.1 Introdução

A avaliação possui papel fundamental na prática pedagógica de professores na escola. Sua função é processual, preventiva e diagnóstica, auxiliando o professor na tomada de decisões que facilitam o aprendizado dos alunos (DEMO, 2012). A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, orienta para um modelo avaliativo de 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 (BRASIL, 1996).

Na Educação Física Escolar (EFE), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) reforçam a orientação da LDBEN e apontam para uma avaliação que abranja

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 (BRASIL, 2002, p. 167, grifo nosso).

Assim, a avaliação na EFE deve compreender o aluno na sua globalidade e é vital para o processo educativo de qualidade. Ainda assim, segundo Santos e Maximiano (2013a), trabalhos do tipo estado da arte têm demonstrado que poucos pesquisadores vêm se debruçando sobre a questão. Em um desses estudos, Santos (2002) investigou 36 revistas especializadas, de 1932 até 2000, e verificou que a maioria dos professores de EFE no século passado avaliavam baseados na aptidão física, na assiduidade e na participação, sendo a observação docente o principal instrumento avaliativo utilizado. Em outro trabalho, Alves e Soares Júnior (2007) realizaram um levantamento dos estudos apresentados no Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte em cinco edições do evento até 2005 e observaram que a EFE precisa se atentar às três dimensões propostas por Freitas (1995), sendo elas, para este autor, a instrucional, a do comportamento e a dos valores e atitudes.

² Este capítulo foi publicado na revista *Motrivivência*, v. 26, n. 42, p. 146-160 em junho de 2014, sob a orientação do professor Marcos Santos Ferreira (Doutor em Ciências pela ENSP/Fiocruz. Professor adjunto da UERJ. E-mail: msantosferreira@uol.com.br).

Além disso, Bracht et al. (2011) mapearam a produção acadêmica em EFE nas últimas três décadas em nove periódicos selecionados entre os que consideraram os principais veículos da Educação Física brasileira e encontraram apenas 12 artigos que tratavam da avaliação, entre 646 sobre EFE, perfazendo 1,9% do total dos estudos. Embora os autores tenham identificado a baixa incidência de artigos sobre avaliação na EFE, estes não foram identificados nominalmente, nem analisados no estudo em questão.

Sendo assim, o objetivo desta pesquisa é caracterizar os artigos sobre avaliação na EFE nos nove periódicos investigados por Bracht et al. (2011) e analisar seu conteúdo no que diz respeito às diferentes dimensões da avaliação propostas pelos PCNEM: cognitiva, motora e atitudinal. A investigação das tendências científicas sobre avaliação mostra-se importante a medida que ciência, ao mesmo tempo, investiga e oferece subsídios à prática pedagógica.

1.2 Estratégias metodológicas

As revistas pesquisadas por Bracht et al. (2011) foram: Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE), Movimento, Revista da UEM, Pensar a Prática, Motrivivência, Motriz, Ciência e Movimento, Motus Corporis e Revista Brasileira de Educação Física e Esporte (RBEFE). Nossa busca pelos artigos sobre avaliação na EFE nestes nove periódicos foi realizada em dois momentos diferentes por dois pesquisadores, de forma independente, entre outubro e novembro de 2012 e, posteriormente, em julho de 2015³. Usamos o termo “avaliação” como descritor no portal online de oito revistas e presencialmente na biblioteca da universidade Gama Filho, pois sua revista, a Motus Corporis, não possui disponibilidade virtual. Desta forma, selecionamos todos os artigos que versavam sobre a avaliação da aprendizagem na EFE na Educação Básica, o que inclui a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

A seleção dos artigos foi feita com base no título, nos descritores, nos resumos e, em última análise, na leitura dos textos na íntegra. No processo de inclusão dos artigos a avaliação foi entendida como instrumento didático do processo de aprendizagem e, sendo assim, foram excluídos todos aqueles que consideravam a avaliação em outras esferas que não

³ Em 2012 foi realizada uma primeira análise que culminou na publicação deste capítulo na forma de artigo científico. No segundo momento, em 2015, a análise foi atualizada, tendo em vista a apresentação deste artigo/capítulo nesta dissertação de mestrado.

a escolar. Na etapa seguinte, os artigos encontrados por cada pesquisador foram analisados e confrontados numa reunião de consenso. Após dirimir dúvidas e discordâncias entre seus achados, chegamos à lista final dos estudos para análise.

Para caracterizar esta produção científica, utilizamos como categorias os diferentes ciclos da Educação Básica contidos na LDBEN (BRASIL, 1996), que são: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Cada artigo também foi agrupado em uma das seguintes categorias, modificadas de Barretto et al. (2001), a saber: referenciais e modelos; cotidiano escolar; e políticas educacionais.

Em seguida, foi utilizada a análise de conteúdo categorial temática proposta por Bardin (2011). Este processo consiste na passagem de dados brutos a organizados através da divisão dos componentes de um conteúdo em categorias e subcategorias, ou unidades de contexto⁴, permitindo, assim, segundo Minayo (2004), manter a objetividade no tratamento dos dados em pesquisas qualitativas.

Dessa forma, categorizamos o conteúdo dos artigos nas três dimensões avaliativas propostas nos PCNEM: atitudinal, cognitiva e motora. As unidades de contexto estabelecidas para codificação foram os próprios instrumentos avaliativos referentes a cada dimensão. Todavia, percebemos que um instrumento avaliativo citado em um texto podia se inserir em mais de uma categoria, sendo, portanto, categorizado de acordo com o contexto em que se encontrava.

É relevante, no entanto, prevenir que essas dimensões avaliativas não se encontram separadas nas estruturas do conhecimento. Compartimentar os conteúdos das aprendizagens é uma construção intelectual que tem como objetivo analisar, por partes, o que sempre se dá de forma integrada (ZABALA, 1998). Não se trata, de forma alguma, neste estudo, de defender uma posição por um ensino ou por um ser humano fragmentado. Trata-se de uma opção metodológica de análise para, a partir das partes compreender o todo que, obviamente, como concebe Morin (2003), é mais do que a soma das partes.

⁴ Unidades de contexto são subunidades utilizadas na análise de conteúdo nas quais os dados de cada categoria são agrupados. Essas unidades de contexto ainda podem ser subdivididas em unidades de registro.

1.3 Apresentação e discussão dos resultados

Dos artigos encontrados nas nove revistas utilizando o descritor “avaliação”, selecionamos para análise vinte e dois (Quadro 1). Algumas revistas apareceram como veículos expressivos de discussão da avaliação na EFE, sendo elas, em ordem decrescente de número de artigos publicados: Movimento e Pensar a Prática (27,3%, cada uma), Revista da Educação Física/UEM (13,6%), Motus Corporis (9,1%), Motriz, Ciência e Movimento e RBCE (4,5%, cada uma) e RBEFE (0%). Vale dizer que na RBCE foi encontrado apenas um artigo que discute a avaliação na EFE, fato interessante, pois a RBCE é a revista que mais publicou artigos sobre EFE nas últimas três décadas (BRACHT et al., 2011). No decorrer desta pesquisa nos deparamos com citações de dois outros artigos sobre avaliação na EFE publicados pela RBCE (MATOS, 1993; SIEBERT, 1995), mas esses, dado o longo tempo de suas publicações, não estão disponíveis para leitura no portal online da revista e, portanto, não atendem ao critério da disponibilidade virtual para constar em nossa análise. Pelo mesmo motivo, também não foram incluídos no estudo de Bracht et al. (2011).

Quadro 1 – Relação dos artigos sobre avaliação das EFE nas revistas pesquisadas

Ano	Título	Autores	Revista
1987	Em direito a uma avaliação educativa	Migliora et al.	Ciência e Movimento
1993	Tendências da avaliação do ensino aprendizagem na EFE	Souza	Motus Corporis
1995	Princípios gerais da ação didático-pedagógica para avaliação do ensino aprendizagem em EFE	Resende	Motus Corporis
1996	Avaliação em Educação Física: uma análise nas escolas estaduais e municipais da cidade de Maringá-PR	Santos e Gonçalves	Revista da Ed. Física/UEM
1998	Introdução à avaliação na Educação Física escolar	Palafox e Dinah	Pensar a Prática
1999	Políticas públicas e avaliação: onde estamos e para onde vamos?	Ramos	Pensar a Prática
1999	A avaliação da aprendizagem em Educação Física escolar: desvelando a categoria	Da Silva	Pensar a Prática
2003	Avaliação em Educação Física: um desafio	Bratfische	Revista da Ed. Física/UEM
2004	Educação Física adaptada e avaliação: um caminho para o trabalho motor em alunos com deficiência mental	Gonçalves et al.	Pensar a Prática
2007	Metamorfoses na avaliação em Educação Física: da formação inicial à prática pedagógica escolar	Mendes, Nascimento e Mendes	Movimento
2007	Avaliação da aprendizagem na Educação Física Escolar	Fernandes e Greenville	Motrivivência
2009	A avaliação na Educação Física Escolar: uma comparação entre as escolas tradicional e ciclada	Amaral e Diniz	Movimento
2010	A avaliação de competências em Educação Física: investigação-ação para o desenho de procedimentos de avaliação no Ensino Fundamental	Lleixà et al.	Movimento

2010	O portfólio como possibilidade de avaliação na Educação Física escolar	Melo, Ferraz e Nista-Piccolo	Revista da Ed. Física/UEM
2012	Propostas curriculares estaduais para Educação Física: uma análise do binômio intencionalidade-avaliação	Tenório et al.	Motriz
2012	Avaliação na Educação Física Escolar: uma análise a partir do modelo de inteligência motora	Ramalho et al.	Pensar a Prática
2013	Memórias discentes em Educação Física na educação básica: práticas avaliativas	Santos e Maximiano	Movimento
2013	Avaliação na educação física escolar: singularidades e diferenciações de um componente curricular	Santos e Maximiano	RBCE
2013	A inserção dos conteúdos de Educação Física no Enem: entre a valorização do componente curricular e as contradições da democracia	Fernandes, Rodrigues e Nardon	Motrivivência
2014	A Educação Física na escola do vestibular: as possíveis implicações do ENEM	Beltrão	Movimento
2014	Aprendizagem técnica, avaliação e Educação Física Escolar	Moura e Antunes	Pensar a Prática
2015	Avaliação na Educação Física Escolar: reconhecendo a especificidade de um componente curricular	Santos et al.	Movimento

Em relação aos temas investigados, todos os artigos foram agrupados em três categorias, modificadas de Barretto et al. (2001), e os resultados⁵ encontram-se na tabela 1:

Tabela 1 – Frequência dos temas investigados*

TEMAS	2012		2015	
	N	%	N	%
Cotidiano escolar	6	40	10	45,5
Referenciais e modelos	6	40	7	31,8
Políticas educacionais	3	20	5	22,7
TOTAL	15	100	23	100

* Um artigo pode abranger mais de uma categoria.

Os resultados indicam que a produção bibliográfica encontra-se distribuída por todas as categorias, porém mais concentrada nas categorias “referenciais e modelos” e “cotidiano escolar”, ambas com 40%. Sobre a primeira categoria, tal resultado pode ser reflexo de inovações na política educacional ocorridas nas últimas duas décadas, como a homologação da LDBEN de 1996 e a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para as diferentes etapas da Educação Básica em 1998, 2000 e 2002.

Até o ano de 2012, apenas seis estudos se concentravam na categoria "cotidiano escolar". De 2012 até 2015, outros quatro artigos foram publicados, totalizando dez estudos (45,5%) no total. Apesar desse crescente interesse, sendo a avaliação um tema tão recorrente na educação, parece que, em termos absolutos, a quantidade dessas pesquisas ainda é baixa, indicando que ainda é preciso investigar mais a fundo o que acontece no âmbito interno das escolas.

Ainda no que se refere a esta categoria, no ano de 2012 julgamos reduzidas as amostras pesquisadas na maioria dos estudos (Tabela 2), com exceção de dois artigos, ambos

⁵ Os resultados estão disponíveis até 2012, no ano do primeiro levantamento dos dados para publicação do artigo, e até 2015, ano da atualização desses dados.

com mais de uma década de publicação. Além disso, em apenas dois artigos as amostras foram compostas por alunos. De 2012 até o ano de 2015, no entanto, novos artigos foram publicados, possuindo amostras mais substanciais, em especial, de alunos, outrora pouco entrevistados.

Tabela 2 - Amostras investigadas nos estudos da categoria “cotidiano escolar”

1º AUTOR	Ano	N	
		PROFESSORES	ALUNOS
Souza	1993	36	-
Santos	1999	30	-
Gonçalves	2004	-	5
Mendes	2007	8	-
Fernandes	2007	1	-
Melo	2010	1	23
Ramalho et al.	2012	11	-
Santos e Maximiano	2013a	3	-
Santos e Maximiano	2013b	-	10
Moura e Antunes	2014	2	-
Santos et al.	2015	-	96
TOTAL		92	134

Na categoria “políticas educacionais”, encontramos apenas cinco artigos, ou 22,7% da produção. Dessa forma, concordamos com Azanha (1990/1991) ao dizer que a pesquisa das políticas educacionais é muitas vezes menosprezada e carregada de um discurso deveras ideológico. Como consequência, percebemos que faltam dados científicos sobre as decisões políticas e sobre os resultados da implantação dessas nas escolas.

Percebemos nos últimos anos, nessa mesma categoria, uma recente preocupação sobre o Exame Nacional do Ensino Médio, o Enem, representada em dois artigos. Tal ocorrência é consequência da inserção de questões de EFE no exame no ano 2009. Apontamos que esses dois estudos são ensaios teóricos, sendo necessários outros, de cunho investigativo sobre seu impacto, assim como a relação do exame com os professores, os alunos e os próprios conteúdos das questões.

A seguir, apresentamos outra parte de nossa análise, na qual categorizamos os artigos pelos ciclos de escolarização da Educação Básica. Foi ainda criada outra categoria, a do “ciclo não definido”, para os artigos que não se referem a uma categoria específica (Tabela 3).

Tabela 3 – Frequência de estudos relacionados à Educação Básica

CICLOS	N	%
Educação Infantil	0	0
Ensino Fundamental	13	56,5
Ensino Médio	6	26,1
Não definido	4	17,4
TOTAL*	23	100

* Um artigo pode abranger mais de um ciclo de escolarização

Observa-se que os estudos na Educação Básica sobre avaliação estão voltados principalmente para o Ensino Fundamental (56,5%) e secundariamente para o Ensino Médio (26,1%). Surpreende o fato de nenhum estudo se dedicar à Educação Infantil. Esses resultados são recorrentes em outras investigações do gênero na EFE (BETTI; FERRAZ; DANTAS, 2011) e na Educação (BARRETTO, 2001), com prevalência de estudos no Ensino Fundamental, seguido pelo Ensino Médio e raras publicações sobre a Educação Infantil.

Na próxima etapa de nossa análise, verificamos que nos vinte e dois artigos os diferentes instrumentos avaliativos da dimensão cognitiva foram citados por 51 vezes, na motora, 29 vezes e, na atitudinal, 25 vezes. Cabe dizer que um instrumento avaliativo não foi computado mais de uma vez por artigo, pois a intenção foi de constatar quais instrumentos foram citados nos artigos. Deve-se considerar, também, que um instrumento pode avaliar mais de uma dimensão do conhecimento, podendo, nesse caso, ser catalogado em mais de uma categoria, ou mesmo em todas. Esses resultados são apresentados em detalhes nas tabelas 4, 5 e 6 e discutidos qualitativamente nas próximas seções, separadamente.

Ademais, apenas um artigo investigado se dedicou exclusivamente a uma única dimensão, enquanto apenas quatro se propuseram a investigar um único instrumento avaliativo, sendo, dois deles, o Enem. Consideramos esses resultados insuficientes para discutir com profundidade as três dimensões e os diversos instrumentos avaliativos da EFE.

1.3.1 Dimensão cognitiva

Segundo Betti e Zuliani (2002), a EFE pouco considerou os aspectos cognitivos ao longo da sua história. No entanto, a produção acadêmica parece ter se empenhado em estimular a reflexão sobre esta dimensão, pois seus instrumentos são os mais citados nos artigos, podendo ser vistos na tabela 4.

Tabela 4 – Frequência dos instrumentos avaliativos na dimensão cognitiva

INSTRUMENTOS AVALIATIVOS	N	%
Provas teóricas	13	25,5
Trabalhos de pesquisa	11	21,6
Relatórios e anotações discentes	7	13,7
Autoavaliação	6	11,8
Observação docente	6	11,8
Enem	2	3,9
Provas orais	2	3,9
Seminários e debates	2	3,9
Desenhos	2	3,9
TOTAL	51	100

Entre os instrumentos mais citados estão as provas teóricas, os trabalhos de pesquisa e os relatórios e anotações. Esses resultados vão ao encontro do estudo realizado por Santos e Gonçalves (1996), no qual treze dos quinze professores entrevistados relataram utilizar provas teóricas para suas avaliações, sendo que onze desses incluíram também a pesquisa como instrumento avaliativo.

Apesar de as provas teóricas serem os instrumentos avaliativos mais citados, os artigos não procuraram investigar a aplicação dos mesmos. Para os PCNEM (2002), muitos professores, na tentativa de diversificar os instrumentos de avaliação e incluir a dimensão cognitiva na atribuição de notas, vêm adotando provas de conhecimento de regras, história e contexto de algumas modalidades. Tal afirmação, no entanto, não pôde ser comprovada na nossa análise dos artigos pesquisados.

Quanto aos trabalhos de pesquisa, Fernandes e Greenville (2007) orientam que é preciso atentar quanto às suas fontes, que costumeiramente se restringem às bases de dados encontradas na Internet, revistas e jornais, apresentando informações equivocadas de uma visão da Educação Física reduzida ao esporte de alto rendimento e à aquisição da “saúde”, essa última associada geralmente à estética corporal. Consideramos ser enriquecedor o uso da pesquisa como ferramenta pedagógica e, nesse caso, a Internet como importante fonte de dados. No entanto, os alunos precisam se apropriar de forma crítica das tecnologias digitais, sendo estimulados à reflexão na produção dos trabalhos de pesquisa.

Essa produção de trabalhos escritos preocupa alguns autores (FERNANDES; GREENVILLE, 2007; MELO; FERRAZ; NISTA-PICCOLO, 2010) no que diz respeito à falta de tempo dos professores de EFE para a correção dos mesmos. Nossa posição, apesar de considerarmos tal preocupação pertinente, é que esse tempo é um importante investimento numa avaliação educativa e que o professor de Educação Física precisa se acostumar com tais tarefas.

Destacamos na subcategoria “relatórios e anotações discentes” a proposta sugerida por Melo, Ferraz e Nista-Piccolo (2010), a do portfólio, na qual o aluno utiliza da escrita, do desenho, da pintura, da fotografia, entre outros, para representar e sistematizar o conhecimento. Tal processo, segundo os autores, permite um diagnóstico qualificado e rápido do que é ensinado em aula, admitindo assim um acompanhamento mais próximo do professor em relação à aprendizagem dos alunos. Esse instrumento pode ser preenchido pelos alunos no final de uma aula ou mesmo de um ciclo de aulas, mas para que essa avaliação seja de fato formativa, deve ser rotineiramente acompanhada pelo professor.

Assim, o portfólio vai ao encontro de outro instrumento encontrado para a avaliação do domínio cognitivo, a autoavaliação. Apesar de termos percebido nos estudos investigados uma maior incidência da autoavaliação na avaliação do domínio atitudinal, essa prática, também presente na dimensão cognitiva, pode ser útil para que o aluno analise seu conhecimento sobre um assunto antes e depois de estudá-lo. Acreditamos que assim o aluno possa acompanhar melhor seu progresso e que seja capaz de entender a atribuição de um conceito ao final de uma etapa.

Podemos observar uma proximidade entre as unidades “relatórios e anotações discentes” e “autoavaliação”, que apresentam como particularidade o controle pelo aluno da própria aprendizagem. Segundo Souza (1993), essa é uma característica da tendência humanista-reformista da avaliação, que segundo Mendes, Nascimento e Mendes (2007) se caracteriza, muitas vezes, pela informalidade e pela inconsistência. Acreditamos, assim, que houve uma evolução ao compararmos com uma tendência mais tradicional da avaliação, caracterizada pela quantificação e pela atribuição de conceitos descontextualizados. Mas para que o controle da própria aprendizagem não se resuma ao *laissez-faire*, entendemos que é preciso que o professor dialogue constantemente com seus alunos, utilizando a avaliação como diagnóstico para avançar no desenvolvimento de novas ações reguladoras da aprendizagem.

Nos "seminários e debates" e nas "provas orais" o aluno em geral pode expor sua compreensão sobre um tema utilizando outros recursos que não a escrita (PALAFOX; DINAH, 1998). Por tais instrumentos serem pouco citados nos artigos e discutidos muito rapidamente, julgamos que existe uma tendência em avaliar a dimensão cognitiva por meio de registro escrito, o que pode mascarar o aprendizado de alunos que possuam dificuldades nessa forma de linguagem. Nesse sentido, concordamos com Depresbiteris e Tavares (2009) que instrumentos diversos devem ser adotados na tentativa de abranger a pluralidade em sala de aula. Sugerimos, assim, que os instrumentos avaliativos menos formais, como o portfólio, a autoavaliação e/ou as provas orais sejam empregados como alternativa para os instrumentos tradicionais, como as provas teóricas.

No entanto, um instrumento que pode interferir na relação das dimensões do conhecimento na Educação é o Enem, citado em dois artigos, nos anos de 2013 e 2014. Como instrumento avaliativo externo às escolas, o Enem abrange praticamente todos os alunos em território nacional ao final do Ensino Médio que desejam ingressar no Ensino Superior. Para Beltrão (2014), com a inserção da Educação Física no exame em 2009, é esperado que a

prática pedagógica dos professores seja influenciada pelas questões, seguindo o modelo de outros componentes curriculares que passaram pelo mesmo processo.

Nesse sentido, se a dimensão cognitiva foi outrora ignorada, atualmente é nela que a produção acadêmica se empenha mais. Dada a influência que o meio científico exerce nas práticas pedagógicas, assim como a inserção da Educação Física no Enem, é provável estarmos diante de uma nova característica da EFE, respaldada pela dimensão cognitiva do ensino.

1.3.2 Dimensão motora

A avaliação da dimensão motora já foi o principal, se não o único critério para a atribuição de conceitos na EFE. No entanto, nos artigos investigados, os instrumentos avaliativos da dimensão motora foram pouco explorados em comparação com a dimensão cognitiva (Tabela 5).

Tabela 5 – Frequência dos instrumentos avaliativos na dimensão motora

INSTRUMENTOS AVALIATIVOS	N	%
Provas práticas	15	51,7
Observação docente	6	20,7
Autoavaliação	5	17,2
Relatórios/portfólio	2	6,9
Festivais e jogos escolares	1	3,4
TOTAL	29	100

Para os resultados, ponderamos que, apesar de ser relativamente alta a frequência de menções às provas práticas, essas aparecem nos artigos se referindo às antigas tendências da EFE ou, no caso dos artigos de Souza (1993) e Santos e Gonçalves (1996), como resultado de investigações sobre os instrumentos empregados pelos professores. Em todos estes casos, não houve preocupação em adensar a discussão.

Recorremos ao estudo de Mendes, Nascimento e Mendes (2007) para investigarmos a razão desses resultados. Ao entrevistarem oito professores do município de Marechal Cândido Rondon-PR com o objetivo de identificar suas práticas avaliativas, os autores detectaram que os professores demonstraram repúdio à avaliação do desempenho motor, apesar de terem sido avaliados de tal maneira enquanto alunos na escola e na universidade. Ressaltamos também que dois estudos realizados na década de 1990, um por Souza (1993) e outro por Santos e Gonçalves (1996), detectaram que as provas práticas predominavam em relação às provas

teóricas como os instrumentos mais utilizados. Infelizmente estes estudos não foram replicados, a não ser por estudos com amostras mais reduzidas, como o de Mendes, Nascimento e Mendes (2007) e Fernandes e Greenville (2007). Estes últimos, no entanto, não apontaram as provas práticas como instrumentos avaliativos comuns. Sendo assim, a partir destes estudos e dos resultados encontrados neste artigo, é possível dizer que a avaliação do domínio motor esteja perdendo espaço entre as práticas avaliativas adotadas nas aulas de EFE. Segundo Fernandes e Greenville (2007), existe um esforço por parte dos professores e dos pesquisadores de distanciar a EFE de uma visão tecnicista, na qual os alunos participam apenas na execução de gestos técnicos e esportivos sem que haja reflexão e produção.

