


Entre a promessa curricular e a experiência escolar: práticas avaliativas e motivação na Educação Física e saúde¹

Fernando Muñoz-Sepúlveda ^I 

Resumo

No Chile, a Educação Física e Saúde tem caráter obrigatório ao longo da trajetória escolar e apresenta-se curricularmente como uma disciplina orientada à promoção da atividade física e de estilos de vida saudáveis. No entanto, essa promessa convive com baixos níveis de prática física e com experiências estudantis que nem sempre fortalecem uma relação positiva com o movimento. Nesse contexto, o presente ensaio analisa criticamente o papel de determinadas práticas avaliativas na motivação e nas experiências do estudantado em Educação Física e Saúde, situando o aumento do tempo de tela como parte do contexto sociocultural contemporâneo, mais do que como uma explicação suficiente para o problema. Argumenta-se que, embora a promoção de hábitos ativos não possa recair exclusivamente sobre a escola nem sobre essa disciplina, sua obrigatoriedade, a tendência à atribuição de notas altas e sua ênfase discursiva na saúde não asseguram, por si só, adesão, aprendizagem significativa nem sentido formativo. Pelo contrário, determinadas práticas avaliativas podem enfraquecer a competência percebida, a autonomia e a experiência relacional dos estudantes, reforçando lógicas de rendimento e exclusão que tensionam o sentido formativo da disciplina. A partir do diálogo entre a literatura especializada, antecedentes do contexto chileno e estudos recentes sobre avaliação e vivências estudantis, o ensaio propõe a necessidade de avançar para uma Educação Física e Saúde mais inclusiva, formativa e coerente com seus propósitos curriculares.

Palavras-chave: Atividade física; educação física; avaliação educacional; motivação; práticas docentes.

I. Doutor em Didática Específica pela Universidade de Valência, Espanha. Pesquisador acadêmico na Universidade Autônoma do Chile, Talca, Chile. E-mail: profernando87@gmail.com

Between curricular promise and school experience: assessment practices and motivation in physical education and health

Abstract

In Chile, Physical Education and Health is a compulsory subject throughout the school trajectory and is curricularly presented as a subject aimed at promoting physical activity and healthy lifestyles. However, this promise coexists with low levels of physical activity and with student experiences that do not always foster a positive relationship with movement. Within this framework, this essay critically examines the role of specific assessment practices in students' motivation and experiences in Physical Education and Health, positioning the rise in screen time as part of the contemporary sociocultural context rather than as a sufficient explanation of the problem. It is argued that, although the promotion of active habits cannot rest exclusively on schools or on this subject alone, its compulsory status, the tendency to award high grades, and its discursive emphasis on health do not in themselves guarantee adherence, meaningful learning, or educational purpose. On the contrary, certain assessment practices may undermine students' perceived competence, autonomy, and relational experience, reinforcing logics of performance and exclusion that tension the formative purpose of the subject. Drawing on a dialogue between specialized literature, evidence from the Chilean context, and recent studies on assessment and student experiences, the essay argues for the need to move toward a more inclusive, formative, and curriculum-consistent Physical Education and Health.

Keywords: Educational assessment; motivation; physical activity; physical education; teaching practices.



Entre la promesa curricular y la experiencia escolar: prácticas evaluativas y motivación en Educación Física y salud

Resumen

En Chile, Educación Física y Salud tiene carácter obligatorio en la trayectoria escolar y se presenta curricularmente como una asignatura orientada a promover la actividad física y los estilos de vida saludables. No obstante, esta promesa convive con bajos niveles de práctica física y con experiencias estudiantiles que no siempre fortalecen una relación positiva con el movimiento. En este marco, el presente ensayo analiza críticamente el papel de determinadas prácticas evaluativas en la motivación y en las experiencias del estudiantado, situando el aumento del tiempo de pantalla como parte del contexto sociocultural contemporáneo, más que como explicación suficiente del problema. Se argumenta que, si bien la promoción de hábitos activos no puede recaer exclusivamente en la escuela ni en esta asignatura, su obligatoriedad, la tendencia a la asignación de altas calificaciones y su énfasis discursivo en la salud no aseguran por sí mismos adherencia, aprendizaje significativo ni sentido formativo. Por el contrario, determinadas prácticas evaluativas pueden debilitar la competencia percibida, la autonomía y la experiencia relacional del alumnado, reforzando lógicas de rendimiento y exclusión que tensionan el sentido formativo de la asignatura. A partir del diálogo entre literatura especializada, antecedentes del contexto chileno y estudios