Dos artigos investigados, o que mais nos pareceu se preocupar com a questão da avaliação da dimensão motora foi o de Fernandes e Greenville (2007), que questiona como atribuir notas ao aprendizado de técnicas e fundamentos esportivos. Deve-se observar a realização de gestos corretos ou a quantidade de gols ou cestas marcados? Mesmo assim, os autores não se aprofundaram na reflexão. Para Betti e Zuliani (2002), quando o aluno aprende um arremesso no basquetebol, por exemplo, deve-se considerar principalmente a qualidade do movimento e não apenas a quantidade de cestas convertidas. Esta visão qualitativa do gesto motor nos parece ser a mais razoável, apesar de não esgotar a discussão.

Um artigo que pesquisou um instrumento capaz de avaliar esta dimensão é o de Melo, Ferraz e Nista-Piccolo (2010). O estudo demonstrou que os alunos podem registrar no portfólio as formas de execução propostas pelo professor de um movimento ou de uma atividade. No entanto, este artigo não propõe a utilização deste instrumento para avaliar objetivamente o gesto motor, deixando para o aluno a tarefa de registrar o que mais lhe pareceu interessante nas aulas. Tal forma de avaliar a dimensão motora parece ser interessante, apesar de avaliar o movimento indiretamente, ou seja, pela linguagem escrita.

A dimensão motora foi excluída por alguns autores nas suas considerações sobre avaliação, como é o caso de Palafox e Dinah (1998) ao afirmarem que a autoavaliação pode ser utilizada para avaliar as dimensões afetiva e cognitiva, negligenciando assim a dimensão motora. Outros artigos recomendam de forma ampla a utilização da autoavaliação, da observação docente e de relatórios (MIGLIORA et al., 1987; SOUZA, 1993; BRATIFISCHE, 2003), mas não se aprofundam nas suas aplicações e nem a discutem na dimensão motora. Estes dados corroboram com a nossa hipótese de marginalização da avaliação da dimensão motora na EFE. Consideramos que a autoavaliação, a observação docente e o portfólio sejam também convenientes para a avaliação desta dimensão.

É nossa opinião que, antes de criticarmos a avaliação da dimensão motora e uma EFE que exclui os menos aptos, é necessário um mergulho no cotidiano das aulas de EFE para, assim, refletirmos sobre sua avaliação. Assim, se a maior parte do tempo das aulas de EFE se dá na prática e no ensino de gestos motores das lutas, ginásticas, danças, jogos e esportes, a avaliação do gesto motor deveria ser, ao menos, considerada. Quando o professor ministra o handebol, por exemplo, e utiliza parte significativa do seu tempo, se não a maior parte, para o ensino de um fundamento como o passe, este fundamento é conteúdo de ensino e carece de avaliação.

Assim sendo, nossos resultados corroboram com alguns estudos que têm recentemente demonstrado preocupação com a desvalorização técnica do movimento na EFE brasileira (VIANNA; LOVISOLO, 2009; MOURA; ANTUNES, 2014). Nossa intenção não é de esgotar o assunto da avaliação do gesto motor, mas sim de apontar tal lacuna. Não estamos sugerindo que a EFE se resuma ao gesto motor, mas consideramos que é preciso, além de considerá-lo, valorizá-lo. Negá-lo seria mesmo desconsiderar a importância do movimento, da cultura corporal e da natureza prática das aulas de Educação Física.

1.3.3 Dimensão atitudinal

Os instrumentos avaliativos da dimensão atitudinal aparecem entre os menos citados nos artigos pesquisados e estão listados nas suas unidades na tabela 6:

Tabela 6 – Frequência dos instrumentos avaliativos na dimensão atitudinal

INSTRUMENTOS AVALIATIVOS	N	%
Observação docente	14	56
Autoavaliação	7	28
Portfólio/Relatório	3	12
Testes sociométricos	1	4
TOTAL	25	100

Observamos na tabela 6 que os instrumentos mais citados para esta dimensão nos periódicos são a observação docente e a autoavaliação, com destaque para o primeiro. Esses resultados coincidem com os instrumentos avaliativos comumente encontrados na EFE que, segundo Fernandes e Greenville (2007), são a observação docente e a autoavaliação. Tais dados se confirmam na pesquisa de Santos e Gonçalves (1996) com 15 professores de Maringá-PR, na qual 11 professores declararam utilizar participação, frequência e autoavaliação como instrumentos avaliativos.

Em pesquisa realizada numa escola em Recife-PE, foi constatado que um dos critérios para a atribuição de conceitos era a observação da prática dos alunos nas aulas. Nesse caso, o professor observava o comprometimento nas aulas, a assiduidade, aspectos relativos aos relacionamentos sociais e os níveis de apropriação dos conteúdos ensinados (FERNANDES; GREENVILLE, 2007). Nesse estudo, a experiência do professor foi destacada como essencial para este tipo de avaliação, mas isso parece significar que um professor com experiência muito diferente realizaria também uma atribuição de valor muito diferente para os mesmos alunos. Percebemos, desse modo, que algumas medidas comuns entre professores de EFE estão carregadas de grande subjetividade.

Quanto à autoavaliação, Palafox e Dinah (1998) afirmam que ela incentiva os alunos a avaliar o próprio êxito e permite o desenvolvimento da habilidade de realizar a autocrítica, essencial para a formação da autonomia. Para Migliora et al. (1987), à medida que a autoavaliação confronta as diferentes perspectivas, dos alunos e do professor, e essas são aproximadas, a avaliação conduz ambas as partes a tomarem consciência dos seus erros e acertos. Sendo assim, os alunos devem, ao final de uma aula ou de um ciclo de aulas, ser incentivados a avaliar o produto de suas experiências afetivas, não apenas individualmente como também em grupo (PALAFOX; DINAH, 1998). Outro instrumento avaliativo citado nos artigos que cumpre as mesmas funções da autoavaliação é o portfólio, que deve ser preenchido pelos alunos regularmente e acompanhado pelo professor (MELO; FERRAZ; NISTA-PICCOLO, 2010).

Tanto na autoavaliação quanto na observação docente, a participação é mencionada como um critério avaliativo comum, se não o único (PALAFOX; DINAH, 1998; MENDES; NASCIMENTO; MENDES, 2007). Fernandes e Greenville (2007) discordam dessa rotina adotada pelos professores afirmando que participação não é critério de avaliação, e sim parte obrigatória do processo. De fato, parece arbitrário pedir aos alunos que atribuam notas de zero a dez ao seu desempenho sem a adoção de critérios claros, ou aproveitando apenas a participação como critério.

Para a avaliação da dimensão atitudinal é fundamental que os critérios avaliativos adotados pelo professor estejam claros desde o início para os alunos (AMARAL; DINIZ, 2009), pois percebemos que a subjetividade permeia fortemente esta dimensão. Dos instrumentos investigados, os mais objetivos nos pareceram ser os “testes sociométricos”, apenas citados por Bratfische (2003), como medida qualitativa do comportamento social dos alunos, mas infelizmente a autora não os descreveu.

1.4 Conclusões

Na análise dos vinte e dois artigos pesquisados sobre avaliação na EFE, encontramos maior preocupação dos autores no diz respeito às tendências da avaliação e no cotidiano escolar, em detrimento de pesquisas sobre as políticas educacionais. Os estudos com amostras amplas foram realizados, sobretudo, na década de 1990, o que indica carência de dados atuais para revelar o cotidiano avaliativo da EFE.

Os artigos se caracterizam de forma coerente com a produção em Educação e EFE quanto aos ciclos de escolarização mais investigados, com predominância de pesquisas no Ensino Fundamental, seguido pelo Ensino Médio e, por fim, pela Educação Infantil.

No que se referem às dimensões avaliativas, os autores privilegiaram a dimensão cognitiva, seguida pela motora e, por último, pela atitudinal. Observamos que nenhum artigo se dedicou a uma única dimensão e que apenas dois investigaram um único instrumento avaliativo. Consideramos assim que uma das características da produção científica é discutir a avaliação conceitualmente e apontamos a necessidade de aprofundamento nos aspectos procedimentais, mais específicos.

Percebemos na produção científica uma tendência em avaliar o aluno através da autoavaliação, da observação docente e de trabalhos de pesquisa, estando os dois primeiros instrumentos presentes em todas as dimensões. Em quantidade menor, porém expressiva, apareceram as provas teóricas e práticas que, apesar da alta frequência de citações, não foram investigadas com profundidade. Quanto às provas práticas, não pudemos observar se elas ainda são realizadas e como, pois parece que professores e pesquisadores se afastaram dos instrumentos motores para contraporem-se a uma tendência tecnicista da EFE.

Nossa análise demonstra que na dimensão atitudinal os instrumentos são marcados pela falta de critérios claros e, conseqüentemente, pela subjetividade. Na dimensão cognitiva, há uma tendência nos artigos em avaliar o aluno de forma mais qualitativa, com maior participação do mesmo no processo de aprendizagem, o que não implica em afirmar que assim se configura a realidade escolar. Já na dimensão motora, os instrumentos parecem ser cada vez menos adotados e podem estar sendo negligenciados, tanto por professores quanto por pesquisadores.

Sobre os instrumentos avaliativos, nossos resultados conferem parcialmente com os de Santos (2002), quando afirma que a avaliação da EFE no século passado esteve baseada na aptidão física, na assiduidade e na participação, sendo a observação o instrumento avaliativo

mais utilizado. Parcialmente porque ela ainda parece estar demasiadamente baseada na assiduidade e na participação. Há, no entanto, uma ruptura, de uma avaliação da aptidão física para outra, da avaliação cognitiva, representada aqui por instrumentos escritos. Nesse caso, pudemos constatar que a observação docente, a autoavaliação, as provas teóricas e os trabalhos de pesquisa estão entre os instrumentos preferidos.

Desse modo, de acordo com os indicativos deste estado da arte sobre a avaliação na EFE, propomos que a comunidade científica se debruce sobre: as políticas educacionais, em especial o Enem; o cotidiano escolar, preferencialmente com amostras amplas e participação dos alunos; a Educação Infantil e o Ensino Médio; as três dimensões avaliativas, separadamente e nas suas especificidades; as singularidades dos instrumentos avaliativos e seus critérios; como fugir da subjetividade na dimensão atitudinal; a dimensão motora, pois esta parece estar sendo negligenciada no momento da avaliação; e a dimensão cognitiva, tendo em vista o destaque que vêm recebendo numa disciplina que possui o movimento como característica.

Por fim, concordamos com Santos e Maximiano (2013b) quando dizem que é preciso pensar na avaliação como um processo que dê visibilidade à especificidade da Educação Física enquanto componente curricular. Compreendemos que a produção científica sobre avaliação na EFE deve adensar a reflexão sobre as práticas avaliativas, pois isso significa comprometimento com a valorização da aprendizagem na EFE para além da prática pela prática.

2 ESTUDO 2 - A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NUMA PERSPECTIVA CONSTRUCIONISTA SOCIAL: "A CABEÇA MAIS DO QUE AS MÃOS"

2.1 Introdução

Estudar a constituição curricular da Educação Física implica numa investigação sobre a própria consolidação dessa disciplina como componente curricular escolar. Dito de outra forma, a construção de um currículo está, necessariamente, condicionado pelo processo histórico que permitiu transformar um conjunto de conhecimentos numa disciplina escolar.

A análise de um currículo deve considerar que sua construção deriva de um lento, contraditório e conflituoso processo de fabricação social (SILVA, 2013). Dessa forma é possível compreender as articulações entre os fatores que afetam os rumos seguidos por uma disciplina, determinados por relações humanas e, conseqüentemente, de poder e de controle social.

O currículo, para Bernstein (1971), assim como a pedagogia e a avaliação, são formas de controle social que evidenciam a educação como reprodutora cultural das relações de poder. Enquanto currículo define o que conta como conhecimento válido, pedagogia define o que conta como transmissão válida do conhecimento e avaliação define o que conta como a concretização válida do conhecimento. Nesses três sistemas de mensagem, o conhecimento educacional se destaca como elemento comum, constituindo, assim, segundo Goodson (2013a), uma epistemologia moderna da educação.

No sentido de estudar a história da EFE com um enfoque na validação do conhecimento e na compreensão de que currículo, pedagogia e avaliação são artefatos sociais e culturais, não podemos nos deter na descrição estática do passado, mas sim mergulhar rumo à compreensão de como a dinâmica social veio a moldá-los (FERREIRA, 2013). Desse modo, o currículo como prática social é resultado de um processo histórico e, para compreendê-lo, é preciso observá-lo como a intenção de flagrar "os momentos históricos em que esses arranjos foram concebidos e tornaram-se naturais" (MOREIRA; SILVA, 2001, p. 31). Assim, nos interessa investigar currículo, pedagogia e avaliação da Educação Física como artefatos sociais imbricados, que condicionam o conhecimento.

Nessa perspectiva histórica, as disciplinas escolares passam pelos mesmos mecanismos de constituição disciplinar, pela mesma "morfologia de reforma" (GOODSON,

2013a, p. 131), apesar de suas especificidades. Nesse sentido, o objetivo deste ensaio é demonstrar indícios de transformação no currículo prescrito da EFE a partir de seu recente processo de constituição enquanto disciplina curricular, assim como seus efeitos nos currículos praticados. Para tal, nos pautamos no referencial teórico construcionista social do currículo de Goodson (1997, 2013a), que prevê tanto a construção prescritiva e política dos currículos quanto suas implicações no campo prático.

Dessa forma, apresentamos na próxima seção do artigo o paradigma construcionista social do currículo. Posteriormente, expomos a invenção de uma tradição na EFE, pautada num recente processo de valorização de uma tradição acadêmica. Na seção seguinte, levamos essa discussão para a questão dos caminhos da Educação Física enquanto componente curricular, num cenário de estabilidade e de mudança. Nas conclusões, enfatizamos as implicações apresentadas à EFE.

2.2 O paradigma construcionista social

O construcionismo social do curriculista inglês Ivor Goodson investiga o percurso das disciplinas escolares em seus contextos históricos para, a partir dele, identificar os mecanismos de estabilidade e mudança que formam certos padrões curriculares (GOODSON, 1997). Segundo Goodson (2013a), é uma "história de ação dentro de uma teoria de contexto" (p. 72), abordando as transformações que influenciam os mecanismos de estabilidade e mudança de um grupo social, em especial, as disciplinas acadêmicas e escolares.

Por sua vez, a História do Currículo, nesse paradigma, se desenvolve a partir do movimento conhecido como Nova Sociologia da Educação, iniciado na Inglaterra no início da década de 1970 por Michael Young. Esse movimento, interessado na seleção do conhecimento escolar e na sua validação por parte da sociedade, se vale da história do currículo para expor arbitrariedades e interesses de poder envolvidos na construção dos currículos escolares (MOREIRA, 1990).

A questão da seleção do conhecimento escolar considerado culturalmente válido põe o currículo como tema central nessa perspectiva histórica, que Popkewitz (1997) nomeia de "epistemologia social da escolarização", pois concebe que o processo de escolarização está atrelado aos interesses sociais e que esses condicionam o conhecimento. Nessa perspectiva, Jaehn (2011) sugere que:

[...] ao estudar a forma como o poder se relaciona ao conhecimento podemos considerar as regras e os padrões dos textos como uma prática social, material e política, se ocupando, ao mesmo tempo, com as condições históricas dentro das quais predominam determinados discursos. Este modo de estudar o conhecimento e o poder se vincula a uma visão de epistemologia social, concepção que enfatiza a implicação relacional e social do conhecimento (p. 179).

Para Goodson (2013a) é preciso considerar o currículo para além de um repertório de conteúdos selecionados imparcialmente. Nesse sentido, o conhecimento curricular está em constante fluxo e sujeito a mudanças, sendo a seleção e a organização dos conteúdos retratos de uma dinâmica social que os moldou nesse formato. Assim, o termo currículo pode ser compreendido como o:

curso aparente ou oficial de estudos, caracteristicamente constituído em nossa era por uma série de documentos que cobrem variados assuntos e diversos níveis, junto com a formulação de tudo – ‘metas e objetivos’, conjuntos e roteiros – que, por assim dizer, constitui as normas, regulamentos e princípios que orientam o que deve ser lecionado (GOODSON, 2013, p. 117).

Assim, Goodson (1997, 2013a) se interessa na constituição histórica das disciplinas escolares para discutir a construção social do currículo. Nesse intuito, apresenta três hipóteses para a constituição das disciplinas escolares e, conseqüentemente, do conhecimento.

Na primeira, o autor afirma que as disciplinas são amálgamas mutáveis, ou seja, misturas de elementos diversos, compostos por tradições que, em conflito, clamam por mudança ou por continuidade. O currículo pode, portanto, ser entendido como um conjunto de invenções de tradições e de subculturas disciplinares.

O conceito de "tradição inventada", extraído por Goodson (2013a) de Eric Hobsbawn (2002), se refere tanto às tradições realmente inventadas, instituídas formalmente, quanto às tradições que emergem de modo mais sutil, num período de tempo específico e que se estabelecem socialmente com rapidez. Para Hobsbawn (2002):

Tradição inventada significa um conjunto de práticas e ritos: práticas normalmente regidas por normas expressas ou tacitamente aceitas; ritos - ou natureza simbólica - que procuram fazer circular certos valores e normas de comportamento mediante repetição, que automaticamente implica em continuidade com o passado. De fato, onde é possível, o que tais práticas e ritos buscam é estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado (p. 1).

Nesse sentido, para Goodson (2013a), a elaboração de um currículo pode ser considerado um processo no qual se inventa tradição. O currículo escrito é um exemplo perfeito de invenção de tradição, passando por construções e reconstruções. Assim, assume um caráter simbólico, legitimando determinadas intenções educativas, além de prático, uma vez que seu caráter prescritivo gera recursos para sua concretização (GOODSON, 1997, 2013a).

Na segunda hipótese, Goodson (2013a) afirma que as disciplinas têm início com objetivos utilitários e pedagógicos, mas que com o passar do tempo o discurso científico sobrepuja os conteúdos mais práticos e próximos da realidade dos alunos. Assim, inventam-se tradições relativas ao tipo de conhecimento que são, ora perpetuadas, ora escondidas, de acordo com os interesses sociais.

Na última hipótese, o autor sugere que o conhecimento escolar pode ser determinado pelo conflito em torno de *status* profissional. Desse modo, a escola e o meio acadêmico não são entendidos como territórios despersonalizados, mas como um local de conflitos de interesses, tanto individuais quanto coletivos. Professores e pesquisadores formam o que Goodson (1997) chama de comunidade escolar, permeada de conflitos, nos quais os vencedores detêm o poder sobre o pensamento curricular.

Assim, o construcionismo social investiga o campo do currículo numa perspectiva de controle sociocultural, no qual os mecanismos de estabilidade e de mudança nos currículos escolares são analisados historicamente. Nesse sentido, as disciplinas escolares não podem ser concebidas como entidades monolíticas, nem tampouco o conhecimento escolar pode ser considerado neutro, desinteressado. Pelo contrário, é preciso identificar os interesses presentes no currículo, pois os conflitos sociais de uma disciplina são essenciais para entendê-la.

2.3 A invenção de uma tradição na Educação Física

A elaboração de um currículo pode ser considerado um processo pelo qual se inventa tradição.

Ivor Goodson

De acordo com Chervel (1990), até o fim do século XIX a expressão disciplina escolar se referia à "[...] vigilância dos estabelecimentos, a repressão das condutas prejudiciais a sua boa ordem e aquela parte da educação dos alunos que contribui para isso" (p. 178). De acordo com esse autor, as disciplinas eram então designadas por outros termos, como: cursos, ramos partes, matérias de ensino, entre outros. Com o empréstimo do verbo disciplinar do latim se propagou um sentido de ginástica intelectual, uma rubrica para classificar os conhecimentos científicos (CHERVEL, 1990). Dessa forma, o termo passou a ser entendido como um conjunto de conhecimentos específicos destinados ao ensino (PALMA; OLIVEIRA; PALMA, 2010).

Para Goodson (1990), uma disciplina escolar é decorrente do:

[...] trabalho de acadêmicos especialistas e atuando como iniciadores nas tradições acadêmicas, sendo geralmente aceita tanto por educadores como por leigos. É uma visão sustentada por porta-vozes governamentais e agências educacionais, associações de disciplinas e, talvez de forma mais importante, pela mídia (p.234).

Ao estudar o processo histórico de constituição de uma disciplina escolar, Goodson (1997, 2013a) afirma que ocorrem mudanças significativas quanto aos seus objetivos e conhecimentos. Assim, as disciplinas passam por um *status* marginal no currículo, que se distingue por uma tradição utilitária e pedagógica, até se tornarem um conjunto determinado e rigoroso de conhecimentos, caracterizados por uma tradição acadêmica, intelectual, advinda do meio científico.

Podemos dizer que na Educação Física uma maior influência do meio acadêmico se deu a partir das décadas de 1980 e 1990, a partir dos chamados "movimentos renovadores da Educação Física" (DARIDO, 1999; CORREIA, 2012). Pautados em mudanças no panorama político e acadêmico brasileiro e impulsionados pela expansão do sistema de pós-graduação brasileiro (CORREIA, 2012), esses movimentos se contrapunham ao modelo hegemônico de Educação Física, considerado tecnicista, mecanicista e "esportivizante". Trouxeram para a EFE uma série de críticas, questionando seu caráter neutro nas esferas social, histórica, política e econômica. Esse instrumental crítico, baseado nas ciências humanas e sociais, apresentou um novo modelo de Educação Física, oposto ao concebido e naturalizado até então, baseado no aprimoramento de habilidades motoras, nos fundamentos esportivos e nas ciências biológicas (MOURA, 2012). Assim, nesse período se intensificaram os debates sobre as funcionalidades e os objetivos da EFE, se contrapondo ao modelo tradicional concebido até então (MOURA; SOARES, 2014).

Tais críticas, aliás, se disseminaram por todo o discurso escolar, tendo como propulsor as chamadas teorias críticas do currículo. Sob um forte enfoque humanista e marxista, atacaram o papel tecnicista, reproduzidor e ensimesmado do conhecimento hegemônico nos currículos escolares. Vale lembrar que esse período histórico é marcado por um anseio por mudanças na sociedade, cabendo à escola o papel privilegiar um novo tipo de conhecimento, capaz de superar a situação social vigente. Para Silva (2010), o que diferencia as teorias críticas de currículo das chamadas tradicionais é que elas não apenas indagam o que ou como se ensina, mas sim o porquê desse e não de outro conhecimento. Há, nesse sentido, uma ruptura importante com o conhecimento tradicional presente nas escolas, pois a ênfase não se encontra mais no ensino -memorização - dos conteúdos, e sim no seu papel na sociedade.

Na EFE, os movimentos renovadores encontraram no termo "cultura" oposição à visão biológica e funcionalista do modelo tradicional (MOURA; SOARES, 2012). Assim, o novo

conjunto de conhecimentos deveria atender às diversas manifestações corporais e culturais, compondo um novo objeto de estudo da Educação Física, a cultura corporal. Nesse modelo, a ginástica e o esporte, característicos do modelo tradicional, não bastavam por si mesmos, dividindo espaço com os jogos, as danças, as lutas e os conhecimentos sobre o corpo. Mas mais importante do que isso, os conteúdos não deveriam se reduzir aos aspectos práticos e motores, devendo ser debatidos a partir de pontos de vista outrora ignorados, como o social, o político e o econômico, na busca, principalmente, por autonomia e por relações sociais mais justas⁶.

Em paralelo, nesse período, o campo pedagógico educacional foi marcado por novas tendências, inspiradas no cognitivismo, no construtivismo e no socioconstrutivismo. Tais concepções pedagógicas relativizavam o processo de aprendizagem de acordo com o ritmo e a forma com que as aprendizagens ocorriam e priorizavam o ensino de conceitos contextualizados, em detrimento da memorização e do tecnicismo. Para Silva (2010), qualquer reforma pedagógica também é, inevitavelmente, curricular, pois no fundo levanta a questão do ser humano que se deseja formar.

Nessa perspectiva, ensino e avaliação deveria evidenciar os aspectos qualitativos da aprendizagem, em detrimento dos quantitativos. A avaliação na EFE não podia mais se restringir à aptidão motora, característica do século passado (SANTOS, 2002), pois essa desconsiderava o enfoque humanista e crítico das novas reformas pedagógicas e curriculares. Pauta-se, portanto, gradativamente, em avaliações de atitudes e valores, assim como em avaliações escritas, como provas e trabalhos de pesquisa, deixando em segundo plano, ou mesmo renegando, os testes de aptidão motora e de habilidades esportivas (NOVAES; FERREIRA; MELLO, 2014). Certamente que tal mudança não é pragmática, nem tampouco consensual, tendo em vista a natureza prática da disciplina e das tradições enraizadas.

O que está em jogo é uma mudança, de uma Educação Física técnica, utilitária, exclusivamente prática, para uma outra, acadêmica, oriunda do meio científico, com característica crítica, política e reflexiva. Desse modo, o modelo tradicional tinha um caráter prático e utilitário, ao passo que o modelo renovador, supostamente, o sobrepunha e o superava. Tal mudança não ocorreu apenas através de reformas curriculares, mas também pelas reformas pedagógicas educacionais. Para Goodson (1997), as reformas curriculares não

⁶ Os movimentos renovadores da EFE se referem às teorias que se opunham ao modelo tradicional. As teorias críticas de currículo, de viés humanista e marxista, emergem como protagonistas, mas não são as únicas. Outras teorias, oriundas de matrizes teóricas distintas, como a crítico-emancipatória e as pós-críticas também se valeram do termo cultura e se sustentavam igualmente a partir das ciências humanas e sociais, motivo pelo qual preferimos utilizar o termo "teorias críticas" de forma geral.

acontecem desacompanhadas, pois dependem de uma "entrada tripla" de mudanças nos campos do currículo, da pedagogia e da avaliação educacional.

Segundo Goodson (2013a), no entanto, esse processo não deve ser analisado apenas a partir da superação de um modelo, de uma mudança desinteressada. Pelo contrário, as relações de mudança devem ser compreendidas a partir de uma construção social, humana. Desse modo, as mudanças no curso de uma disciplina escolar e de seu conhecimento ocorreram em paralelo com a expansão e a influência de valores acadêmicos no currículo. E mais do que isso, são o resultado de um conflito de interesses e uma busca por *status*, por reconhecimento profissional de professores e pesquisadores envolvidos com o desenvolvimento das disciplinas escolares (GOODSON, 2013a).

Assim, a constituição de uma disciplina escolar está associada a uma influência de valores/interesses acadêmicos no campo do currículo. Dessa forma, o que se observou na EFE com os movimentos renovadores foi uma transição da concepção de um professor de Educação Física treinador, para uma outra, que o assemelhava mais a um intelectual, ou cientista social. Moura e Soares (2014) compreendem esse fenômeno como uma "intelectualização" do professor de Educação Física nas escolas e apontam que:

[...] o movimento crítico lançou mão de estratégias de uma supervalorização das competências intelectuais em detrimento das relacionadas ao movimento. [...] esta intelectualização tinha como propósito desconstruir a ideia de que a aula de educação física como uma disciplina essencialmente prática. Porém, acabou ocorrendo uma sobreposição dos conhecimentos conceituais para aqueles experimentados através do movimento corporal (p. 698).

Assim, considerando o fenômeno da "intelectualização" da Educação Física imbricado a um currículo que defende relações sociais mais justas e que se ancora no termo "cultura", preferimos utilizar o termo "sociointelectualização" do currículo prescrito da EFE. No entanto, é preciso ponderar sobre tal fenômeno, pois existe uma distinção entre esse currículo escrito - ou prescrito - e o praticado, ou seja, entre o que consta e é preconizado e aquele que ocorre nas salas de aula (GOODSON, 1997). Isso porque na prática ainda perdura, por vezes, a cultura do improviso e da "prática pela prática" nas aulas de EFE (KRAVCHYCHYN; OLIVEIRA; CARDOSO, 2007; MATTOS; NEIRA, 2008; OLIVEIRA, 2004; SOUZA JUNIOR; DARIDO, 2009).

Apesar da relutância de alguns autores ao pregarem por certa imutabilidade da Educação Física, defendendo a influência nefasta dos modelos tradicionais de ensino nos currículos praticados, o discurso acadêmico de uma Educação Física sociointelectual está presente nas mais variadas esferas. Dentre elas: nos cursos de graduação e de pós-graduação;

em documentos curriculares norteadores da EFE, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000a, 2002) e as Orientações Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006); nos conhecimentos cobrados em concursos públicos para o magistério; em diversas publicações de livros e periódicos da EFE; entre outros (CORREIA, 2012). Se, por um lado, esse discurso não é hegemônico - nem poderia ser, dado que o currículo é um campo de conflitos - por outro é um discurso que apresenta consistência e que vem se naturalizando nas várias esferas profissionais e no campo do currículo prescrito da EFE.

Usando o termo criado por Hobsbawn (2002) e apropriado por Goodson (1997, 2013a), o que se observou foi uma "tradição inventada" pelos movimentos renovadores na EFE. Para Goodson (2013a), as invenções de tradições no currículo ocorrem de modo sutil, num período de tempo específico, estabelecendo-se socialmente com rapidez, sendo inventadas por grupos sociais na busca por reconhecimento da comunidade escolar e da sociedade. Assim, podemos dizer que estamos tratando da invenção de um currículo da Educação Física ancorado na termo "cultura", criado a partir de discursos acadêmicos emergentes nas ciências humanas e sociais no final do século passado e opondo-se ao modelo tradicional da EFE. Tal invenção, disseminada na EFE, provoca paulatinamente mudanças no currículo, em especial no escrito, de caráter prescritivo.

Goodson (1997) chama a atenção de que essa transição nas disciplinas escolares consiste numa valorização "mais da cabeça do que das mãos". A prescrição da Educação Física, desse modo, transcende - mas não ultrapassa - sua dimensão corporal e prática, para outra, de "ginástica socio intelectual". No entanto, a transposição do currículo escrito, que para Goodson (2013a) é um exemplo perfeito de invenção de tradição, para a prática, esbarra com a realidade cotidiana do "chão da escola", num campo de conflitos, tendo em vista que os interesses científicos nem sempre dialogam com a prática.

2.4 A constituição disciplinar da Educação Física

Conforme discutido anteriormente, a invenção dessa tradição socio intelectual na EFE não significa, necessariamente, uma hegemonia absoluta. Pelo contrário, essa tradição está inserida num contexto de conflito com outras tradições e interesses da Educação Física. No campo do currículo prescrito, no entanto, tal invenção se sobrepõe discursivamente às demais, tradicionais.

Para Goodson (2013a), esse conflito de tradições e interesses caracterizam as disciplinas escolares em amálgamas mutáveis, ou seja, num conjunto de tradições que não é estático, formando a identidade de uma disciplina. No entanto, no caso da Educação Física, Nunes e Rúbio (2008) afirmam que a entrada dos movimentos renovadores no currículo gerou uma crise de identidade na EFE que, para Hall (1998), ocorre quando as estruturas que fornecem referências sólidas aos indivíduos, sustentando-os no mundo social de forma estável, sofrem mudanças, criando uma sensação de deslocamento dos sujeitos “tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos” (p.9).

Assim, o conflito das tradições tradicionais com as renovadoras não gerou um terreno propício para a consolidação da Educação Física enquanto componente curricular, pois:

[...] apesar do reconhecimento de que a tematização didático-pedagógica se faz a partir de sentidos culturais e das potencialidades de estimulação do organismo humano que se apresentam nas manifestações da cultura de movimento ligadas à tradição da Educação Física (BETTI, FERRAZ & DANTAS, 2011), a intencionalidade, a organização curricular e a sistematização do conhecimento pode divergir consideravelmente modificando o papel do componente curricular na escolarização básica (CORREIA; FERRAZ, 2012, p. 531).

Isso porque o que chamamos de tradição sociointelectual do currículo prescrito se deparou com diversos embates internos da Educação Física. Primeiro entre seus diferentes modelos e métodos, como: os "modelos ginásticos europeus", os "métodos esportivos generalizados", o "tecnicismo esportivizante", o "movimento do corpo humano", a "educação motora", a "corporeidade", o "se-movimentar", entre outros, que são expressões dos conflitos internos e externos da Educação Física, sobretudo de interesses sociais e profissionais. Além disso, também se deparou com as diversas vertentes pedagógicas concebidas na EFE, como a: "psicomotricista, desenvolvimentista, construtivista, crítico-superadora, crítico-emancipatória, progressista, sistêmica, antropológica, saúde-renovada, fenomenológica, pós-crítica, entre outras" (CORREIA; FERRAZ, 2012, p. 536). Para Lovisolo (1995), essa elevada quantidade de propostas curriculares, metodológicas e pedagógicas, por vezes divergentes entre si, são o resultado da falta de acordos entre as tradições da EFE⁷. Desse modo, foi possível a invenção da tradição sociocultural no currículo prescrito que, para Hobsbawn (2002), ocorre quando há tanto oferta quanto demanda, que se justifica pela falta de acordos quanto à prescrição.

Nesse bojo de tradições, para Moura (2012), criou-se uma polaridade discursiva: de um lado os movimentos renovadores, de outro o modelo tradicional. Ou como conta a história: de um lado os sujeitos críticos e reflexivos, de outro os conservadores, neoliberais e

⁷ É importante dizer que muitos dos protagonistas históricos desses modelos, matrizes e/ou referenciais não se inseriram pragmaticamente em uma das duas polaridades, mesmo sendo possível constatar uma ressonância (CORREIA, 2012).

alienados! Mas o significado que "salta aos olhos" neste trabalho consiste, num polo, numa EFE sociointelectual prescritiva e, no outro, numa prática física, corporal. Em outras palavras, significa uma crise de identidade que se estabeleceu a partir de uma dicotomia entre teoria e prática, sendo a primeira representada pelos acadêmicos e a segunda pelos professores do cotidiano escolar.

Existe, contudo, uma necessidade em alinhar teoria e prática, de forma a aproximar prescrição e atividade pedagógica docente. Um desses alinhamentos se refere à necessidade de organização e à sistematização do conhecimento da EFE (CORREIA, 2012; BARROS, 2014). Essa sistematização do conhecimento é uma questão que certamente não passa despercebida pelo campo científico, tendo sido discutida por autores da área, como Suraya Darido, Marcos Neira, Mauro Betti, Valter Bracht, Fernando Gonzáles, dentre outros (BARROS, 2014). No entanto, para Correia (2012), as proposições provenientes do campo acadêmico não alcançaram uma consistência sistematizadora, configurando-se muito mais como "perspectivas de análise" ou "ensaios propositivos". Outras propostas de sistematização vêm surgindo de órgãos governamentais que visam à organização/sistematização curricular, como no caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais, das Orientações Curriculares Nacionais e das proposições das Secretarias Municipais e Estaduais do Ensino Público. Nelas, para Correia (2012), apesar de encontrarmos presentes as várias subculturas da Educação Física, é possível observar a superação dos modelos tradicionais e a implantação de uma perspectiva sociocultural do currículo prescrito.

Dessa forma, acreditamos que a dicotomia entre teoria e prática, ou melhor, entre currículo prescrito e praticado, provoca na Educação Física um efeito desnorteador. Assim, apesar dessa disciplina estar presente nas escolas brasileiras desde o século XIX⁸, discursivamente ela não apresenta uma solidez condizente com sua antiguidade. A falta de acordos entre os currículos prescritos e os praticados é um sinal evidente desse descompasso, representado pela invenção de um currículo sociointelectual de caráter prescritivo que não dialoga com a prática. Esse é um ponto nevrálgico de nossa análise: a invenção da tradição sociointelectual do currículo prescrito da Educação Física criou um distanciamento exacerbado entre a academia e a prática. Esse certamente é um ponto que certamente aflige o âmago da Educação Física na medida em que, do ponto de vista prático, não se alcança os pressupostos teóricos almejados.

⁸ A EFE tem sua inserção social como componente curricular desde o século XIX. No entanto, alguns autores enfatizam que até a LDB de 1971, a Educação Física possuía a posição de atividade, "sem implicações teóricas ou sistematizações mais arrojadas" (CORREIA, 2012, p. 694). Somente a partir da LDB de 1996 que a Educação Física foi finalmente reconhecida, em seu texto, como componente curricular.

Enquanto essa aproximação entre teoria e prática não ocorre, a Educação Física parece buscar seu reconhecimento como componente curricular através de caminhos seguidos por outras disciplinas escolares. Goodson (2013a) defende que a história das disciplinas escolares demonstra que os componentes curriculares seguem padrões de reforma na busca por reconhecimento e *status* da comunidade escolar - professores e pesquisadores -, apesar de, muitas vezes, não existirem consensos sobre suas funcionalidades. Assim, para esse autor, as disciplinas procuram se legitimar e estabelecer territórios através de uma distribuição mais rigorosa de seus conhecimentos e na validação desses através de exames escolares (GOODSON, 2013a). Desse modo, justificamos esse percurso da EFE baseados, primeiramente, nas tentativas de sistematização e organização dos conhecimentos da EFE já descritas, tendo em vista as proposições curriculares do meio científico e dos órgãos governamentais, apesar das críticas em ambas existentes.

Em segundo lugar, pela tendência em validar os conhecimentos da Educação Física de forma escrita, em especial através de exames escolares. Certamente que essa tendência não implica em exclusividade nem mesmo em predominância. O fato é que há uma ruptura da EFE com a avaliação exclusiva da aptidão motora e com os modelos tradicionais do século passado, conforme discutido anteriormente (NOVAES; FERREIRA; MELLO 2013⁹). Outro fator que corrobora nesse sentido é a inserção de questões de Educação Física no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), em 2009. O Novo Enem, como ficou conhecido nesse ano, ganhou notoriedade ao intermediar o ingresso para o Ensino Superior, substituindo gradativamente os antigos vestibulares. Para Beltrão (2014) e Zaghi (2014), a história das demais disciplinas escolares demonstra que a prática pedagógica do professor de Educação Física pode ser influenciada, ou mesmo determinada, por exames com essa relevância. Para outros autores, como Kohl (2010), Melo e Ferraz (2007), esse acontecimento pode ser uma oportunidade para a Educação Física finalmente deixar o *status* de disciplina marginalizada na escola, recebendo tratamento igualitário junto às demais disciplinas. Esse posicionamento, para Freitas (2003), emerge do entendimento que a Educação Física deve igualar sua forma de operação às demais disciplinas escolares que, dentre outros artifícios, fazem uso de exames para valorizar seu conhecimento e "motivar" seus alunos.

Nos interessa, assim, refletir sobre a presença da Educação Física no Novo Enem, pois a inclusão de algumas questões não implica, necessariamente, em valorização dessa disciplina enquanto componente curricular. Há, no entanto, uma expectativa em relação à mudança do

⁹ Esse artigo corresponde ao segundo artigo desta dissertação de mestrado, já tendo sido publicado em periódico científico.

paradigma de uma disciplina de caráter essencialmente prático para outro, que valoriza competências intelectuais. Mais uma vez, é preciso relativizar esse fenômeno, levando em consideração que no total de 180 questões por ano, a Educação Física possui em média apenas três questões (ZAGHI, 2014). Por outro lado, ao ser incluída nesse exame de relevância nacional, a EFE se projeta como uma disciplina digna de reconhecimento junto às demais, o que, novamente, não implica em legitimidade para tal, nem que obterá tal reconhecimento.

Para Lopes e Lopez (2010), o Enem,

[...] como um sistema avaliativo que condensa os princípios da Reforma Educacional do Ensino Médio brasileiro, se constitui como um dispositivo que entrelaça e interpenetra o processo de ensino e aprendizagem em múltiplos níveis [...]. Pelos efeitos que produz nas políticas de currículo, os discursos associados a esse exame constituem um contexto de influência para outras ações curriculares e também para outros sistemas de avaliação (p. 104).

O Enem possui, portanto, o potencial de ultrapassar seu papel avaliativo. Na medida que consiste num exame de grande repercussão midiática, avança para os currículos prescritos e praticados. No currículo prescrito, dialoga com as concepções de ensino preconizadas nos documentos de reforma do Ensino Médio, como os Parâmetros e as Orientações Curriculares Nacionais (BRASIL, 2009), isto é, se alinha ao currículo sociointelectual anteriormente discutido que é predominante nesses documentos apesar de não ser exclusivo. Como instrumento avaliativo que dialoga diretamente com os estudantes do Ensino Médio e que repercute nas escolas, é possível que ele, de fato, induza paulatinamente à mudanças no currículo praticado.

No entanto, destacamos que, assim como no caso das propostas curriculares nacionais, estaduais e/ou municipais, é justamente à tradição acadêmica que o Enem recorre para a elaboração das questões¹⁰. Ou seja, a elaboração dos documentos e questões fica sob a responsabilidade de cientistas que, por vezes, se não, caso sempre, estão demasiadamente afastados da realidade prática. Nesse sentido, podemos novamente afirmar que há um distanciamento entre a realidade prática e os discursos científicos, o que coloca em xeque a legitimidade das questões de Educação Física no Enem.

Assim, a EFE passa por um processo de constituição disciplinar que é típico das demais matérias escolares, apesar de não ter se consolidado internamente, o que consideramos ser fruto do distanciamento entre os currículos prescritos e os praticados. Bracht (1996) e Resende (1995) acreditam que a especificidade da Educação Física deveria estar em se afirmar como uma disciplina diferente das demais.

¹⁰ O Enem é elaborado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). No site deste órgão, <http://portal.inep.gov.br/web/enem>, é possível encontrar os editais de chamada de Instituições de Ensino Superior para elaboração de documentos e questões da prova.

Ao analisar a “falta de legitimidade”, Resende (1994, p. 23) mostra duas direções distintas. Em primeiro lugar, as proposições pedagógicas não deram conta de legitimar a Educação Física no âmbito escolar. Em segundo lugar, “uma parcela de intelectuais envolvidos com a área tem procurado legitimar a Educação Física escolar tentando igualá-la com as demais disciplinas curriculares” (MOURA; SOARES, 2012, p. 1084).

Tomando emprestado um termo de Apple (1979), num sentido diferente do original¹¹, a Educação Física atual é fruto de um processo de disciplina-vulgarização escolar, no qual, ao seguir as tendências das demais disciplinas escolares, se submete às mesmas premissas. Por outro lado, o construcionismo social sugere o quão natural que a EFE, envolta na forte cultura da escolarização, siga os mesmos caminhos estabelecidos de validação dos demais componentes curriculares.

Outro fator a ser considerado nessa cultura de escolarização que afeta a Educação Física são as linguagens que predominam na escola: a escrita e a verbal. Dito de outra forma, a palavra é o elemento que caracteriza o conhecimento que tende a ser valorizado pela cultura escolar (SANTOS; MAXIMIANO, 2013). Para Charlot (2009), no entanto, a Educação Física, pela sua natureza corporal e prática, se relaciona com o saber de forma diferente das demais disciplinas escolares.

Nesse processo de constituição disciplinar da Educação Física - busca por reconhecimento e legitimidade social - Goodson (2013a) adverte que os alunos, infelizmente, assistem passivamente às transformações: do conhecimento utilitário para o acadêmico e abstrato; da sistematização desse conhecimento; e da aplicação de exames que os afastam da realidade - "prelúdio de desencanto" (LAYTON, 1973 *apud* GOODSON, 2013a). Mais do que isso, sugerimos aqui que tal passividade não se restringe aos alunos, pois, da mesma forma, os professores também assistem às mudanças e às políticas do currículo prescrito. Cabe, assim, a fala de House (1978 *apud* GOODSON, 2013a), que aponta que o desafio "está, pois, em alcançar abordagens que complementem a arte profissional e agucem a verdadeira prática, não abordagens que ameacem substituir a prática" (p. 400).

Assim, a lógica de constituição das disciplinas escolares, que inclui a sistematização de conhecimentos, a participação em exames escolares e a apropriação da tradição científica no currículo - sociointelectual - não dialogam necessariamente com as necessidades do "chão da escola". Nessa perspectiva, Goodson (2013b), a partir de seus estudos mais recentes, rejeita as iniciativas no campo da prescrição do currículo escolar que desconsideram os interesses, propósitos e experiências pessoais dos principais executores: os professores. Para esse autor, a

¹¹ Originalmente o termo foi utilizado por Apple para designar o processo no qual o conhecimento científico das disciplinas escolares se adapta à linguagem escolar, simplificando-se e desvinculando-se de seu sentido original.

consequência desse distanciamento entre teoria e prática é que os efeitos das reformas educativas são, majoritariamente, insignificantes e contraditórios (GOODSON, 2013b).

No caso da Educação Física, dadas as características de constituição das disciplinas escolares descritas por Goodson (1997; 2013a), podemos observar que ela segue as tendências das demais, apesar de ainda se encontrar num estágio que consideramos prematuro de consolidação e legitimidade curricular, dado o distanciamento entre teoria e prática. É preciso, no entanto, acompanhar esse processo com atenção, desprovido mesmo de discursos demasiadamente ideológicos, pois esses não passam de uma tradições inventadas, como o caso da tradição sociointelectual do currículo da EFE.

2.5 Conclusões

A história das disciplinas escolares, na perspectiva de Ivor Goodson, aplicada à Educação Física, demonstra ser um valioso instrumento de análise dos currículos prescritivos e de suas implicações práticas. O construcionismo social defende que os currículos escritos são exemplos perfeitos de "invenção de tradição", um conceito aplicado por Goodson (2013a) e emprestado de Hobsbawn (2002). Além disso, defende que as disciplinas são amálgamas mutáveis, compostas por diferentes subculturas e tradições; de que a tradição acadêmica predomina sobre as tradições utilitária e pedagógica; e de que a busca por reconhecimento e *status* profissional influencia diretamente os currículos escolares. Assim, as disciplinas são analisadas como construções sociais, permeadas de interesses e conflitos.

Sob esse ponto de vista, apontamos que o currículo prescrito da Educação Física segue na direção de uma "sociointelectualização", que consiste numa tradição inventada pelos chamados movimentos renovadores. Social porque esses movimentos se alicerçaram nas ciências humanas e sociais e se respaldaram no termo "cultura" para a construção de um currículo que se contrapunha ao modelo tradicional de Educação Física, considerado demasiadamente técnico. Intelectual porque, nessa concepção, o professor de Educação Física deveria se desprender da figura de treinador para assumir um novo papel social, crítico e reflexivo sobre a cultura corporal.

A mudança no paradigma da Educação Física indica a sobreposição da tradição acadêmica sobre a utilitária. A invenção dessa tradição precisa ser compreendida como um recurso de reconhecimento e de busca por *status* profissional na Educação Física, se afastando

de seu caráter prático e que se aproxima das demais disciplinas escolares. Nessa reviravolta, é preciso compreender a distinção entre esse currículo sociointelectual e o currículo praticado. Dito de outra forma, a prescrição de certos conhecimentos e valores não implica, necessariamente, em aplicação prática. Assim, existe um discurso prescritivo que, inevitavelmente influencia - mas não determina - a prática, mas acima de tudo é preciso considerar o quanto as propostas prescritivas de fato dialogam com a realidade do "chão da escola". Assim, a Educação Física é fruto de várias subculturas e tradições que, em conflito, representam um distanciamento entre o prescrito e o praticado, resultando numa crise identitária e de reconhecimento da EFE.

Em paralelo, o construcionismo social demonstra que as disciplinas passam pela mesma morfologia de reforma (GOODSON, 2013a). Deste modo, a Educação Física busca seu reconhecimento a partir de outras estratégias que não o consenso interno das tradições, como nas tentativas de sistematização de seus conteúdos e na participação em exames escritos, tanto de ordem interna, as avaliações cotidianas, quanto externa, como no caso do Enem. Esses exames notavelmente se distinguem da Educação Física pautada na aptidão física do século passado. A partir desses mecanismos de reconhecimento, observamos que a EFE não está desvinculada da forte cultura que permeia as demais disciplinas e o âmbito escolar.

Acreditamos, no entanto, ser preciso reconhecer as especificidades e a relevância do conhecimento - principalmente corporal - da EFE, evitando assim uma "armadilha de desencanto", tanto por parte dos alunos quanto de professores. Desse modo, faz-se urgente uma aproximação entre a tradição acadêmica e a prática, principalmente quanto à prescrição de currículos e de avaliações que levem em conta as experiências de alunos e professores. Tais observações sobre campo do currículo prescrito da Educação Física e de suas implicações práticas não constituem, necessariamente, numa visão pessimista sobre o rumo deste componente curricular. Se, por um lado, estão cobertas de incertezas, por outro, são terreno de possibilidades.

3 ESTUDO 3 - A EDUCAÇÃO FÍSICA NO NOVO ENEM: UM ESTUDO ANALÍTICO DO CONTEÚDO DOS ITENS DE 2009 ATÉ 2015

3.1 Introdução

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi criado em 1998 com o objetivo avaliar as competências e habilidades desenvolvidas ao longo da escolaridade básica. Possui um importante papel na política de reforma do Ensino Médio brasileiro, alinhado às concepções de ensino preconizados na Lei de Diretrizes e Bases de 1996, assim como nos Parâmetros e nas Orientações Curriculares Nacionais. A proposta no Enem é de valorizar a interdisciplinaridade e a contextualização de situações-problema, diminuindo a exigência de conteúdos memorizados e privilegiando o raciocínio lógico e as vivências próximas dos participantes (BRASIL, 2014).

A partir de 2009 o Enem se tornou uma das principais vias de acesso para as instituições de ensino superior. Como consequência, houve um aumento do número de inscritos e uma reformulação na matriz de referência do exame, objetivando ampliar e deixar mais claros seus objetos de conhecimento (BRASIL, 2014). Assim, o Enem passou a ser aplicado em dois dias de prova e aumentou de 63 para 180 itens¹² no total, que foram divididas em quatro áreas de conhecimento, sendo elas, no primeiro dia: Ciências Humanas e Suas Tecnologias e Ciências da Natureza e Suas Tecnologias; e no segundo dia: Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias e Matemática e Suas Tecnologias; além da produção escrita.

Com a reformulação da matriz do Enem a Educação Física (EF) inaugurou sua participação no exame e em avaliações de larga escala, integrando a área de Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias. Está agrupada com quatro outras disciplinas, sendo elas: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Artes e Tecnologias da Informação. O eixo norteador dessa área privilegia a aquisição e o desenvolvimento de competências gerais de Representação e Comunicação, manejando sistemas simbólicos e decodificando-os (BRASIL, 2002). Nesses sistemas, Língua Portuguesa e Artes privilegiam, respectivamente, os signos verbais e icônicos, ao passo que a EF se dedica aos signos corporais, dialogando diretamente com seu objeto de estudo na escola: a cultura corporal. Entre as manifestações dessa cultura, são conteúdos do Enem:

¹² Um item do Enem corresponde a uma questão de múltipla escolha com cinco alternativas.

Estudo das práticas corporais: a linguagem corporal como integradora social e formadora de identidade - *performance* corporal e identidades juvenis; possibilidades de vivência crítica e emancipada do lazer; mitos e verdades sobre os corpos masculino e feminino na sociedade atual; exercício físico e saúde; o corpo e a expressão artística e cultural; o corpo no mundo dos símbolos e como produção da cultura; práticas corporais e autonomia; condicionamentos e esforços físicos; o esporte; a dança; as lutas; os jogos; as brincadeiras (BRASIL, 2009, p. 14).

Tanto Beltrão (2014) quanto Zaghi (2014) acreditam que a presença da EF no Novo Enem podem vir a influenciar as práticas pedagógicas, em especial no Ensino Médio. Isso porque o exame "se constitui como um dispositivo que entrelaça e interpenetra o processo de ensino e aprendizagem em múltiplos níveis" (LOPES; LOPEZ, 2010, p. 104). Desse modo, o Enem não se limita a uma política avaliativa, mas também de currículo. Para Bernstein (1971), enquanto currículo define o conhecimento válido de ser ensinado, a avaliação representa a validação desse conhecimento. O Enem desempenha, assim, duas funções: por um lado valida os conhecimentos prescritos para o Ensino Médio, por outro se propõe a induzir mudanças curriculares, principalmente no campo prático.

Assim, o Enem pode ser compreendido como uma construção social, imbricado ao campo do currículo. Nos alinhamos, portanto, a estudos que investigam a constituição dos saberes escolares à luz de uma Sociologia Crítica do Currículo. Nessa perspectiva, a análise de um currículo considera sua construção como decorrência de um lento, contraditório e conflituoso processo de fabricação social (SILVA, 2010). Os currículos escolares, assim como os exames, portanto, não podem ser concebidos como entidades monolíticas, mas como terreno de constituição de conhecimentos escolares.

Dessa forma, este estudo tem como objetivo analisar o conteúdo dos itens de EF de 2009 até 2015, especificamente a coerência do exame com sua intencionalidade e com o conhecimento da EF no Ensino Médio. Para tal, apresentamos como objetivos específicos: inventariar os itens de EF nas provas de Códigos, Linguagens e Suas Tecnologias e identificar se os itens dialogam com os conhecimentos práticos e prescritos da EF escolar. Consideramos que essa análise possibilitará não apenas indagar sobre a avaliação dessa disciplina no Enem, mas também suas implicações no campo curricular.

3.2 Metodologia

O presente estudo compreende uma análise documental, por se tratar de documentos que ainda não possuem tratamento analítico, ou seja, que são matéria prima para desenvolvermos interpretações (GIL, 2007). A fonte dos documentos foram as provas da área de Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias aplicadas desde 2009 até 2015 e obtidas *online* no site do Inep¹³. Desse modo, analisamos no total nove provas, incluindo as provas de 2009 e 2010 canceladas por vazamento de seus conteúdos e posteriormente reaplicadas.

Para identificarmos os itens de EF, as provas foram lidas na íntegra por dois pesquisadores independentes. Esse cuidado foi necessário porque os itens não são explicitamente anunciados por disciplina. Adotamos como critério de inclusão que os itens abordassem os conteúdos tradicionalmente concebidos da EF e presentes na matriz do Enem (BRASIL, 2009), sendo eles: jogo, dança, lutas, ginástica e esporte, além dos conhecimentos sobre o corpo. Ao final desse processo, os dois pesquisadores se encontraram numa reunião de consenso para dirimir quaisquer dúvidas sobre os itens incluídos, não tendo ocorrido qualquer impasse.

O tratamento dos dados foi realizado através da análise de conteúdo categorial temática de Bardin (2011). Esse método conta com três etapas, sendo elas: 1) pré-análise; 2) exploração do material; e 3) tratamento dos dados e interpretação (SOUZA JÚNIOR; TAVARES DE MELO; SANTIAGO, 2010). A primeira consiste numa "leitura flutuante", que tem como objetivo captar conteúdos genericamente, obtendo as primeiras impressões sobre o material. Na segunda, os conteúdos são distribuídos de acordo com as categorias, as unidades de contexto e de registro. Essas divisões analíticas são criações do pesquisador que objetivam organizar e sintetizar os dados de forma que os textos conversem com o tema central da análise. Categorias, especificamente, são palavras-chave, pilares da análise, que sintetizam as unidades de contexto. Essas últimas, por sua vez, são subcategorias que propiciam a compreensão dos sentidos das unidades de registro, sendo os menores segmentos do conteúdo analisado, ou seja, o resultado do processo de categorização. Ao final, ocorre a interpretação dos dados.

Assim, nosso tema central de análise consiste na coerência entre a intencionalidade do exame e o conhecimento da EF escolar. Nos pautamos, portanto, nos seguintes documentos:

¹³ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira (site: <http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-anteriores>).

a) relativos ao Enem: Matriz de Referência (BRASIL, 2009), Relatórios Pedagógicos do Enem (BRASIL, 2002b, 2013) e Fundamentação Teórico-Metodológica (BRASIL, 2005); b) relativos à Educação Básica: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998, 2000, 2002a) e as Orientações Curriculares Nacionais (2006).

Optamos por realizar a leitura dos itens a partir de duas categorias. Na primeira, focamos na seleção dos conteúdos que os compõem. Na segunda, nos debruçamos sobre seus mecanismos de resolução. Apresentamos a seguir essas categorias e suas unidades.

Quadro 1 - Categorias e unidades da análise

CATEGORIAS/UNIDADES	
SELEÇÃO	
Unidade de Contexto	Unidade de Registro
Fonte dos textos-base	Imagens
	Publicações para professores
	Revistas e jornais
	Textos artísticos
	Textos dos autores
Blocos de conteúdos	Conhecimentos sobre o corpo
	Dança
	Esporte
	Jogo
	Ginástica
	Lutas
RESOLUÇÃO	
Tipo de conhecimento	Item interpretativo
	Item de conhecimento específico
Habilidades	H1
	H2
	H3

Além da distribuição numérica dos dados após a categorização, interpretamos o material a partir de autores alinhados com uma Sociologia Crítica do Currículo, como Moreira (1998) e, em especial, Goodson (2013a; 2013b).

3.3 Resultados

Nas nove provas que ocorreram desde 2009 até 2015 identificamos 27 itens relacionadas ao objeto de estudo da EF, apresentados a seguir.

Tabela 1 - Itens de EF do Enem

ANO	COR DA PROVA	NUMERAÇÃO DOS ITENS
2009/cancelada	Azul	14, 20, 35 e 43
2009/2ª aplicação	Azul	103, 115 e 134

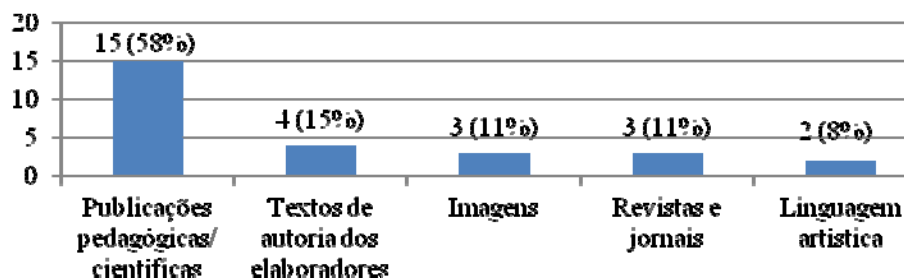
2010/cancelada	Azul	106, 110 e 120
2010/2ª aplicação	Azul	96, 118 e 127
2011	Azul	96, 105 e 108
2012	Azul	96, 100 e 115
2013	Cinza	98, 101 e 108
2014	Cinza	108 e 109
2015	Cinza	96, 107 e 131

Considerando que a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias possui 45 itens por prova, sendo 405 ao todo de 2009 até 2015, podemos perceber que a EF é discretamente representada no exame, com apenas 6,6% dos itens da área, numa média de três itens por prova. Dessa forma, é possível que o Enem possua pouca influência nos currículos de EF, assim como pode consistir num instrumento insuficiente para avaliar essa disciplina no Ensino Médio.

3.3.1 Seleção - Fonte dos conteúdos

Uma característica no enunciado dos itens do Enem é a presença de um texto-base, de caráter introdutório, que apresenta ao estudante uma contextualização do problema a ser resolvido. No Gráfico 1 apresentamos as fontes selecionadas para a composição desses textos-base:

Gráfico 1 - Fontes utilizadas no textos-base



Percebemos que a maior parte das fontes dos textos-base está concentrada entre as publicações pedagógicas/científicas, ou seja, aquelas destinadas a professores e pesquisadores. A seguir, discriminamos as fontes dessas publicações.

Quadro 2 - Fontes das publicações para professores

FONTE		AUTOR(ES)	PROVA	CADERNO	ITEM
LIVROS	A EF na Escola: Implicações para a Prática Pedagógica	Darido e Rangel (Org.) (2005)	2010/2 ^a aplicação	Azul	118
			2010/2 ^a aplicação	Azul	127
			2011	Azul	108
	O que é corpo(latria)	Codo e Senne (1985)	2009/2 ^a aplicação	Azul	134
	A Cultura Corporal da Dança	Bregolato (2007)	2010/ Cancelada	Azul	106
	Exercício e Saúde	Nieman (1999)	2012	Azul	96
	Dicionário do Folclore Brasileiro	Cascudo (1976)	2013	Cinza	101
	<i>Homo Ludens</i>	Huizinga (2004)	2013	Cinza	108
A música entra em cena: o <i>Rap</i> e o <i>Funk</i> na socialização da juventude	Juarez Dayrell (2015)	2015	Cinza	96	
MATERIAIS <i>ONLINE</i>	Caderno do professor: EF	Secretaria de Educação de São Paulo (2008)	2011	Azul	96
	Proposta Curricular do Estado de São Paulo	Secretaria de Educação de São Paulo (2009)	2011	Azul	105
	Biblioteca Digital das Faculdades do Vale do Juruena	Não revelado (acesso em 2015)	2015	Cinza	131
PERIÓDICOS CIENTÍFICOS ¹⁴	Revista Corpoconsciência (Qualis B5)	Mattos e Aguiar (2006)	2009/ cancelada	Azul	14
	Revista do Programa de Pós-Graduação em Arte da UnB (Qualis C)	Wéré' É Tsi'róbó (2006)	2009/2 ^a aplicação	Azul	115
	Jornal de Pediatria (Qualis B1)	Alves e Lima (2009)	2014	Cinza	109

Com base nesse quadro, observamos que as fontes mais adotadas dentre as destinadas aos professores foram os livros, seguidos pelos periódicos científicos e pelos materiais *online*. A preferência por fontes destinadas a professores e pesquisadores contradiz à orientação do referencial do Enem, que preconiza a utilização de situações-problema próximas do cotidiano dos participantes (BRASIL, 2005). Acreditamos, portanto, que existe uma inversão de valores no Gráfico 1, pois os materiais que parecem mais interessantes ao público jovem, como a linguagem artística, as revistas, os jornais e as imagens, possuem pouca representatividade.

Dessa forma, os itens são predominantemente fundamentados em textos direcionados ao ensino superior, que pode ser resultado da carência de literatura especializada para o Ensino Médio. Um exemplo de destaque foi o livro organizado por Darido e Rangel (2008),

¹⁴ QUALIS é a avaliação dos periódicos realizada pela Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior). As notas foram obtidas através de acesso à Plataforma Sucupira em novembro de 2015.

utilizado em três itens e que compõe uma coletânea intitulada "EF no Ensino Superior". No entanto, tal carência poderia ser suprida se fossem adotados textos extraídos, por exemplo, de revistas, jornais e mídias virtuais, tão próximos e acessíveis ao público jovem. Como consequência, os itens, por vezes, parecem se adequar melhor a concursos para o magistério em EF do que para o Ensino Médio. Exemplificamos nossa opinião, no Quadro 3, com um item do Enem.

Quadro 3: Item 108/caderno cinza - 2013

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida cotidiana”.

HUIZINGA, J. Homo ludens: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2004.

Segundo o texto, o jogo comporta a possibilidade de fruição. Do ponto de vista das práticas corporais, essa fruição se estabelece por meio do(a)

- a) fixação de táticas, que define a padronização para maior alcance popular.
- b) competitividade, que impulsiona o interesse pelo sucesso.
- c) refinamento técnico, que gera resultados satisfatórios.
- d) caráter lúdico, que permite experiências inusitadas.**
- e) uso tecnológico, que amplia as opções de lazer.

Fonte: Inep

Nesse exemplo, é possível observar como a linguagem não está adaptada para o Ensino Médio. Ao contrário, está ancorada numa publicação sobre o jogo reconhecida nos cursos de formação de professores de EF. A seleção dos conhecimentos no Enem, portanto, parecem estar condicionadas à tradição acadêmica, característica do ensino superior. Para Goodson (2013a), o conhecimento disciplinar se constitui a partir de uma tradição utilitária, mas que gradativamente substituída por uma tradição acadêmica, de caráter científico. Assim, ocorre um distanciamento entre o conhecimento e a realidade dos estudantes.

Acreditamos, portanto, que os itens estão imbuídos do que Schwartzman (2011) denomina de "viés acadêmico". Essa expressão se refere à tendência das instituições de ensino em aumentar seu *status* ao imitar os modelos organizacionais e conteúdos das de maior prestígio, notoriamente do ensino superior. Dessa forma, o discurso acadêmico é reproduzido em outras etapas da escolarização, como no Ensino Médio, assim com em outras instâncias, como no Enem. Tal constatação é corroborada pelo fato das provas do Enem serem elaboradas, desde sua idealização até os itens (BRASIL, 2005), por professores do ensino superior que, por vezes, estão distantes da prática do "chão da escola"¹⁵.

Na nossa opinião, é preciso, portanto, atentar para a constituição do conhecimento da EF escolar de forma que, respaldado pelo método científico, esteja adequado ao diálogo com o público escolar e aos objetivos da escolarização. Para Goodson (2013b), é justamente a

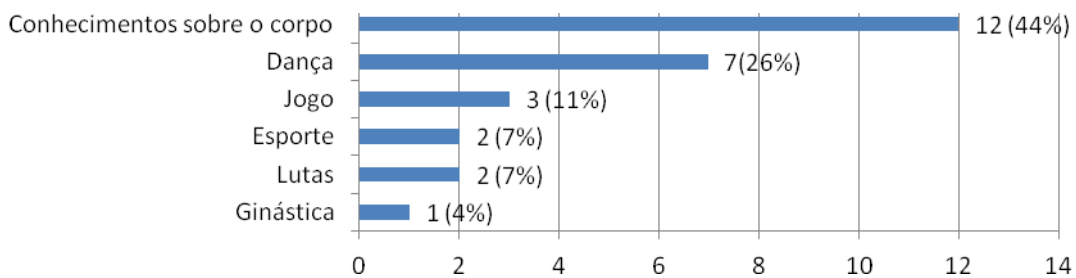
¹⁵ No site do Inep é possível encontrar os editais de chamada de Instituições de Ensino Superior para elaboração de documentos e questões da prova.

distância entre o currículo prescrito e o praticado, ou seja, o que está escrito e o que ocorre de fato, que dificulta a implantação das reformas no ensino. Nesse sentido, compreendendo o Enem como elemento entrecruzado das políticas públicas de currículo com a prática, avaliamos que ele reflete uma inadequação dos currículos prescritos, caracterizados por uma tradição acadêmica, com o cotidiano escolar.

3.3.2 Seleção - Blocos de conteúdos

Os conteúdos concebidos para a EF escolar brasileira comportam cinco manifestações da cultura corporal, sendo elas: jogo, dança, esporte, ginástica e lutas (BRASIL, 2006); além dos conhecimentos sobre o corpo (BRASIL, 1998). A seguir, apresentamos como esses conteúdos compõem os itens do Enem.

Gráfico 2 - Itens distribuídos entre os conteúdos da EF



Entre as cinco manifestações da cultura corporal, a dança foi destacadamente mais abordada, seguida por: jogo, esporte, lutas e ginástica. Acreditamos, entretanto, que uma maior parte dos itens de EF do Enem deveria dialogar com esses conteúdos, não apenas devido ao valor a eles atribuído nas prescrições curriculares da EF (BRASIL, 1998, 2000, 2002a, 2006), mas também por se tratarem de manifestações corporais que servem como pano de fundo para os currículos praticados.

Sobre a dança, há indícios de que ela encontra dificuldades na sua aplicação prática. Isso ocorre devido à pouca vivência dos professores, tanto na vida pessoal como na formação profissional, sendo, muitas vezes, negligenciada nas aulas de EF, apesar de estar presente nos currículos prescritos (KLEINUBING; SARAIVA, 2013). Considerando a qualidade

interdisciplinar do Enem, a presença significativa dessa manifestação pode se justificar por tratar de um conteúdo que transita tanto em EF quanto em Artes¹⁶.

No entanto, acreditamos que as demais manifestações corporais estão mais presentes nas aulas de EF do que a dança, em especial o esporte, que pouco aparece. Apesar de consistir num dos conteúdos mais praticados nas aulas de EF, a hegemonia esportiva vem sendo alvo de críticas pelas prescrições curriculares (BRASIL, 2006). Dessa forma, acreditamos que o afastamento do esporte no Enem seja proposital, como parte de uma política curricular pública. Nesse sentido, apesar do exame afastar-se da prática, aproxima-se das prescrições.

Os conhecimentos sobre o corpo, por sua vez, compuseram quase metade dos itens investigados. Na Tabela 2, distribuímos esses itens entre os objetos de conhecimento prescritos na matriz do Enem (BRASIL, 2009).

Tabela 2 - Objetos de conhecimento da matriz do Enem

<i>OBJETOS DE CONHECIMENTO</i>	<i>N</i>
Exercício físico e saúde	7
O corpo e a expressão artística e cultural	3
Condicionamentos e esforços físicos	2
Mitos e verdades sobre os corpos masculino e feminino na sociedade atual	2
Performance corporal e identidades juvenis	2
O corpo no mundo dos símbolos e como produção da cultura	1
Possibilidades de vivência crítica e emancipada do lazer	1
Práticas corporais e autonomia	0
TOTAL*	18

* Um item pode abranger mais de um objeto de conhecimento.

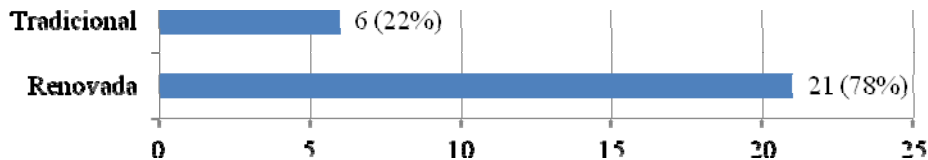
Dentre o bloco de conhecimentos sobre o corpo, "exercício físico e saúde" foi o objeto de conhecimento de destaque. Tendo em vista que a EF se justifica na área de Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias pela relação com os signos corporais, consideramos tal resultado inesperado, pois os conteúdos relacionados à linguagem corporal aparecem de forma mais evidente em vários outros objetos de conhecimento listados na Tabela 2.

A relação entre EF e saúde, por sua vez, remete a uma tradição biológica da EF, combatida no final do século passado por movimentos renovadores do currículo. As críticas a essa tendência se fundamentaram na oposição ao caráter funcionalista da EF, questionando o papel ensimesmado do currículo pautado na aptidão motora, na técnica esportiva e na promoção da saúde, além dos conhecimentos biológicos sobre o corpo (CORREIA, 2012). Criaram-se, portanto, duas polaridades: de um lado uma EF tradicional, do outro uma EF renovada, de característica crítica e reflexiva sobre a cultura corporal, relacionando-a com seus aspectos sociais e políticas (MOURA, SOARES, 2014). Vale dizer que essa última exerceu especial influência no meio acadêmico e nos currículos prescritos.

¹⁶ A dança está presente na matriz do Enem como um dos conteúdos estruturantes das linguagens artísticas, junto com Artes Visuais, Música e Teatro (BRASIL, 2009).

Assim, classificamos os itens de EF nessas duas polaridades: tradicional e renovada (Gráfico 3). Nos referimos à EF tradicional no sentido de conteúdos vinculados à Biologia, Biomecânica, Fisiologia Humana, Treinamento Esportivo e aos aspectos técnicos do esporte.

Gráfico 3 - Classificação dos itens entre as polaridades da EF



Nos seis itens da EF tradicional, os seguintes conteúdos foram abordados: 1) biomecânica do salto (fases de impulsão, voo e queda); 2) benefícios do exercício físico (frequência cardíaca e oxigenação); 3) habilidades corporais (flexibilidade); 4) fundamentos do voleibol (saque, defesa e ataque); e o 5) sedentarismo; e a 6) obesidade como fatores de risco para o desenvolvimento de doenças crônicas. Nesses itens, não houve uma aproximação com o caráter crítico e reflexivo característico da EF renovada. Assim, observamos que a EF no Enem ainda contempla os aspectos tradicionais dessa disciplina. Considerando que a cada ano uma média de três itens de EF são aplicados por prova, ressaltamos que tais itens não aparecem com frequência. No entanto, quando aplicados, destoam dos demais, tanto dos itens de EF quanto os da área.

Assim, os itens de uma EF progressista estão alinhados com as preconizações curriculares da EF (BRASIL, 2000a, 2002, 2006), assim como à área de Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias. A inserção da EF nessa área justificada-se pela linguagem corporal, sendo algo relativamente recente. É o resultado de uma tendência das políticas públicas de currículo em dividir as disciplinas por áreas de conhecimento que ocorreu após a divulgação dos PCN para o Ensino Médio (BRASIL, 2000a). Contudo, para Santos, Marcon e Trentin (2012), os professores de EF possuem dificuldades em se reconhecerem pertencentes a tal área, assim como de estabelecer diálogos com as disciplinas que a compõem. Desse modo, apesar da naturalidade por parte das políticas nacionais de currículo em incluir a EF nessa área, a questão não parece resolvida¹⁷.

Dito isto, ao passo que os conteúdos selecionados para os itens do Enem se aproximam das prescrições curriculares, inevitavelmente, ocorre um afastamento dos currículos praticados. Esse distanciamento, no entanto, não consiste necessariamente numa crítica à seleção dos conteúdos do Enem. Os itens, na verdade, condizem com as prescrições

¹⁷ Vale dizer que, para Mozena e Ostemann (2014), não existe qualquer respaldo científico para a integração das disciplinas por área de conhecimento.

curriculares. O fato é que existe um distanciamento entre as políticas públicas de currículo da EF e as práticas escolares.

Naturalmente, o conhecimento das disciplinas escolares é composto por conflitos. Para Goodson (2013a), as disciplinas são compostas por amálgamas mutáveis, ou seja, são formadas por subculturas e tradições que compõem um território de conflitos internos. Assim, o Enem apenas reflete as contradições do currículo da EF. Assim, antes de repensar o conteúdo de seus itens no Enem, é preciso que se resolvam alguns dos conflitos internos, em especial do distanciamento entre os currículos prescritos e praticados. Enquanto isso, é pouco provável que o Enem seja um instrumento capaz de avaliar, de forma fidedigna, a Educação Física no Ensino Médio.

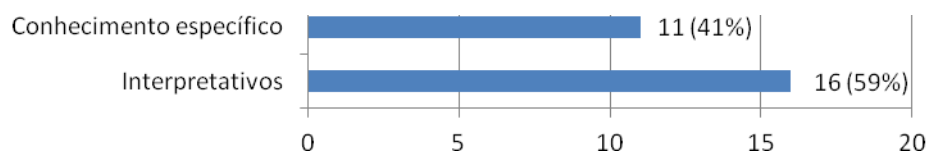
3.3.3 Resolução - Tipo de conhecimento

Itens interpretativos, segundo Viana (1982), se caracterizam pela capacidade de analisar informações, geralmente em textos literários ou científicos, para então sintetizá-los e avaliá-los. No Enem, que pretende romper com o paradigma dos tradicionais vestibulares centrados na memorização de conteúdos, interpretar dados é uma competência fundamental. Desse modo:

A mobilização de conhecimentos requerida pelo exame manifesta-se por meio da estrutura de competências e habilidades do participante que o possibilita ler (perceber) o mundo que o cerca, simbolicamente representado pelas situações-problema; interpretá-lo (decodificando-o, atribuindo-lhe sentido) e, sentindo-se “provocado”, agir, ainda que em pensamento (atribui valores, julga, escolhe, decide, entre outras operações mentais) (BRASIL, 2002b, p. 32).

Assim, classificamos os itens quanto ao tipo de conhecimento, ora como interpretativos, ao observarmos que a resolução dependia apenas da leitura do texto-base, ora como de conhecimento específico de EF (Gráfico 4).

Gráfico 4 - Classificação dos itens por tipo de conhecimento



Nos itens de EF analisados, verificamos que a maior parte apresentou caráter integralmente interpretativo. A seguir, oferecemos um exemplo.

Quadro 4 - Item 103/caderno azul - 2009/2ª aplicação

Saúde, no modelo atual de qualidade de vida, é o resultado das condições de alimentação, habitação, educação, renda, trabalho, transporte, lazer, serviços médicos e acesso à atividade física regular. Quanto ao acesso à atividade física, um dos elementos essenciais é a aptidão física, entendida como a capacidade de a pessoa utilizar seu corpo — incluindo músculos, esqueleto, coração, enfim, todas as partes —, de forma eficiente em suas atividades cotidianas; logo, quando se avalia a saúde de uma pessoa, a aptidão física deve ser levada em conta.

A partir desse contexto, considera-se que uma pessoa tem boa aptidão física quando

- a) apresenta uma postura regular.
- b) pode se exercitar por períodos curtos de tempo.
- c) **pode desenvolver as atividades físicas do dia-a-dia, independentemente de sua idade.**
- d) pode executar suas atividades do dia a dia com vigor, atenção e uma fadiga de moderada a intensa.
- e) pode exercer atividades físicas no final do dia, mas suas reservas de energia são insuficientes para atividades intelectuais.

Fonte: Inep

Esse item aborda o tema da saúde com base na definição sobre aptidão física. Sua resolução depende da interpretação do texto-base, em especial do trecho que define aptidão física como a capacidade de utilizar o corpo de forma eficiente em atividades cotidianas. Dessa forma, apenas a alternativa c) apresenta coerência com o texto. Como essa questão está presente no relatório pedagógico do Enem de 2009/2010, sabemos que a maior parte dos estudantes a acertou, sendo, portanto, classificada, como fácil (BRASIL, 2013).


Apesar do peso dado à capacidade de interpretação no Enem, é nossa opinião que essa competência deveria perpassar pelos conhecimentos disciplinares específicos. Em outras palavras, interpretar deveria fazer parte da resolução das questões de EF, não ser um fim em si mesmo. Por consequência, ao resolver uma questão, o aluno seria avaliado quanto a um conhecimento específico, ao mesmo tempo que interpretaria uma realidade. Assim, a interpretação é importante para que os itens não sejam ancorados na memorização e em conhecimentos descontextualizados, que é justamente a crítica do Enem ao modelo tradicional dos vestibulares (BRASIL, 2005), mas acreditamos que deva haver um meio termo entre a interpretação e os conhecimentos específicos.

Apesar de apenas possuímos o resultado oficial do item supracitado, consideramos que os itens de EF, de forma geral, foram de fácil resolução. Segundo o referencial do Enem, a seleção dos itens ocorre de modo a compor uma prova com 20%, 40% e 40% de questões de nível fácil, médio e difícil, respectivamente. Desse modo, acreditamos que a maior parte dos itens de EF esteja entre os 20% da prova de Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias.

Mesmo entre os itens de conhecimento específico, identificamos pouco aprofundamento de conteúdos. Na sua maioria, os itens independiam de memorização, com exceção de dois itens sobre a dança, que requisitavam conhecimentos específicos sobre as manifestações folclóricas. Cogitamos a possibilidade dessa especificidade ter ocorrido por se

tratarem, na verdade, de itens oriundos das Artes. Percebemos, assim, uma baixa dificuldade nos itens de EF por pouco requisitarem uma formação escolar nessa disciplina, dada a generalidade deles. Exemplificamos nosso argumento no item a seguir.

Quadro 5 - Item 120/caderno azul - 2010/cancelada.



O voleibol é um dos esportes mais praticados na atualidade. Está presente nas competições esportivas, nos jogos escolas e na recreação. Nesse esporte, os praticantes usam alguns movimentos específicos como: saque, manchete, bloqueio, levantamento, toque, entre outros. Na imagem acima identificam-se os movimentos de:

- sacar e colocar a bola em jogo, defender a bola e realizar uma cortada como forma de ataque.**
- arremessar a bola, tocar para passar a bola para o levantador e bloquear como forma de ataque.
- tocar e colocar a bola em jogo, cortar para defender e levantar a bola para atacar.
- passar a bola e iniciar a partida, lançar a bola ao levantador e realizar a manchete para defender.
- cortar como forma de ataque, passar para defender e bloquear como forma de ataque.

Fonte: Inep

Esse item requer a identificação dos fundamentos do voleibol nas figuras. Ainda que avalie um conhecimento que certamente pertence à EF, sua resolução depende de conhecimentos rasos, e mesmo banais da EF, ainda mais no Ensino Médio, quando existe uma expectativa quanto ao aprofundamento das aprendizagens desenvolvidas ao longo da Educação Básica (BRASIL, 2000a). Apesar de não termos disponíveis resultados oficiais para esse item, estamos certos de que esse, assim como os demais, caracterizam uma resolução de baixa dificuldade.

A predominância de itens interpretativos no Enem, assim como a falta de aprofundamento nos conhecimentos, podem ser corroborados na pesquisa realizada por Zaghi e Alves (2010). Ao questionarem alunos do ensino superior ingressantes em 2010 e submetidos ao Enem em 2009, os autores identificaram que os estudantes não se lembravam dos itens de EF no exame, mesmo que nesse ano a prova tenha sido aplicada duas vezes. Além disso, demonstraram despreocupação com tais itens, pois se diziam capazes de respondê-los sem estudar, inclusive aqueles que relataram não terem tido acesso a uma EF de qualidade que abordasse os conteúdos preconizados na Educação Básica.

Assim, cremos que exista uma relação entre os itens interpretativos e os conhecimentos rasos da EF no Enem, pois ambos refletem o papel secundário do conhecimento. Para Moreira (1998), essa é uma característica das teorias críticas do currículo que emergiram no final do século passado e que influenciaram as disciplinas escolares. Na EF, o movimento crítico foi aquele com maior visibilidade e de produção acadêmica, provavelmente devido à falta de acordos e tradições sólidas nessa disciplina, assim como a

pouca valorização de seus conhecimentos tradicionais (LOVISOLO, 1995). No entanto, essa influência na EF repercutiu principalmente no meio acadêmico, derivando muito mais num debate sobre os currículos prescritos do que em subsídios práticos (MOURA; SOARES, 2014).

Deste modo, considerando o Enem como um instrumento de validação dos currículos prescritos, o excesso de itens interpretativos e falta de aprofundamento dos conteúdos apenas refletem o campo do currículo da EF. Assim, percebemos a influência da tradição acadêmica da EF que atribui um papel secundário ao conhecimento nos currículos prescritos e no Enem. É nesse sentido que Goodson (2013a) afirma que as disciplinas escolares são compostas por uma tradição acadêmica, tendo em vista os desdobramentos que possui nas prescrições curriculares e em outras esferas, como no Enem.

Essa particularidade no trato com o conhecimento da EF nos permite compreender os desdobramentos do Enem. É mesmo improvável que tais itens sejam capazes de avaliar essa disciplina no Ensino Médio, muito menos de oferecer pistas para o campo do currículo. Nesse sentido, podemos compreender um dos elementos que levou o estudo de Zaghi (2014), em pesquisa realizada com professores do interior de Minas Gerais, a não encontrar implicações do Enem na prática pedagógica de professores de EF.

3.3.4 Resolução - Habilidades

O termo competência se refere à capacidade ampla de fazer algo de modo adequado, servindo-se, para tanto, de determinadas habilidades, que consistem em tarefas específicas (PILETTI, 2010). Esses termos, que são comuns no cenário das políticas públicas de currículo, são adotados pela matriz do Enem, que determina uma competência e três habilidades para a EF (Tabela 3).

Tabela 3 – Lista com competência e habilidades da EF da matriz do Enem

Competência		
Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade.		
Habilidades		
H1 - Reconhecer as manifestações corporais de movimento como originárias de necessidades cotidianas de um grupo social.	H2 - Reconhecer a necessidade de transformação de hábitos corporais em função das necessidades cinestésicas.	H3 - Reconhecer a linguagem corporal como meio de interação social, considerando os limites de desempenho e as alternativas de adaptação para diferentes indivíduos.

Fonte: BRASIL, 2009.

Assim, nossa primeira intenção era classificar os itens entre as habilidades e discutilas. No entanto, encontramos algumas barreiras. Primeiro porque os itens requisitam habilidades muito mais interpretativas do que específicas. Dessa forma, a interpretação de uma questão de EF não implica em desenvolvimento de uma das suas habilidades. Depois porque não consideramos que os itens, mesmo os específicos, correspondiam às habilidades anunciadas. Para defender esse argumento, procedemos por analisar alguns dos itens apresentados nesse artigo.

Oferecemos como primeiro exemplo o item sobre o jogo (Quadro 3), que classificamos na primeira das três habilidades (H1). À primeira vista, ao responder que o jogo é uma atividade lúdica que permite experiências inusitadas, o aluno reconhece essa manifestação corporal originária de uma necessidade social e cotidiana. No entanto, tais informações já estão disponíveis ao longo do texto-base e do enunciado da questão. Esse item requer, na verdade, um reconhecimento de termos como fruição e lúdico. Dessa forma, não consideramos que sua resolução implique numa correspondência direta com sua habilidade.

Prosseguimos com o item sobre aptidão física (Quadro 4) e que consta no relatório pedagógico do Enem 2009/2010, classificando-o em H2. Assim, constrói "um olhar sobre como hábitos corporais precisam se adaptar às necessidades cinestésicas de um indivíduo" (p. 37, BRASIL, 2013). Na nossa opinião, em primeiro lugar, o item não requer tal habilidade (H2), e sim uma habilidade interpretativa. Assim como no exemplo anterior, a questão não apresenta um problema específico a ser resolvido para além da interpretação. E mesmo que houvesse, resolvê-la não indicaria o reconhecimento de uma necessidade de transformação de hábitos corporais, muito menos que o aluno compreende e se valha disso como relevante para a própria vida, conforme indica a competência da EF no Enem. Indicaria apenas que o aluno reconhece os benefícios da atividade física regular.

Quanto ao item sobre voleibol (Quadro 5), a habilidade que consideramos mais consistente, apesar de não termos convicção, seria H3. Entretanto, não cremos que, ao identificar os fundamentos do voleibol nas figuras, o aluno seja capaz de reconhecer a linguagem corporal, no caso o esporte, como um meio de interação social. De fato, o esporte é um meio de interação social, mas a questão não implica nessa habilidade. Para responder a questão o aluno precisa, na verdade, compreender, ou conhecer, as manifestações da cultura corporal.

Conforme apontamos, a competência e as habilidades da EF no Enem parecem carecer de objetividade, apresentando uma visão ideal que beira o ilusório. Assim, as habilidades não parecem correspondam à resolução dos itens. Além disso, ressaltamos que as três habilidades

compartilham em seus textos o verbo "reconhecer". Para Ferraz e Belhot (2010), reconhecer requer distinguir e selecionar uma determinada informação, sendo um dos processos cognitivos mais simples, seguido por entender, aplicar, analisar, avaliar e criar¹⁸. De todas as disciplinas do Enem, apenas a EF possui na matriz uma única ação para todas as suas habilidades, o que indica, na nossa opinião, a falta de objetivos mais complexos. Avaliamos que a deficiência em traçar objetivos concretos para a EF no Enem apenas resume as contradições e os conflitos dessa disciplina no campo do currículo, conforme apontamos ao longo desse estudo.

3.4 Conclusões

A inserção da EF no Enem é um marco para essa disciplina enquanto componente curricular. No entanto, não implica necessariamente numa valorização disciplinar ou em avanços na constituição de seus saberes escolares. Os resultados obtidos sobre a seleção dos conteúdos e a resolução dos itens da EF no Enem revelam certos dissensos nessa disciplina.

A análise do conjunto dos itens aponta para contradições que precisam ser examinadas. Em primeiro lugar, os itens estão imbuídos por uma tradição acadêmica que não dialoga com o público do Ensino Médio, mas com professores e acadêmicos. Em segundo lugar, a elaboração dos itens tendem a contemplar tendências da EF que, muito provavelmente, também dialogam melhor com o meio acadêmico e com as políticas públicas de currículo do que com a prática escolar, evidenciando um distanciamento entre os currículos prescritos e os praticados. Em terceiro lugar, a EF no Enem carece de especificidade e de aprofundamento, fazendo parecer, muitas vezes, que ela perpassa mais como um tema do que como um conjunto de conhecimentos ou habilidades do Ensino Médio.

Por fim, considerando a timidez da EF no Enem, nossa análise inevitavelmente levanta um questionamento sobre a presença dessa disciplina no exame. No entanto, acreditamos que os resultados não remetem a uma inabilidade na elaboração dos itens, mesmo considerando que existem pontos a melhorar, mas que resumem os conflitos dessa disciplina no campo do currículo. Assim, não acreditamos que a EF legitime sua presença no Enem, talvez mesmo por não possuir objetivos e conteúdos bem definidos. Pelo menos por enquanto, o Enem não

¹⁸ Esses são processos cognitivos da Taxonomia de Bloom Revisada.

demonstra ser um instrumento capaz de avaliar a EF no Ensino Médio, nem, tampouco, de influenciar seus currículos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Física no Enem é um fenômeno recente, sendo para muitos um marco histórico para essa disciplina. Isso porque sua prática sempre esteve vinculada à aprendizagem de conteúdos de menor prestígio nas escolas - práticos e corporais - o que distinguiu claramente a Educação Física dos componentes curriculares mais valorizados socialmente. No entanto, existe atualmente uma tendência na Educação Física em valorizar os conteúdos cognitivos em detrimento dos conteúdos motores, ainda que não seja hegemônica e que não reflita, necessariamente, na prática. Assim, há aqueles que acreditam que sua participação no Enem pode ser uma oportunidade de valorização dessa disciplina, alcançando finalmente uma legitimação pedagógica.

Defendemos que o Enem consiste num instrumento de validação dos conhecimentos prescritos para a Educação Física na escolaridade básica. Dessa forma, como qualquer avaliação, o exame dialoga com o currículo da Educação Física, que ocorre, portanto, em duas direções: de um lado o exame avalia os conhecimentos da Educação Física no Ensino Médio; do outro é capaz de influenciar o campo do currículo. Nesse último sentido, não dialoga apenas com o currículo prescrito, mas também com o praticado, tendo em vista a repercussão que o Enem pode provocar nos professores e nas suas práticas pedagógicas.

No entanto, não identificamos nos itens de Educação Física do Enem a potencialidade esperada, em nenhum dos sentidos. Primeiro porque o Enem pouco avaliou conhecimentos e habilidades da Educação Física. Na verdade, serviu mais como um pano de fundo dos itens, um eixo temático, do que como um conjunto de conhecimentos com objetivos claros e bem estabelecidos. Em segundo lugar, na nossa opinião, essa timidez quanto a sua apresentação não é capaz de causar qualquer repercussão, nem positiva, nem negativa, nos currículos praticados, ao contrário, apenas ratifica que a Educação Física escolar carece de acordos e sistematizações no campo do currículo. Dessa forma, a partir do nosso estudo, oferecemos alguns direcionamentos para a Educação Física que julgamos necessários, tanto para o currículo quanto para o Enem, tendo em vista que o exame está imbricado aos currículos prescritos e praticados.

A primeira indicação diz respeito às tradições da Educação Física escolar. Pudemos perceber nos itens do Enem que, de forma geral, uma variedade de subculturas se encontram presentes, indicando que a Educação Física é território de conflitos entre suas tradições. No entanto, notamos nesses itens uma tendência em se atrelarem às teorias renovadas de

currículo, assim como uma necessidade em se justificarem pertencentes a área de Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias. Assim, os conhecimentos considerados tradicionais de uma Educação Física pautada na aptidão motora, na prática esportiva, na técnica motora e nas ciências biológicas do corpo, foram praticamente postos de lado. É verdade que, por vezes, apareceram nos itens, mas de forma discreta e secundária. Ao considerar as disciplinas pedagógicas como amálgamas mutáveis, fruto de diversas tradições diferentes, julgamos que os conteúdos tradicionais não são descartáveis. Deste modo, não estamos desconsiderando as contribuições das teorias críticas do currículo para a Educação Física escolar, mas discordamos quando elas se sobrepõem as demais tradições. Dito de outra maneira, é preciso que as tradições da Educação Física "façam as pazes" e que se aceite que o currículo é um campo de contradições, de múltiplas vertentes, e sempre será. Não podemos, portanto, negar os conhecimentos tradicionalmente concebidos e praticados e substituí-los por teorias de currículo que certamente não são, e nem se dispõem a ser, os conhecimentos específicos de uma disciplina. Em suma, o currículo é uma fabricação social, não algo pronto, que não precisa e nem pode ser absolutamente técnico ou crítico, mas que pode, e deve, ser ambos.

A segunda indicação diz respeito à tradição acadêmica na Educação Física. Entendemos que as tradições curriculares não ganham forças sozinhas, pelo contrário, são disseminadas por acadêmicos que detêm o conhecimento e, conseqüentemente, o poder de realizar mudanças. Nos itens de Educação Física do Enem percebemos uma dificuldade em dialogar com a prática, tendendo, por vezes, numa intelectualização dos conteúdos, alinhada às tradições acadêmicas. Assim, faz-se necessário revisitar, e não regredir para, a dimensão utilitária da Educação Física, respeitando a especificidade desse componente curricular. Não estamos defendendo, tampouco, o retorno da aptidão física como tema central das aulas, mas sim sugerindo que os currículos prescritos ressoem nos currículos praticados de forma congruente. Não acreditamos, por exemplo, que o perfil do professor de Educação Física seja o de um intelectual, nem que sua característica seja o conhecimento escrito e o desenvolvimento de habilidades cognitivas. Pelo contrário, a especificidade de nossa disciplina está no corpo e no movimento, que devem, evidentemente, dialogar também com aspectos teóricos.

Assim como a primeira indicação esteve atrelada à segunda, a terceira está na mesma linha das anteriores. Sugerimos que os estudos no campo do currículo da Educação Física investiguem e considerem a prática pedagógica dos professores, ou seja, os currículos praticados. O esforço, acreditamos, deve consistir em pesquisas e propostas de intervenção curriculares que considerem as experiências de vida de professores e alunos. É preciso, no

entanto, que as propostas pedagógicas ultrapassem o caráter analítico e que se materializem em um conjunto de conhecimentos e objetivos concretos para aplicação em sala de aula. No caso do Enem, não podemos criticar que sua aplicação difira das propostas curriculares, pois o exame está embasado em preconizações da própria Educação Física que, reconhecidamente, não oferecerem direcionamentos objetivos. O Enem, por si só, evidencia uma lacuna a ser preenchida entre o que está prescrito e o que se pratica, ou pelo menos que o gostariam que fosse praticado.

Acreditamos, portanto, que a inserção da Educação Física no Novo Enem está longe de legitimar essa disciplina ou de consolidar os seus conhecimentos curriculares. A avaliação de conteúdos da Educação Física apenas será significativa quando possuímos objetivos claros e estabelecermos consensos - que certamente não serão unânimes - no campo do currículo. Desse modo, não cremos que seguir o caminho dos demais componentes curriculares consista, necessariamente, em avanços. É mesmo inocente a pretensão de que a presença no Enem finalmente nos colocaria em pé de igualdade com as matérias escolares de maior prestígio. Consideramos mesmo irrelevante tal ambição. O caminho que sugerimos é outro, pois a busca por reconhecimento da Educação Física deveria estar centrada na valorização de sua prática pedagógica e de suas especificidades.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- ALMEIDA, R. M. et al. A Educação Física em três *campi* do IFMT: do saber instituído à prática pedagógica. **Rev. Fac. Educ.** (Univ. do Estado de Mato Grosso), v. 20, ano 11, n. 2, p. 35-54, jul./dez. 2013.
- ALVES, W. F.; SOARES JÚNIOR, N. E. Educação física escolar e a avaliação: análise dos trabalhos apresentados no GTT-Escola no período de 1997 a 2005. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 15, 2007, Recife. **Anais...** Recife/PE: Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte, 2007.
- AMARAL, S. C. F.; DINIZ, J. A avaliação na Educação Física Escolar: uma comparação entre as escolas tradicional e ciclada. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 241-258, 2009.
- APPLE, M. **Ideology and Curriculum**. London, Routledge Falmer, 1979.
- AZANHA, J. M. P. A cultura escolar brasileira: um programa de pesquisas. **Revista da USP**, São Paulo, n. 8, p. 65-9, 1990/1991.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BARRETTO, E. S. S. et al. Avaliação na Educação Básica nos anos 90 segundo os periódicos acadêmicos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 49-88, 2001.
- BARROS, A. M. **Os conteúdos e a prática pedagógica dos professores de educação física: análise do currículo do estado de São Paulo**. 2014. 193 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) - Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014.
- BARTHOLO, T. L.; SOARES, A. J. G.; SALGADO, S. Educação Física: dilemas da disciplina no espaço escolar. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 204-220, jul./dez. 2011.
- BELTRÃO, J. A. A Educação Física na escola do vestibular: as possíveis implicações para o ENEM. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 819-840, abr./jun. 2014.
- BERNSTEIN, B. **Class, codes and control: theoretical studies towards Sociology of Language**. London: Routledge & Kegan Paul, 1971.
- BETTI, M.; FERRAZ, O. L.; DANTAS, L. E. P. B. T. Educação física escolar: estado da arte e direções futuras. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.25, p.105-115, 2011. Número especial.
- _____; ZULIANI, L. R. Educação Física Escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 1, p. 73-81, 2002.

BRACHT, V. Educação física no 1º grau: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, 1996.

_____. et al. A Educação Física Escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte I. **Movimento**, Porte Alegre, v. 17, n. 2, p. 11-34, abr./jun. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Média e Tecnológica, **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1998.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Média e Tecnológica, **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2000a.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM: documento Básico 2000**. Brasília: MEC/INEP, 2000b.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Média e Tecnológica, **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 2002a.

_____. Ministério da Educação. **Enem: relatório pedagógico 2002**. Brasília: MEC/INEP, 2002b.

_____. Ministério da Educação e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): fundamentação teórico-metodológica**. Brasília: MEC, 2005.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Média e Tecnológica, **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias**. Brasília, MEC, 2006.

_____. Ministério da Educação e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matriz de Referência para o ENEM 2009**. Brasília: MEC, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2011.

_____. Ministério da Educação. **Enem: relatório pedagógico 2009-2010**. Brasília: MEC/INEP, 2013.

_____. Ministério da Educação. **Matriz de Referência para o ENEM 2009**. Brasília: MEC/INEP, 2009.

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

CHARLOT, B. Ensinar a educação física ou ajudar o aluno a aprender o seu corpo-sujeito? In: DANTAS JÚNIOR, H. S.; KUHN, R.; RIBEIRO, S. D. D. **Educação física, esporte e sociedade: temas emergentes**. São Cristóvão: Editora da UFS, v. 3, p. 231-246, 2009.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n.2, 1990.

CORREIA, W. R. Educação física escolar: saberes docentes. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 25, p. 13-17, nov. de 2011.

_____. Educação Física Escolar: entre inquietudes e impertinências. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**. São Paulo, v. 26, n. 1, p. 171-78, jan./mar. 2012.

_____. Educação Física Escolar: desafiando a sua presumível imutabilidade. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**. São Paulo, v. 28, n. 4, p. 691-700, out./dez. 2014.

DA SILVA, A. H. A avaliação da aprendizagem em Educação Física escolar: desvelando a categoria. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 2, p. 101-118, 1999.

DARIDO, S. C. **Educação física na escola**: questões e reflexões. Araras: Topázio, 1999.

_____; RANGEL, I. (Org.). **Educação física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Coleção Educação Física no Ensino Superior. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DEMO, P. Educação, Avaliação Qualitativa e Inovação - I. Série Documental. Textos para Discussão. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, Brasília, p. 28, 2012. Disponível em: http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B9CE8A069-41E9-42BC-BF85-32CF01E43CB8%7D_Td%2036.pdf. Acesso em: 26 ago. 2013.

DEPRESBITERIS, L; TAVARES, M. R. **Diversificar é preciso**: instrumentos e técnicas de avaliação da aprendizagem. São Paulo: Editora Senac, 2009.

FERNANDES, S; GREENVILLE, R. Avaliação da aprendizagem na Educação Física escolar, **Motrivivência**, Florianópolis, ano 19, n. 28, p. 120-138, jul. 2007.

FERNANDES, A.; RODRIGUES, H. A.; NARDON, T. A. A inserção dos conteúdos de Educação Física no Enem: entre a valorização do componente curricular e as contradições da democracia. **Motrivivência**, Florianópolis, ano 25, n. 40, p. 13-24, jun. 2013.

FERRAZ, A. P. C. M.; BELHOT, R. V. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gestão & Produção**. [online]. v.17, n.2, p. 421-431, 2010.

FERRAZ, O. L.; CORREIA, W. R. Teorias curriculares, perspectivas teóricas em Educação Física Escolar e implicações para a formação docente. **Revista brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 26, n. 3, p. 531-40, jul./set. 2012.

FERREIRA, M. S. História do Currículo e das Disciplinas: apontamentos de pesquisa. In: FAVACHO, A. M. P.; PACHECO, J. A.; SALES, S. R. (Org.). **Currículo**: Conhecimento e Avaliação, Divergências e Tensões. Curitiba: Editora CRV, 2013.

FREITAS, L. C. **Ciclos, seriação e avaliação: confrontos de lógicas.** São Paulo: Moderna, 2003.

_____. et al. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão.** 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOODSON, I. F. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. **Teoria e Educação.** Porto Alegre, n.2, 1990.

_____. **A Construção Social do Currículo.** Lisboa: Educa, 1997.

_____. **Currículo: Teoria e História.** 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2013a.

_____. **As políticas de currículo e de escolarização.** 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2013b.

HALL, S. **A Identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

HOBBSBAWM, E. Introdução: A invenção das tradições. In: HOBBSBAWM, E; RANGER, T. (Org.). **A invenção das tradições.** 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002 apud GOODSON, I. F. **Currículo: Teoria e História.** 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2013a.

JAEHN, L. **Conhecimento e poder nas história do pensamento curricular brasileiro.** Tese (doutorado) - PPGE/UNICAMP, Campinas, 2011.

KLEINUBING, N. D.; SARAIVA, M. D. Educação Física escolar e dança: percepções de professores no ensino fundamental. **Movimento,** Porto Alegre, v. 15, n. 04, p. 193-214, out./dez. de 2009.

KOHL, H. G. Educação Física na educação básica e o novo ENEM: novos desafios e novas possibilidades. In: ENCONTRO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA FACULDADE SENAC, 4., 2010, Recife. **Anais...** Recife: Senac, 2010. p. 1-5.

KRAVCHYCHYN, C.; OLIVEIRA, A. A. B.; CARDOSO, S. M. V. Implantação de uma Proposta de Sistematização e Desenvolvimento da Educação Física do Ensino Médio. **Movimento,** Porto Alegre, v. 14, n. 02, p. 39-62, maio/ago. 2008.

LAYTON, D. **Science for the People.** Londres: George Allen/Unwin, 1973 apud GOODSON, I. F. **Currículo: Teoria e História.** 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2013a.

LOPES, A. C.; LOPEZ, S. B. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM. **Educação em Revista,** Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 89-110, abr. 2010.

LOVISOLO, H. **A arte da mediação.** Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

MATOS, S. S. Educação Física, escola, cidadania e o procedimento metodológico da avaliação. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte,** Maringá, v. 14, n. 2, p. 65-70, jan. 1993.

MATTOS, M. G.; NEIRA, M. C. **Educação Física na Adolescência**: construindo o conhecimento na escola. 5. ed. São Paulo: Phorte Editora, 2008.

MELO, R. Z.; FERRAZ, O. L. O novo ensino médio e a Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v. 13, n. 2, p. 86-96, abr./jun. 2007.

MELO, L. F.; FERRAZ, O. L.; NISTA-PICCOLO, V. L. O portfólio como possibilidade de avaliação na Educação Física Escolar. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 21, n. 1, p. 87-97, 2010.

MENDES, E. H.; NASCIMENTO, J. V.; MENDES, J. C.. Metamorfoses na avaliação em Educação Física: da formação inicial à prática pedagógica escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 55-76, 2007.

MIGLIORA, S. et al. Em direção a uma avaliação educativa. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v. 1, n. 2, p. 19-24, 1987.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MOREIRA, A. F. B. Sociologia do currículo: origens, desenvolvimento e contribuições. **Revista Em Aberto**, Brasília, ano 9. n. 46, abr/jun. 1990.

_____. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, M. V. (Org.) **O Currículo nos limiões do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 11-36, 1998.

_____; SILVA, T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2001.

MORIN, E. **Educar na Era Planetária**: o pensamento complexo como Método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

MOURA, D. L. **Cultura e educação física escolar**: a teoria à prática. São Paulo: Phorte, 2012.

_____; SOARES, A. J. G. Cultura, identidade crítica e intervenção em educação física escolar. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 15, n. 4, p. 821-1113, out./dez. 2012.

_____; SOARES, A. J. G. Cultura e Educação Física: uma análise etnográfica de duas propostas pedagógicas. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 687-709, abr./jun. 2014.

_____; ANTUNES, M. M. Aprendizagem técnica, avaliação e Educação Física Escolar. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 3, p. 835-848, jul./set. 2014.

MOZENA, E. R.; OSTERMANN, F. Integração curricular por áreas com extinção das disciplinas no Ensino Médio: Uma preocupante realidade não respaldada pela pesquisa em ensino de física. **Revista Brasileira de Ensino de Física** (Impresso). São Paulo, v. 36, p. 1-8, 2014.

NOVAES, R. C.; FERREIRA, M. S.; MELLO, J. G. As dimensões da avaliação na Educação Física Escolar: uma análise da produção do conhecimento. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 26, n. 42, p. 146-160, jun. 2014.

NUNES, M. L. F.; RÚBIO, K. O(s) currículo(s) da Educação Física e a constituição da identidade de seus sujeitos. **Revista Currículo sem Fronteiras**, [S.l.], v. 8, n. 2, p. 55-77, jul./dez. de 2008.

OLIVEIRA, A. A. B. Metodologias emergentes ao ensino de Educação Física. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 8, n. 1, p. 21-27, 1997.

_____. Planejando a Educação Física Escolar. In: VIEIRA, J. L. L. (Org.). **Educação Física e Esportes**: estudos e proposições. Maringá: EDUEM, 2004.

PALAFIX, G. H. M.; DINAH, V. T. Introdução à avaliação na Educação Física Escolar. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 1, n. 1, p. 23-37, 1998.

PALMA, A. P. T. V.; OLIVEIRA, A. A. B.; PALMA, J. A. V. **Educação Física e a organização curricular**: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio. 2. ed. Londrina: Eduel, 2010.

PILETTI, C. **Didática geral**. 24. ed. São Paulo: Ática, 2010.

POPKEWITZ, T. S. **Reforma educacional**: uma política sociológica. Poder e conhecimento em educação. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RAMALHO, M. H. S.; ALMEIDA, C. R.; MACHADO, Z.; DOS SANTOS, J. O. L.; NOBRE, G. C. Avaliação na Educação Física Escolar: uma análise a partir do modelo de inteligência motora. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 15, n. 4, p. 821-1113, out./dez. 2012.

RAMOS, V. A. Políticas públicas e avaliação: onde estamos e para onde vamos? **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 2, p. 84-100, 1999.

RESENDE, H. G. Reflexões sobre algumas contradições da educação física no âmbito da escola pública e alguns caminhos didáticos pedagógicos na perspectiva da cultura corporal. **Movimento**, Porto Alegre, 1994.

_____. Subsídios para uma pedagogia da educação física escolar na perspectiva da cultura corporal. In: VOTRE, S. J; COSTA, V. L. M. (Org.). **Cultura, atividade corporal e esporte**. Rio de Janeiro: Gama Filho, 1995.

SANTOS, M. F.; MARCON, D.; TRENTIN, D. T. Inserção da Educação Física na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. **Motriz**, Rio Claro, v.18 n.3, p.571-580, jul./set. 2012.

SANTOS, S. G.; GONÇALVES, G. Avaliação em Educação Física: uma análise nas escolas estaduais e municipais da cidade de Maringá-PR. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 7, n. 1, p. 75-83, 1996.

SANTOS, W. **Avaliação na educação física escolar**: análise de periódicos do século XX. 2002. 138 f. Monografia (Licenciatura em Educação Física) - Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2002.

_____; MAXIMIANO, F. L. Memórias discentes em Educação Física na educação básica: práticas avaliativas. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 02, p. 79-101, abr./jun. 2013a.

_____; MAXIMIANO, F. L. Avaliação na educação física escolar: singularidades e diferenciações de um componente curricular. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 35, n. 4, p. 883-896, out./dez. 2013b.

_____; MATHIAS, B. J.; MATOS, J. M. C.; VIEIRA, A. O. Avaliação na Educação Física Escolar: reconhecendo a especificidade de um componente curricular. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 205-218, jan./mar. 2015.

SCHWARTZMAN, S. O viés acadêmico na Educação Brasileira. In: BACHA, E. L.; SCHWARTZMAN, S. (Org.). **Brasil: a nova agenda social**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

SIEBERT, R. S. S. Avaliação em educação física: uma produção de verdade disciplinar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Rio Grande do Sul, v. 16, n. 3, p. 151-157, maio 1995.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. Apresentação. In: GOODSON, I. F. **Currículo**: Teoria e História. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

SILVA, V. A., MARTINS, M. I. Análise de questões de Física do Enem pela taxonomia de Bloom revisada. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 16, n. 3, p. 189-202, set./dez. 2014.

SOUZA, N. P. Tendências da avaliação do ensino aprendizagem na Educação Física escolar. **Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 21-29, 1993.

SOUZA JUNIOR, O. M.; DARIDO, S. C. Dispensa das aulas de Educação Física: apontando caminhos para minimizar os efeitos da arcaica legislação. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 12, n. 2, p. 1-12, maio/ago. 2009.

SOUZA JÚNIOR, M. B. M.; TAVARES DE MELO, M. S.; M. L. SANTIAGO. A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em Educação Física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 03, p. 31-49, jul./set. 2010.

VIANA, H. M. **Testes em educação**. São Paulo: IBRASA, 1982.

VIANNA, J.; LOVISOLO, H. Desvalorização da aprendizagem técnica na Educação Física: evidências e críticas. **Motriz**, Rio Claro, v.15 n. 4 p. 883-889, out./dez. de 2009.

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

ZAGHI, F. H. L. S. **Educação Física Escolar e a prova do ENEM**: convergências e divergências. 2014. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2014.

_____; ALVES, F. D. Conteúdos da Educação Física Escolar e Prova do Enem: Interfaces. In: **I CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESPORTE E LAZER**, nº 01, ano 01, 2010. UFSCar-São Carlos. Anais do I Congresso Internacional de Educação Física, Esporte e Lazer, Disponível em <<http://www.ufscar.br/ciefel/pdfs/livre/16.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2011.

ZANCHET, B. M. B. A. O exame nacional do ensino médio (ENEM): o que revelaram os professores do ensino médio acerca dessa avaliação. **Contapontos**, Itajaí, v. 7, n. 1, p. 55-69, jan./abr. 2007.

APÊNDICE A - Análise dos Itens de Educação Física

ENEM 2009/CANCELADA - CADERNO AZUL

QUESTÃO 14

O convívio com outras pessoas e os padrões sociais estabelecidos moldam a imagem corporal a imagem corporal na mente das pessoas. A imagem corporal idealizada pelos pais, pela mídia, pelos grupos sociais e pelas próprias pessoas desencadeia comportamentos estereotipados que podem comprometer a saúde. A busca pela imagem corporal perfeita tem levado muitas pessoas a procurar alternativas ilegais e até mesmo nocivas à saúde.

Revista Corpoconsciência. FERSA, v. 10, n 2, Santo André, ju/dez. 2006 (adaptado)

A imagem corporal tem recebido grande destaque e valorização na sociedade atual. Como consequência,

- a) a ênfase na magreza tem levado muitas mulheres a depreciar sua autoimagem, apresentando insatisfação crescente com o corpo.
- b) as pessoas adquirem a liberdade para desenvolver seus corpos de acordo com critérios estéticos que elas mesmas criam e que recebem pouca influência do meio em que vivem.
- c) a modelagem corporal é um processo em que o indivíduo observa o comportamento de outros, sem, contudo, imitá-los.
- d) o culto ao corpo produz uma busca incansável, trilhada por meio de árdua rotina de exercícios, com pouco interesse no aperfeiçoamento estético.
- e) o corpo tornou-se um objeto de consumo importante para as pessoas criarem padrões de beleza que valorizam a raça à qual pertencem.

Dados da questão:

Fonte dos textos-base	Material didático para o professor
Bloco de conteúdos (PCNs)	Conhecimentos sobre o corpo (simbólico)
Objetos de conhecimento (Matriz do Enem)	Mitos e verdades sobre os corpos masculino e feminino na sociedade atual
Tipo de resposta	Item de resposta única
Tipo de conhecimento	Item de interpretação
Habilidade do Enem	H2 - Reconhecer a necessidade de transformação de hábitos corporais em função das necessidades cinestésicas
Observações: - Não requer qualquer conhecimento específico da Educação Física, consistindo numa questão interpretativa que se utiliza de um contexto de estudo da Educação Física. - A fonte do texto-base corrobora que o item se refere à cultura corporal.	

QUESTÃO 20

Luciana trabalha em uma loja de venda de carros. Ela tem um papel muito importante de fazer a conexão entre os vendedores, os compradores e o serviço de acessórios. Durante o dia, ela se desloca inúmeras vezes da sua mesa para resolver os problemas dos vendedores e dos compradores. No final do dia, Luciana só pensa em deitar e descansar as pernas.

Na função de chefe preocupado com a produtividade (número de carros vendidos) e com a saúde e a satisfação dos seus funcionários, a atitude correta frente ao problema seria:

- a) **Propor a criação de um programa de ginástica laboral no início da jornada de trabalho.**
- b) Sugerir a modificação do piso da loja para diminuir o atrito do solo e reduzir as dores nas pernas.
- c) Afirmar que os problemas de dores nas pernas são causados por problemas genéticos.
- d) Ressaltar que a utilização de roupas bonitas e do salto alto são condições necessárias para compor o bom aspecto da loja.
- e) Escolher um de seus funcionários para conduzir as atividades de ginástica laboral em intervalos de 2 em 2 horas.

Dados da questão:

Fonte dos textos-base	Texto do autor
Bloco de conteúdos (PCNs)	Ginástica
Objetos de conhecimento (Matriz do Enem)	- Ginástica - Exercício físico e saúde
Tipo de resposta	Item de resposta única
Tipo de conhecimento	Específico
Habilidade do Enem	H2 - Reconhecer a necessidade de transformação de hábitos corporais em função das necessidades cinestésicas
Observações: - Exige que o aluno saiba no que consiste a ginástica laboral. Se destaca que as alternativas distratoras são inequivocadamente erradas.	

QUESTÃO 35

A falta de espaço para brincar é um problema muito comum nos grandes centros urbanos. Diversas brincadeiras de rua tal como o pular corda, o pique pega e outros têm desaparecido do cotidiano das crianças. As brincadeiras são importantes para o crescimento e desenvolvimento das crianças, pois desenvolvem tanto habilidades perceptivo-motoras quanto habilidades sociais.

Considerando a brincadeira e o jogo como importante instrumento de interação social, pois por meio deles a criança aprende sobre si, sobre o outro e sobre o mundo ao seu redor, entende-se que

- a) **O jogo possibilita a participação de crianças de diferentes idades e níveis de habilidade motora.**
- b) O jogo desenvolve habilidades competitivas centradas na busca da excelência na execução de atividades do cotidiano.
- c) O jogo gera um espaço para vivenciar situações de exclusão que serão negativas para a aprendizagem social.
- d) Através do jogo é possível entender que as regras são construídas socialmente e que não podemos modificá-las.
- e) No jogo, a participação está sempre vinculada à necessidade de aprender um conteúdo novo e de desenvolver habilidades motoras especializadas.

Dados da questão:

Fonte dos textos-base	Texto autoral do elaborador do item
Bloco de conteúdos (PCNs)	Jogo
Objetos de conhecimento (Matriz do Enem)	Os jogos e as brincadeiras
Tipo de resposta	Item de resposta única
Tipo de conhecimento	Específico da Educação Física
Habilidade do Enem	H3 - Reconhecer a linguagem corporal como meio de interação social, considerando os limites de desempenho e as alternativas de adaptação para diferentes indivíduos.
<p>Observações:</p> <p>- Para responder a questão o aluno precisa de alguns conhecimentos sobre o conteúdo "jogo", principalmente para eliminar as alternativas distratoras. Ainda assim, através da interpretação, do sentido do texto, o aluno é capaz de responder à questão.</p>	

QUESTÃO 43

Folclore designa o conjunto de costumes, lendas, provérbios, festas tradicionais/populares, manifestações artísticas em geral, preservado, por meio da tradição oral, por um povo ou grupo populacional. Para exemplificar, cita-se o frevo, um ritmo de origem pernambucana surgido no início do século XX. Ele é caracterizado pelo andamento acelerado e pela dança peculiar, feita de malabarismos, rodopios e passos curtos, além do uso, como parte da indumentária, de uma sombrinha colorida, que permanece aberta durante a coreografia.

As manifestações culturais citadas a seguir que integram a mesma categoria folclórica descrita no texto são:

- a) bumba-meu-boi e festa junina.
- b) cantiga de roda e parlenda.
- c) saci-pererê e boitatá.
- d) maracatu e cordel.
- e) **catira e samba.**

Dados da questão:

Fonte dos textos-base	Texto de autoria do elaborador do item
Bloco de conteúdos (PCNs)	Dança
Objetos de conhecimento (Matriz do Enem)	Dança
Tipo de resposta	Item de resposta única
Tipo de conhecimento	Específico (Arte e Educação Física)
Habilidade do Enem	H1 - Reconhecer as manifestações corporais de movimento como originárias de necessidades cotidianas de um grupo social
<p>Observações:</p> <p>- Esta questão é um exemplo de item interdisciplinar entre Educação Física e Arte ao abordar o folclore brasileiro. Por tratar da dança e das manifestações rítmicas e expressivas, pode ser caracterizada como questão de Educação Física. Ao responder, o aluno precisa conhecer as manifestações culturais que compõem as alternativas.</p>	

ENEM 2009/2ª APLICAÇÃO - CADERNO AZUL

QUESTÃO 103

Saúde, no modelo atual de qualidade de vida, é o resultado das condições de alimentação, habitação, educação, renda, trabalho, transporte, lazer, serviços médicos e acesso à atividade física regular. Quanto ao acesso à atividade física, um dos elementos essenciais é a aptidão física, entendida como a capacidade de a pessoa utilizar seu corpo — incluindo músculos, esqueleto, coração, enfim, todas as partes —, de forma eficiente em suas atividades cotidianas; logo, quando se avalia a saúde de uma pessoa, a aptidão física deve ser levada em conta.

A partir desse contexto, considera-se que uma pessoa tem boa aptidão física quando

- a) apresenta uma postura regular.
- b) pode se exercitar por períodos curtos de tempo.
- c) **pode desenvolver as atividades físicas do dia-a-dia, independentemente de sua idade.**
- d) pode executar suas atividades do dia a dia com vigor, atenção e uma fadiga de moderada a intensa.
- e) pode exercer atividades físicas no final do dia, mas suas reservas de energia são insuficientes para atividades intelectuais.

Dados da questão:

Fonte dos textos-base	Texto do autor
Bloco de conteúdos (PCNs)	Conhecimentos sobre o corpo (simbólico)
Objetos de conhecimento (Matriz do Enem)	Exercício Física e saúde
Tipo de resposta	Melhor do conjunto
Tipo de conhecimento	Item interpretativo
Habilidade do Enem	H2 - Reconhecer a necessidade de transformação de hábitos corporais em função das necessidades cinestésicas

Observações:

- O item tem no texto-base a atividade física como tema central. Sem trazer qualquer referência da Educação Física, o autor define o sentido de aptidão física. A resposta pode ser encontrada no corpo do texto, quando o autor menciona que aptidão física significa a capacidade de pessoa de utilizar o corpo "de forma eficiente em suas atividades cotidianas".

- Apesar de o contexto levar o aluno a alternativa C, percebemos que, de acordo com a definição de aptidão física, as alternativas A, B e D não estão erradas, sendo a alternativa correta aquela melhor do conjunto. De acordo com as sugestões de órgãos internacionais de saúde, como a Organização Mundial de Saúde, atividades físicas saudáveis devem ser realizadas em períodos de aproximadamente trinta minutos em intensidade moderada. Nesse caso, nenhuma das alternativas estaria correta.

QUESTÃO 115

A dança é importante para o índio preparar o corpo e a garganta e significa energia para o corpo, que fica robusto. Na aldeia, para preparo físico, dançamos desde cinco horas da manhã até seis horas da tarde, passa-se o dia inteiro dançando quando os padrinhos planejam a dança dos adolescentes. O padrinho é como um professor, um preparador físico dos adolescentes. Por exemplo, o padrinho sonha com um determinado canto e planeja para todos entoarem. Todos os tipos de dança vêm dos primeiros xavantes: Wamarĩdzadadzeiwawẽ, Butsẽwawẽ, Tseretomodzatsewawẽ, que foram descobrindo através da sabedoria como iria ser a cultura Xavante. Até hoje existe essa cultura, essa celebração. Quando o adolescente fura a orelha é obrigatório ele dançar toda a noite, tem de acordar meia-noite para dançar e cantar, é obrigatório, eles vão chamando um ao outro com um grito especial.

WÉRÉ' É TSI'RÓBÓ, E. A dança e o canto-celebração da existência xavante. VIS-Revista do Programa de Pós-Graduação em Arte da UnB. V. 5, n. 2, dez. 2006.

A partir das informações sobre a dança Xavante, conclui-se que o valor da diversidade artística e da tradição cultural apresentados originam-se da

- iniciativa individual do indígena para a prática da dança e do canto.
- excelente forma física apresentada pelo povo Xavante.
- multiculturalidade presente na sua manifestação cênica.
- inexistência de um planejamento da estética da dança, caracterizada pelo ineditismo.
- preservação de uma identidade entre a gestualidade ancestral e a novidade dos cantos a serem entoados.**

Dados da questão:

Fonte dos textos-base	Material didático para o professor
Bloco de conteúdos (PCNs)	Dança
Objetos de conhecimento (Matriz do Enem)	- Dança - O corpo e a expressão artística e cultural - O corpo no mundo dos símbolos e como produção de cultura
Tipo de resposta	Item de resposta única
Tipo de conhecimento	Item interpretativo
Habilidade do Enem	H1 - Reconhecer as manifestações corporais de movimento como originárias de necessidades cotidianas de um grupo social.
<p>Observações:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A questão é mais um exemplo de item interdisciplinar entre Educação Física e Arte. - Pelo texto-base, é mais provável que tenha sido concebida para Arte. - Esse texto-base foi extraído de uma revista de pós-graduação, o que revela a distância entre a linguagem utilizada e o propósito do Enem. - A resposta é interpretativa, podendo ser realizada sem qualquer conhecimento de Arte e/ou Educação Física, apenas a partir da leitura do texto. 	

QUESTÃO 134

Nunca se falou e se preocupou tanto com o corpo como nos dias atuais. É comum ouvirmos anúncios de uma nova academia de ginástica, de uma nova forma de dieta, de uma nova técnica de autoconhecimento e outras práticas de saúde alternativa, em síntese, vivemos nos últimos anos a redescoberta do prazer, voltando nossas atenções ao nosso próprio corpo. Essa valorização do prazer individualizante se estrutura em um verdadeiro culto ao corpo, em analogia a uma religião, assistimos hoje ao surgimento de novo universo: a corpolatria.

CODO, W.; SENNE, W. O que é corpo(latria). Coleção Primeiros Passos. Brasiliense, 1985 (adaptado).

Sobre esse fenômeno do homem contemporâneo presente nas classes sociais brasileiras, principalmente, na classe média, a corpolatria

- é uma religião pelo avesso, por isso outra religião; inverteram-se os sinais, a busca da felicidade eterna antes carregava em si a destruição do prazer, hoje implica o seu culto.**
- criou outro ópio do povo, levando as pessoas a buscarem cada vez mais grupos igualitários de integração social.
- é uma tradução dos valores das sociedades subdesenvolvidas, mas em países considerados do primeiro mundo ela não consegue se manifestar porque a população tem melhor educação e senso crítico.
- tem como um de seus dogmas o narcisismo, significando o “amar o próximo como se ama a si mesmo”.
- existe desde a Idade Média, entretanto esse acontecimento se intensificou a partir da Revolução Industrial no século XIX e se estendeu até os nossos dias.

Dados da questão:

Fonte dos textos-base	Material didático para o professor
Bloco de conteúdos (PCNs)	Conhecimento sobre o corpo (simbólico)
Objetos de conhecimento (Matriz do Enem)	Mitos e verdades sobre os corpos masculino e feminino na sociedade atual
Tipo de resposta	Item de resposta única
Tipo de conhecimento	Item interpretativo
Habilidade do Enem	H2 - Reconhecer a necessidade de transformação de hábitos corporais em função das necessidades cinestésicas
<p>Observações:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Texto-base extraído de um livro, o que faz a questão parecer distante do Ensino Médio. - A resposta da questão pode ser obtida através da leitura do texto, não necessitando de qualquer conhecimento específico. 	

ENEM 2010/CANCELADA - CADERNO AZUL

QUESTÃO 106

O folclore é o retrato da cultura de um povo. A dança popular e folclórica é uma forma de representar a cultura regional, pois retrata seus valores, crenças, trabalho e significados. Dançar a cultura de outras regiões é conhecê-la, é de alguma forma se apropriar dela, é enriquecer a própria cultura.

BREGOLATO, R. A. *Cultura Corporal da Dança*. São Paulo: Ícone, 2007.

As manifestações folclóricas perpetuam uma tradição cultural, é obra de um povo que a cria, recria e a perpetua. Sob essa abordagem deixa-se de identificar como dança folclórica brasileira

- a) o Bumba-meu-boi, que é uma dança teatral onde personagens contam uma história envolvendo crítica social, morte e ressurreição.
- b) a Quadrilha das festas juninas, que associam festejos religiosos a celebrações de origens pagãs envolvendo as colheitas e a fogueira.
- c) o Congado, que é uma representação de um reinado africano onde se homenageia santos através de música, cantos e dança.
- d) o Balé, em que se utilizam músicos, bailarinos e vários outros profissionais para contar uma história em forma de espetáculo.**
- e) o Carnaval, em que o samba derivado do batuque africano é utilizado com o objetivo de contar ou recriar uma história nos desfiles.

Dados da questão:

Fonte dos textos-base	Material didático para o professor
Bloco de conteúdos (PCNs)	Dança
Objetos de conhecimento (Matriz do Enem)	Dança
Tipo de resposta	Item de resposta única
Tipo de conhecimento	Específico (Educação Física/Arte)
Habilidade do Enem	H1 - Reconhecer as manifestações corporais de movimento como originárias de necessidades cotidianas de um grupo social
<p>Observações:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Questão interdisciplinar entre Educação Física e Arte ao abordar a dança folclórica. - O enunciado da questão solicita a marcação da alternativa incorreta. Apesar de o Referencial do Enem não coibir este tipo de item, acreditamos que o comando da questão deva sempre solicitar a alternativa correta. 	

QUESTÃO 110



O desenvolvimento das capacidades físicas (qualidades motoras passíveis de treinamento) ajuda na tomada de decisões em relação à melhor execução do movimento. A capacidade física predominante no movimento representado na imagem é:

- a) a velocidade, que permite ao músculo executar uma sucessão rápida de gestos em movimentação de intensidade máxima.
- b) a resistência, que admite a realização de movimentos durante considerável período de tempo, sem perda da qualidade da execução.
- c) a flexibilidade que permite amplitude máxima de um movimento, em uma ou mais articulações, sem causar lesões.**
- d) a agilidade, que possibilita a execução de movimentos rápidos e ligeiros com mudanças de direção.
- e) o equilíbrio, que permite a realização dos mais variados movimentos, com o objetivo de sustentar o corpo sobre uma base.

Dados da questão:

Fonte dos textos-base	Imagem
Bloco de conteúdos (PCNs)	Conhecimentos sobre o corpo (biológico)
Objetos de conhecimento (Matriz do Enem)	Condicionamentos e esforços físicos
Tipo de resposta	Item de resposta do tipo melhor do conjunto
Tipo de conhecimento	Específico da Educação Física
Habilidade do Enem	H2 - Reconhecer a necessidade de transformação de hábitos corporais em função das necessidades cinestésicas.
<p>Observações:</p> <p>- Esta questão aborda as capacidades físicas necessárias para que a bailarina realize um exercício de flexibilidade ao se equilibrar no aparelho. Isso faz com que as repostas C e E estejam corretas, o que torna o gabarito da questão questionável.</p>	

QUESTÃO 120



O voleibol é um dos esportes mais praticados na atualidade. Está presente nas competições esportivas, nos jogos escolas e na recreação. Nesse esporte, os praticantes usam alguns movimentos específicos como: saque, manchete, bloqueio, levantamento, toque, entre outros. Na imagem acima identificam-se os movimentos de:

- a) sacar e colocar a bola em jogo, defender a bola e realizar uma cortada como forma de ataque.
- b) arremessar a bola, tocar para passar a bola para o levantador e bloquear como forma de ataque.
- c) tocar e colocar a bola em jogo, cortar para defender e levantar a bola para atacar.
- d) passar a bola e iniciar a partida, lançar a bola ao levantador e realizar a manchete para defender.
- e) cortar como forma de ataque, passar para defender e bloquear como forma de ataque.

Dados da questão:

Fonte dos textos-base	Imagem
Bloco de conteúdos (PCNs)	Esporte
Objetos de conhecimento (Matriz do Enem)	Esporte
Tipo de resposta	Item de resposta única
Tipo de conhecimento	Conhecimento específico da Educação Física
Habilidade do Enem	Não identificada (possível H3)
Observações: - Conhecimento de baixa dificuldade sobre voleibol - As alternativas distratoras não deixam dúvida sobre a alternativa correta	

ENEM 2010/2ª APLICAÇÃO - CADERNO AZUL

QUESTÃO 96



FIGURA I

FIGURA II

FIGURA III

Figura I. Disponível em: <http://zuperdido.wordpress.com>. Acesso em: 27 abr. 2010.

Figura II. Disponível em: <http://jornale.com.br>. Acesso em: 27 abr. 2010.

Figura III. Disponível em: <http://www.alamedavirtual.com>. Acesso em: 27 abr. 2010.

O salto, movimento natural do homem, está presente em ações cotidianas e também nas artes, nas lutas, nos esportes, entre outras atividades. Com relação a esse movimento, considera-se que

- é realizado para cima, sem que a impulsão determine o tempo de perda de contato com o solo.
- é na fase de voo que se inicia o impulso, que, dado pelos braços, determina o tipo e o tempo de duração do salto.
- é verificado o mesmo tempo de perda de contato com o solo nas situações em que é praticado.
- é realizado após uma breve corrida para local mais alto, sem que se utilize apoio para o impulso.
- é a perda momentânea de contato dos pés com o solo e apresenta as fases de impulsão, voo e queda.**

Dados da questão:

Fonte dos textos-base	Imagem
Bloco de conteúdos (PCNs)	Conhecimentos sobre o corpo (biológico)
Objetos de conhecimento (Matriz do Enem)	Condicionamentos e esforços físicos
Tipo de resposta	Item de resposta única
Tipo de conhecimento	Específico da Educação Física
Habilidade do Enem	Não identificada. Possível H3
Observações: - A identificação do objeto de conhecimento da matriz do exame foi realizado por eliminação. - Habilidade não identificada - Alternativas distratoras não deixam dúvidas sobre a alternativa correta	

QUESTÃO 118

Não é raro ouvirmos falar que o Brasil é o país das danças ou um país dançante. Essa nossa “fama” é bem pertinente, se levarmos em consideração a diversidade de manifestações rítmicas e expressivas existentes de Norte a Sul. Sem contar a imensa repercussão de nível internacional de algumas delas. Danças trazidas pelos africanos escravizados, danças relativas aos mais diversos rituais, danças trazidas pelos imigrantes etc. Algumas preservam suas características e pouco se transformaram com o passar do tempo, como o forró, o maxixe, o xote, o frevo. Outras foram criadas e são recriadas a cada instante: inúmeras influências são incorporadas, e as danças transformam-se, multiplicam-se. Nos centros urbanos existem as danças como o funk, hip hop, as danças de rua e de salão. É preciso deixar claro que não há jeito certo ou errado de dançar. Todos podem dançar, independentemente de biótipo, etnia ou habilidade, respeitando-se as diferenciações de ritmos e estilos individuais.

GASPARI, T. C. Dança e educação física na escola: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008 (adaptado).

Com base no texto, verifica-se que a dança, presente em todas as épocas, espaços geográficos e culturais é uma

- a) prática corporal que conserva inalteradas suas formas independentes das influências culturais da sociedade.
- b) forma de expressão corporal baseada em gestos padronizados e realizada por quem tem habilidade para dançar.
- c) manifestação rítmica e expressiva voltada para as apresentações artísticas, sem que haja preocupação com a linguagem corporal.
- d) prática que traduz os costumes de determinado povo ou região e está restrita a este.
- e) **representação das manifestações, expressões, comunicações e características culturais de um povo.**

Dados da questão:

Fonte dos textos-base	Material didático para o professor
Bloco de conteúdos (PCNs)	Dança
Objetos de conhecimento (Matriz do Enem)	Dança O corpo e a expressão artística e cultural
Tipo de resposta	Item de resposta única
Tipo de conhecimento	Item interpretativo
Habilidade do Enem	H1 - Reconhecer as manifestações corporais de movimento como originárias de necessidades cotidianas de um grupo social.
Observações: - Texto demasiadamente longo. - Resposta no corpo do texto.	

QUESTÃO 127**Saúde**

Afinal, abrindo um jornal, lendo uma revista ou assistindo à TV, insistentes são os apelos feitos em prol da atividade física. A mídia não descansa; quer vender roupas esportivas, propagandas de academias, tênis, aparelhos de ginástica e musculação, vitaminas, dietas... uma... uma relação infundável de materiais, equipamentos e produtos alimentares que, por trás de toda essa “parafernália”, impõe um discurso do convencimento e do desejo de um corpo belo, saudável e, em sua grande maioria, de melhor saúde.

RODRIGUES, L. H.; GALVÃO, Z. Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

Em razão da mídia no comportamento das pessoas, no que diz respeito ao padrão de corpo exigido, podem ocorrer mudanças de hábitos corporais. A esse respeito, infere-se do texto que é necessário

- a) reconhecer o que é indicado pela mídia como referência para alcançar o objetivo de ter um corpo belo e saudável.
- b) valorizar o discurso da mídia, entendendo-o como incentivo à prática da atividade física, para o culto do corpo perfeito.
- c) **diferenciar as práticas corporais veiculadas pela mídia daquelas praticadas no dia a dia, considerando a saúde e a integridade corporal.**
- d) atender aos apelos midiáticos em prol da prática exacerbada de exercícios físicos, como garantia de beleza.
- e) identificar os materiais, equipamentos e produtos alimentares como o caminho para atingir o padrão de corpo idealizado pela mídia.

Dados da questão:

Fonte dos textos-base	Material didático para o professor
Bloco de conteúdos (PCNs)	Conhecimentos sobre o corpo (simbólico)
Objetos de conhecimento (Matriz do Enem)	Exercício físico e saúde
Tipo de resposta	Item de resposta única
Tipo de conhecimento	Interpretativo
Habilidade do Enem	H2 - Reconhecer a necessidade de transformação de hábitos corporais em função das necessidades cinestésicas.
Observações: - Todas as alternativas distratoras podem ser eliminadas através da leitura do texto-base	

ENEM 2011 - CADERNO AZUL

QUESTÃO 96

Na modernidade, o corpo foi descoberto, despido e modelado pelos exercícios físicos da moda. Novos espaços e práticas esportivas e de ginástica passaram a convocar as pessoas a modelarem seus corpos. Multiplicaram-se as academias de ginástica, as salas de musculação e o número de pessoas correndo pelas ruas.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. São Paulo, 2008.

Diante do exposto, é possível perceber que houve um aumento da procura por:

- a) exercícios físicos aquáticos (natação/hidroginástica), que são exercícios de baixo impacto, evitando o atrito (não prejudicando as articulações), e que previnem o envelhecimento precoce e melhoram a qualidade de vida.
- b) mecanismos que permitem combinar alimentação e exercício físico, que permitem a aquisição e manutenção de níveis adequados de saúde, sem a preocupação com padrões de beleza instituídos socialmente.
- c) programas saudáveis de emagrecimento, que evitam os prejuízos causados na regulação metabólica, função imunológica, integridade óssea e manutenção da capacidade funcional ao longo do envelhecimento.
- d) exercícios de relaxamento, reeducação postural e alongamentos, que permitem um melhor funcionamento do organismo como um todo, bem como uma dieta alimentar e hábitos saudáveis com base em produtos naturais.
- e) **dietas que preconizam a ingestão excessiva ou restrita de um ou mais macronutrientes (carboidratos, gorduras ou proteínas), bem como exercícios que permitem um aumento de massa muscular e/ou modelar o corpo.**

Dados da questão:

Fonte dos textos-base	Material didático para o professor
Bloco de conteúdos (PCNs)	Conhecimentos sobre o corpo (simbólico)
Objetos de conhecimento (Matriz do Enem)	Exercício físico e saúde
Tipo de resposta	Item de resposta única
Tipo de conhecimento	Específico
Habilidade do Enem	H1
Observações: - A alternativa a) também está correta, embora careça de sentido em relação ao texto.	

QUESTÃO 105

A dança é um importante componente cultural da humanidade. O folclore brasileiro é rico em danças que representam as tradições e a cultura de várias regiões do país. Estão ligadas aos aspectos religiosos, festas, lendas, fatos históricos, acontecimentos do cotidiano e brincadeiras e caracterizam-se pelas músicas animadas (com letras simples e populares), figurinos e cenários representativos.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Educação Física. São Paulo: 2009 (adaptado)

A dança, como manifestação e representação da cultura rítmica, envolve a expressão corporal própria de um povo. Considerando-a como elemento folclórico, a dança revela

- a) **manifestações afetivas, históricas, ideológicas, intelectuais e espirituais de um povo, refletindo seu modo de expressar-se no mundo.**
- b) aspectos eminentemente afetivos, espirituais e de entreterimento de um povo, desconsiderando fatos históricos
- c) acontecimentos do cotidiano, sob influência mitológica e religiosa de cada região, sobrepondo aspectos políticos.
- d) tradições culturais de cada região, cujas manifestações ritmicas são classificadas em um ranking das mais originais.
- e) lendas, que se sustentam em inverdades históricas, uma vez que são inventadas, e servem apenas para a vivência lúdica de um povo

Dados da questão:

Fonte dos textos-base	Material didático para o professor
Bloco de conteúdos (PCNs)	Dança
Objetos de conhecimento (Matriz do Enem)	- A dança - O corpo e a expressão artística e cultural
Tipo de resposta	Item de resposta do tipo melhor do conjunto
Tipo de conhecimento	Interpretativo
Habilidade do Enem	H1 - Reconhecer as manifestações corporais de movimento como originárias de necessidades cotidianas de um grupo social.
<p>Observações:</p> <p>- Alternativas distratoras não deixam de estar corretas. A alternativa correta, no entanto, é aquela mais coerente com o texto-base, caracterizando o item como do tipo "melhor do conjunto", ao invés de "de resposta única", que é desejada para o Enem.</p>	

QUESTAO 108**Conceitos e importância das lutas**

Antes de se tornarem esporte, as lutas ou as artes marciais tiveram duas conotações principais: eram praticadas com o objetivo guerreiro ou tinham um apelo filosófico como concepção de vida bastante significativo.

Atualmente, nos deparamos com a grande expansão das artes marciais em nível mundial. As raízes orientais foram se disseminando, ora pela necessidade de luta pela sobrevivência ou para a "defesa pessoal", ora pela possibilidade de ter as artes marciais como própria filosofia de vida.

CARREIRO, E. A. Educação Física na escola: Implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008 (fragmento).

Um dos problemas da violência que está presente principalmente nos grandes centros urbanos são as brigas e os enfrentamentos de torcidas organizadas, além da formação de gangues, que se apropriam de gestos das lutas, resultando, muitas vezes, em fatalidades. Portanto, o verdadeiro objetivo da aprendizagem desses movimentos foi mal compreendido, afinal as lutas

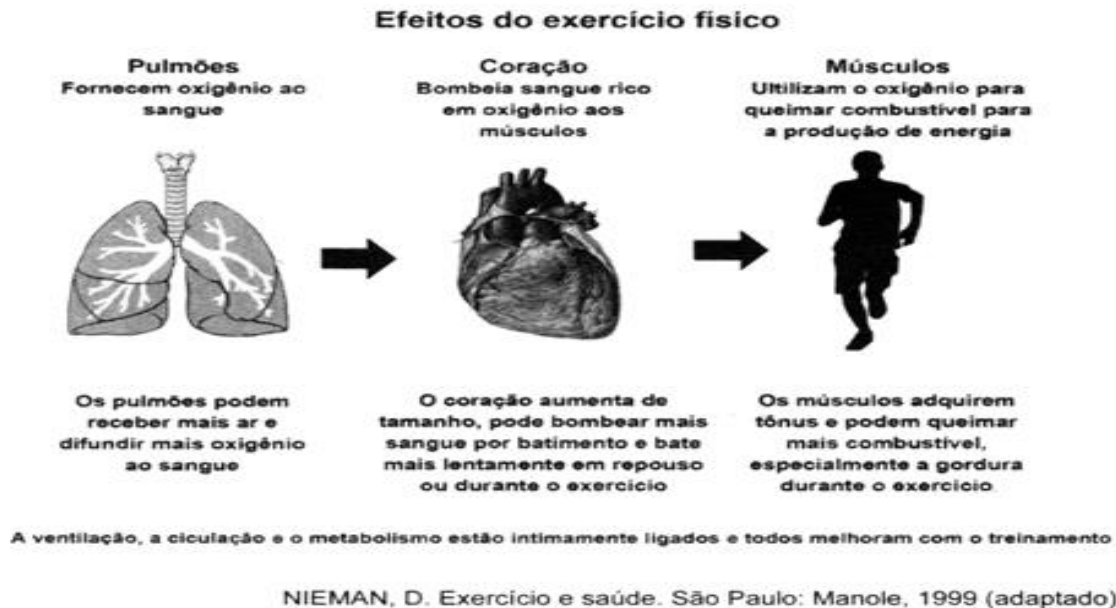
- a) se tornaram um esporte, mas eram praticadas com o objetivo guerreiro a fim de garantir a sobrevivência.
- b) apresentam a possibilidade de desenvolver o autocontrole, o respeito ao outro e a formação do caráter.**
- c) possuem como objetivo principal a “defesa pessoal” por meio de golpes agressivos sobre o adversário.
- d) sofreram transformações em seus princípios filosóficos em razão de sua disseminação pelo mundo.
- e) se disseminaram pela necessidade de luta pela sobrevivência ou como filosofia pessoal de vida.

Dados da questão:

Fonte dos textos-base	Material didático para o professor
Bloco de conteúdos (PCNs)	Lutas
Objetos de conhecimento (Matriz do Enem)	Lutas
Tipo de resposta	Melhor do conjunto
Tipo de conhecimento	Interpretativa
Habilidade do Enem	H1 - Reconhecer as manifestações corporais de movimento como originárias de necessidades cotidianas de um grupo social.
Observações: - Outras alternativas distratoras possíveis.	

ENEM 2012 - CADERNO AZUL

QUESTÃO 96



A partir dos efeitos fisiológicos do exercício físico no organismo, apresentados na figura, são adaptações benéficas à saúde de um indivíduo:

- a) **diminuição da frequência cardíaca em repouso e aumento da oxigenação do sangue.**
- b) diminuição da oxigenação do sangue e aumento da frequência cardíaca em repouso.
- c) diminuição da frequência cardíaca em repouso e aumento da gordura corporal.
- d) diminuição do tônus muscular e aumento do percentual de gordura corporal.
- e) diminuição da gordura corporal e aumento da frequência cardíaca em repouso.

Dados da questão:

Fonte dos textos-base	Material didático para o professor
Bloco de conteúdos (PCNs)	Conhecimentos sobre o corpo (biológico)
Objetos de conhecimento (Matriz do Enem)	Exercício físico e saúde
Tipo de resposta	Única
Tipo de conhecimento	Interpretativo
Habilidade do Enem	H2 - Reconhecer a necessidade de transformação de hábitos corporais em função das necessidades cinestésicas.
Observações:	- O item apresenta um conhecimento específico da Educação Física, mas sua resolução pode ser efetuada através da leitura da figura.

QUESTÃO 100

Verbo ser

QUE VAI SER quando crescer? Vivem perguntando em redor. Que é ser? É ter um corpo, um jeito, um nome? Tenho os três. E sou? Tenho de mudar quando crescer? Usar outro nome, corpo e jeito? Ou a gente só principia a ser quando cresce? É terrível, ser? Dói? É bom? É triste? Ser: pronunciado tão depressa, e cabe tantas coisas? Repito: ser, ser, ser. Er. R. Que vou ser quando crescer? Sou obrigado a? Posso escolher? Não dá pra entender. Não vou ser. Não quero ser. Vou crescer assim mesmo. Sem ser. Esquecer.

Andrade, C.D. Poesias e prosa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1992.

A inquietação existencial do autor com a autoimagem corporal e a sua corporeidade se desdobra em questões existenciais que têm origem

- a) **no conflito do padrão corporal imposto contra as convicções de ser autêntico e singular.**
- b) na aceitação das imposições da sociedade seguindo a influência de outros.
- c) na confiança no futuro, ofuscada pelas tradições e culturas familiares.
- d) no anseio de divulgar hábitos enraizados, negligenciados por seus antepassados.
- e) na certeza da exclusão, revelada pela indiferença de seus pares.

Dados da questão:

Fonte dos textos-base	Linguagem artística (poema)
Bloco de conteúdos (PCNs)	Conhecimentos sobre o corpo (simbólico)
Objetos de conhecimento (Matriz do Enem)	Performance corporal e identidades juvenis
Tipo de resposta	Único
Tipo de conhecimento	Interpretativo
Habilidade do Enem	H3
Observações: - Item que se justifica como de Educação Física por abordar questões diretamente relacionadas (imagem corporal e corporeidade).	

QUESTÃO 115

Aqui é o país do futebol

Brasil está vazio na tarde de domingo, né?
 Olha o sambão, aqui é o país do futebol
 [...]

 No fundo desse país
 Ao longo das avenidas
 Nos campos de terra e grama
 Brasil só é futebol
 Nesses noventa minutos
 De emoção e alegria
 Esqueço a casa e o trabalho
 A vida fica lá fora
 Dinheiro fica lá fora
 A cama fica lá fora
 A mesa fica lá fora
 Salário fica lá fora
 A fome fica lá fora
 A comida fica lá fora
 A vida fica lá fora
 E tudo fica lá fora

Sinoval W. Aqui é o país do futebol

Na letra da canção *Aqui é o país do futebol*, de Wilson Simonal, o futebol, como elemento da cultura corporal de movimento e expressão da tradição nacional, é apresentada de forma crítica e emancipada devido ao fato de

- reforçar a relação entre o esporte futebol e o samba.
- ser apresentado como uma atividade de lazer.
- ser identificado com a alegria da população brasileira.
- promover a reflexão sobre a alienação provocada pelo futebol.**
- ser associado ao desenvolvimento do país.

Dados da questão:

Fonte dos textos-base	Linguagem artística (música)
Bloco de conteúdos (PCNs)	Esporte
Objetos de conhecimento (Matriz do Enem)	- Esporte - Possibilidades de vivência crítica e emancipada de lazer
Tipo de resposta	Única
Tipo de conhecimento	Interpretativo
Habilidade do Enem	H1 - Reconhecer as manifestações corporais de movimento como originárias de necessidades cotidianas de um grupo social.
Observações: - Item que claramente se posiciona alinhado às teorias críticas de currículo	

ENEM 2013 - CADERNO CINZA**QUESTÃO 98****Adolescentes: mais altos, gordos e preguiçosos**

A oferta de produtos industrializados e a falta de tempo têm sua parcela de responsabilidade no aumento da silhueta dos jovens. “Os nossos hábitos alimentares, de modo geral, mudaram muito”, observa Vivian Ellinger, presidente da Sociedade Brasileira de Endocrinologia e Metabologia (SBEM), no Rio de Janeiro. Pesquisas mostram que, aqui no Brasil, estamos exagerando no sal e no açúcar, além de tomar pouco leite e comer menos frutas e feijão.

Outro pecado, velho conhecido de quem exhibe excesso de gordura por causa da gula, surge como marca da nova geração: a preguiça. “Cem por cento das meninas que participam do Programa não praticavam nenhum esporte”, revela a psicóloga Cristina Freire, que monitora o desenvolvimento emocional das voluntárias.

Você provavelmente já sabe quais são as consequências de uma rotina sedentária e cheia de gordura. “E não é novidade que os obesos têm uma sobrevivência menor”, acredita Claudia Cozer, endocrinologista da Associação Brasileira para o Estudo da Obesidade e da Síndrome Metabólica. Mas, se há cinco anos os estudos projetavam um futuro sombrio para os jovens, no cenário atual as doenças que viriam na velhice já são parte da rotina deles. “Os adolescentes já estão sofrendo com hipertensão e diabetes”, exemplifica Claudia.

DESGUALDO, P. Revista Saúde. Disponível em <http://saude.abril.com.br>. Acesso em: 28 jul. 2012 (adaptado).

Sobre a relação entre os hábitos da população adolescente e as suas condições de saúde, as informações apresentadas no texto indicam que

- a) **a falta de atividade física somada a uma alimentação nutricionalmente desequilibrada constituem fatores relacionados ao aparecimento de doenças crônicas entre os adolescentes.**
- b) a diminuição do consumo de alimentos fontes de carboidratos combinada com um maior consumo de alimentos ricos em proteínas contribuíram para o aumento da obesidade entre os adolescentes.
- c) a maior participação dos alimentos industrializados e gordurosos na dieta da população adolescente tem tornado escasso o consumo de sais e açúcares, o que prejudica o equilíbrio metabólico.
- d) a ocorrência de casos de hipertensão e diabetes entre os adolescentes advém das condições de alimentação, enquanto que na população adulta os fatores hereditários são preponderantes.
- e) a prática regular de atividade física é um importante fator de controle da diabetes entre a população adolescente, por provocar um constante aumento da pressão arterial sistólica.

Dados da questão:

Fonte dos textos-base	Revistas e jornais
Bloco de conteúdos (PCNs)	Conhecimentos sobre o corpo (biológico)
Objetos de conhecimento (Matriz do Enem)	Exercício físico e saúde
Tipo de resposta	Única
Tipo de conhecimento	Interpretativo
Habilidade do Enem	H2 - Reconhecer a necessidade de transformação de hábitos corporais em função das necessidades cinestésicas.
<p>Observações:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Texto-base desnecessariamente longo. - As alternativas distratoras abordam conhecimentos de natureza biológica que podem ser descartados pela falta de aderência com a área de inserção da Educação Física no exame. 	

QUESTÃO 101

Própria dos festejos juninos, a quadrilha nasceu como dança aristocrática, oriunda dos salões franceses, depois difundida por toda a Europa.

No Brasil, foi introduzida como dança de salão e, por sua vez, apropriada e adaptada pelo gosto popular. Para sua ocorrência, é importante a presença de um mestre “marcante” ou “marcador”, pois é quem determina as figurações diversas que os dançadores desenvolvem. Observa-se a constância das seguintes marcações: “Tour”, “Em avant”, “Chez des dames”, “Chez de chevaliê”, “Cestinha de flor”, “Balancê”, “Caminho da roça”, “Olha a chuva”, “Garranchê”, “Passeio”, “Coroa de flores”, “Coroa de espinhos” etc.

No Rio de Janeiro, em contexto urbano, apresenta transformações: surgem novas figurações, o francês aportuguesado inexistente, o uso de gravações substitui a música ao vivo, além do aspecto de competição, que sustenta os festivais de quadrilha, promovidos por órgãos de turismo.

CASCUDO, L. C. Dicionário do folclore brasileiro. Rio de Janeiro: Melhoramentos, 1976.

As diversas formas de dança são demonstrações da diversidade cultural do nosso país. Entre elas, a quadrilha é considerada uma dança folclórica por

- possuir como característica principal os atributos divinos e religiosos e, por isso, identificar uma nação ou região.
- abordar as tradições e costumes de determinados povos ou regiões distintas de uma mesma nação.**
- apresentar cunho artístico e técnicas apuradas, sendo, também, considerada dança-espetáculo.
- necessitar de vestuário específico para a sua prática, o qual define seu país de origem.
- acontecer em salões de festas e ser influenciada por diversos gêneros musicais.

Dados da questão:

Fonte dos textos-base	Material didático para o professor
Bloco de conteúdos (PCNs)	Dança
Objetos de conhecimento (Matriz do Enem)	Dança
Tipo de resposta	Única
Tipo de conhecimento	Interdisciplinar de Educação Física e Arte. Interpretativo
Habilidade do Enem	H3 - Reconhecer a linguagem corporal como meio de interação social, considerando os limites de desempenho e as alternativas de adaptação para diferentes indivíduos.
Observações: - Alternativa distratora a) de possível resposta. É eliminada, no entanto, pela utilização do termo "principal", o que não é recomendado pelo referencial do Enem por geralmente indicar a alternativa errada.	

QUESTÃO 108

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida cotidiana”.

HUIZINGA, J. Homo ludens: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2004.

Segundo o texto, o jogo comporta a possibilidade de fruição. Do ponto de vista das práticas corporais, essa fruição se estabelece por meio do(a)

- f) fixação de táticas, que define a padronização para maior alcance popular.
- g) competitividade, que impulsiona o interesse pelo sucesso.
- h) refinamento técnico, que gera resultados satisfatórios.
- i) caráter lúdico, que permite experiências inusitadas.**
- j) uso tecnológico, que amplia as opções de lazer.

Dados da questão:

Fonte dos textos-base	Material didático para o professor
Bloco de conteúdos (PCNs)	Jogos
Objetos de conhecimento (Matriz do Enem)	Jogos e brincadeiras
Tipo de resposta	Única
Tipo de conhecimento	Interpretativo
Habilidade do Enem	H1 - Reconhecer as manifestações corporais de movimento como originárias de necessidades cotidianas de um grupo social.
Observações: - Alternativas distratoras facilmente descartáveis.	

ENEM 2014 - CADERNO CINZA

QUESTÃO 108

O boxe está perdendo cada vez mais espaço para um fenômeno relativamente recente no esporte, o MMA. E o maior evento de Artes Marciais Mistas do planeta é o *Ultimate Fighting Championship*, ou simplesmente, UFC. O ringue, com oito cantos, foi desenhado para deixar os lutadores com mais espaço para as lutas. Os atletas podem usar as mãos e aplicar golpes de jiu-jitsu. Muitos podem falar que a modalidade é uma espécie de vale-tudo, mas isso já ficou no passado: agora, a modalidade tem regras e acompanhamento médico obrigatório para que o esporte apague o estigma negativo.

CORREIA, D. UFC: saiba como o MMA nocauteou o boxe em oito golpes. Veja, 10 jun. 2011 (fragmento).

O processo de modificação das regras do MMA retrata a tendência de redimensionamento de algumas práticas corporais, visando enquadrá-las em um determinado formato. Qual o sentido atribuído a essas transformações incorporadas historicamente ao MMA?

- a) A modificação das regras busca associar valores lúdicos ao MMA, possibilitando a participação de diferentes populações como atividade de lazer.
- b) As transformações do MMA aumentam o grau de violência das lutas, favorecendo a busca de emoções mais fortes tanto aos competidores como ao público.
- c) As mudanças de regras do MMA atendem à necessidade de tornar a modalidade menos violenta, visando sua introdução nas academias de ginástica na dimensão da saúde.
- d) As modificações incorporadas ao MMA têm por finalidade aprimorar as técnicas das diferentes artes marciais, favorecendo o desenvolvimento da modalidade enquanto defesa pessoal.
- e) **As transformações do MMA visam delimitar a violência das lutas, preservando a integridade dos atletas e enquadrando a modalidade no formato do esporte e espetáculo.**

Dados da questão:

Fonte dos textos-base	Revistas e jornais
Bloco de conteúdos (PCNs)	Lutas
Objetos de conhecimento (Matriz do Enem)	Lutas
Tipo de resposta	Única
Tipo de conhecimento	Específico Educação Física
Habilidade do Enem	H1 - Reconhecer as manifestações corporais de movimento como originárias de necessidades cotidianas de um grupo social.
Observações: - A manifestação corporal esporte está presente, mas em segundo plano.	

QUESTÃO 109**Uso de suplementos alimentares por adolescentes**

Evidências médicas sugerem que a suplementação alimentar pode ser benéfica para um pequeno grupo de pessoas, aí incluídos atletas competitivos, cuja dieta não seja balanceada. Tem-se observado que adolescentes envolvidos em atividade física ou atlética estão usando cada vez mais tais suplementos. A prevalência desse uso varia entre os tipos de esportes, aspectos culturais, faixas etárias (mais comum em adolescentes) e sexo (maior prevalência em homens). Poucos estudos se referem a frequência, tipo e quantidade de suplementos usados, mas parece ser comum que as doses recomendadas sejam excedidas.

A mídia é um dos importantes estímulos ao uso de suplementos alimentares ao veicular, por exemplo, o mito do corpo ideal. Em 2001, a indústria de suplementos alimentares investiu globalmente US\$ 46 bilhões em propaganda, como meio de persuadir potenciais consumidores a adquirir seus produtos. Na adolescência, período de autoafirmação, muitos deles não medem esforços para atingir tal objetivo.

ALVES, C; LIMA, R. J. *Pediatr.* v.85, n.4, 2009 (fragmento).

Sobre a associação entre a prática de atividades físicas e o uso de suplementos alimentares, o texto informa que a ingestão desses suplementos

- a) é indispensável para as pessoas que fazem atividades físicas regularmente.
- b) é estimulada pela indústria voltada para adolescentes que buscam um corpo ideal.**
- c) é indicada para atividades físicas como a musculação com fins de promoção da saúde.
- d) direciona-se para adolescentes com distúrbios metabólicos e que praticam atividades físicas.
- e) melhora a saúde do indivíduo que não tem uma dieta balanceada e nem pratica atividades físicas.

Dados da questão:

Fonte dos textos-base	Material didático para o professor
Bloco de conteúdos (PCNs)	Conhecimentos sobre o corpo (simbólico)
Objetos de conhecimento (Matriz do Enem)	Performance corporal e identidades juvenis
Tipo de resposta	Única
Tipo de conhecimento	Interpretativo
Habilidade do Enem	H1 - Reconhecer as manifestações corporais de movimento como originárias de necessidades cotidianas de um grupo social.
Observações: - Alternativas distratoras facilmente descartáveis.	

ENEM 2015 - CADERNO CINZA

QUESTÃO 96

O *rap*, palavra formada pelas iniciais de *rhythm and poetry* (ritmo e poesia), junto com as linguagens da dança (o *break dancing*) e das artes plásticas (o grafite), seria difundido, para além dos guetos, com o nome de cultura *hip hop*. O *break dancing* surge como uma dança de rua. O grafite nasce de assinaturas inscritas pelos jovens com sprays nos muros, trens e estações de metrô de Nova York. As linguagens do *rap*, do *break dancing* e do grafite se tornaram pilares da cultura *hip hop*.

DAYRELL, J. A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude. Belo Horizonte, UFMG, 2015 (adaptado)

Entre as manifestações da cultura *hip hop* apontadas no texto, o *break* se caracteriza como um tipo de dança que representa aspectos contemporâneos por meio dos movimentos

- a) retilíneos, como crítica aos indivíduos alienados.
- b) improvisados, como expressão da dinâmica da vida urbana.**
- c) suaves, como sinônimo da rotina dos espaços públicos.
- d) ritmados pela sola dos sapatos, como símbolo de protesto.
- e) cadenciados, como contestação às rápidas mudanças culturais.

Dados da questão:

Fonte dos textos-base	Material didático para o professor
Bloco de conteúdos (PCNs)	Dança
Objetos de conhecimento (Matriz do Enem)	O corpo e a expressão artística e cultural
Tipo de resposta	Única
Tipo de conhecimento	Interpretativo - Interdisciplinar Educação Física e Arte
Habilidade do Enem	H1 - Reconhecer as manifestações corporais de movimento como originárias de necessidades cotidianas de um grupo social.
Observações: - Possível item interdisciplinar ou de Arte.	

QUESTÃO 107**Obesidade causa doença**

A obesidade tornou-se uma epidemia global, segundo a Organização Mundial da Saúde, ligada à Organização das Nações Unidas. O problema vem atingindo um número cada vez maior de pessoas em todo o mundo, e entre as principais causas desse crescimento estão o modo de vida sedentário e a má alimentação.

Segundo um médico especialista em cirurgia de redução de estômago, a taxa de mortalidade entre homens obesos de 25 a 40 anos é 12 vezes maior quando comparada à taxa de mortalidade entre indivíduos de peso normal. O excesso de peso e de gordura no corpo desencadeia e piora problemas de saúde que poderiam ser evitados. Em alguns casos, a boa notícia é que a perda de peso leva à cura, como no caso da asma, mas em outros, como o infarto, não há solução.

FERREIRA, T. Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com>. Acesso em: 2 ago. 2012 (adaptado)

O texto apresenta uma reflexão sobre saúde e aponta o excesso de peso e de gordura corporal dos indivíduos como um problema, relacionando-o ao

- a) padrão estético, pois o modelo de beleza dominante na sociedade requer corpos magros.
- b) no equilíbrio psíquico da população, pois esse quadro interfere na autoestima das pessoas.
- c) quadro clínico da população, pois a obesidade é um fator de risco para o surgimento de diversas doenças crônicas.**
- d) preconceito contra a pessoa obesa, pois ela sofre discriminação em diversos espaços sociais.
- e) desempenho na realização das atividades cotidianas, pois a obesidade interfere na performance.

Dados da questão:

Fonte dos textos-base	Revista
Bloco de conteúdos (PCNs)	Conhecimentos sobre o corpo
Objetos de conhecimento (Matriz do Enem)	Exercício físico e saúde
Tipo de resposta	Única
Tipo de conhecimento	Interpretativo
Habilidade do Enem	H2 - Reconhecer a necessidade de transformação de hábitos corporais em função das necessidades cinestésicas.
Observações: - Apresenta uma relação direta entre saúde e doença como tema. - Item interpretativo, com alternativas distratoras de fácil eliminação. - Apesar da fonte não ser classificada como "publicações para professor e pesquisador", o texto possui um caráter absolutamente científico.	

QUESTÃO 131

Riscar o chão para sair pulando é uma brincadeira que vem dos tempos do Império Romano. A amarelinha original tinha mais de cem metros e era usada como treinamento militar. As crianças romanas, então, fizeram imitações reduzidas do campo utilizado pelos soldados e acrescentaram numeração nos quadrados que deveriam ser pulados. Hoje as amarelinhas variam nos formatos geométricos e na quantidade de casas. As palavras "céu" e "inferno" podem ser escritas no começo e no final do desenho, que é marcado no chão com giz tinta ou graveto.

Disponível em: www.biblioteca.ajes.edu.br. Acesso em: 20 maio 2015 (adaptado).

Com base em fatos históricos, o texto retrata o processo de adaptação pelo qual passou um tipo de brincadeira. Nesse sentido, conclui-se que as brincadeiras comportam o(a):

- caráter competitivo que se assemelha às suas origens.
- delimitação de regras que se perpetuam com o tempo.
- definição antecipada do número de grupos participantes.
- objetivo de aperfeiçoamento físico daqueles que a praticam.
- possibilidade de reinvenção no contexto em que é realizada.**

Dados da questão:

Fonte dos textos-base	Material didático para o professor
Bloco de conteúdos (PCNs)	Jogo
Objetos de conhecimento (Matriz do Enem)	Jogos e brincadeiras
Tipo de resposta	Única
Tipo de conhecimento	Interpretativo
Habilidade do Enem	H3 - Reconhecer a linguagem corporal como meio de interação social, considerando os limites de desempenho e as alternativas de adaptação para diferentes indivíduos
<p>Observações:</p> <p>- Um dos poucos itens classificados em H3. Predominância nessa habilidade para itens sobre o jogo.</p>	

ANEXO A - Matriz de competências e habilidades do Novo ENEM

EIXOS COGNITIVOS (comuns a todas as áreas de conhecimento):

I. **Dominar linguagens (DL):** dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa.

II. **Compreender fenômenos (CF):** construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.

III. **Enfrentar situações-problema (SP):** selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.

IV. **Construir argumentação (CA):** relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.

V. **Elaborar propostas (EP):** recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS

Competência de área 1 - Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.

H1 - Identificar as diferentes linguagens e seus recursos expressivos como elementos de caracterização dos sistemas de comunicação.

H2 - Recorrer aos conhecimentos sobre as linguagens dos sistemas de comunicação e informação para resolver problemas sociais.

H3 - Relacionar informações geradas nos sistemas de comunicação e informação, considerando a função social desses sistemas.

H4 - Reconhecer posições críticas aos usos sociais que são feitos das linguagens e dos sistemas de comunicação e informação.

Competência de área 2 - Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais*.

H5 – Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema.

H6 - Utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas.

H7 – Relacionar um texto em LEM, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social.

H8 - Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística.

Competência de área 3 - Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade.

H9 - Reconhecer as manifestações corporais de movimento como originárias de necessidades cotidianas de um grupo social.

H10 - Reconhecer a necessidade de transformação de hábitos corporais em função das necessidades cinestésicas.

H11 - Reconhecer a linguagem corporal como meio de interação social, considerando os limites de desempenho e as alternativas de adaptação para diferentes indivíduos.

Competência de área 4 - Compreender a arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade.

H12 - Reconhecer diferentes funções da arte, do trabalho da produção dos artistas em seus meios culturais.

H13 - Analisar as diversas produções artísticas como meio de explicar diferentes culturas, padrões de beleza e preconceitos.

H14 - Reconhecer o valor da diversidade artística e das inter-relações de elementos que se apresentam nas manifestações de vários grupos sociais e étnicos.

Competência de área 5 - Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.

H15 - Estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político.

H16 - Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário.

H17 - Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional.

Competência de área 6 - Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.

H18 - Identificar os elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos.

H19 - Analisar a função da linguagem predominante nos textos em situações específicas de interlocução.

H20 - Reconhecer a importância do patrimônio linguístico para a preservação da memória e da identidade nacional.

Competência de área 7 - Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.

H21 - Reconhecer em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não-verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos.

H22 - Relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos.

H23 - Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados.

H24 - Reconhecer no texto estratégias argumentativas empregadas para o convencimento do público, tais como a intimidação, sedução, comoção, chantagem, entre outras.

Competência de área 8 - Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.

H25 - Identificar, em textos de diferentes gêneros, as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro.

H26 - Relacionar as variedades linguísticas a situações específicas de uso social.

H27 - Reconhecer os usos da norma padrão da língua portuguesa nas diferentes situações de comunicação.

Competência de área 9 - Entender os princípios, a natureza, a função e o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida pessoal e social, no desenvolvimento do conhecimento, associando-o aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte, às demais tecnologias, aos processos de produção e aos problemas que se propõem solucionar.

H28 - Reconhecer a função e o impacto social das diferentes tecnologias da comunicação e informação.

H29 - Identificar pela análise de suas linguagens, as tecnologias da comunicação e informação.

H30 - Relacionar as tecnologias de comunicação e informação ao desenvolvimento das sociedades e ao conhecimento que elas produzem.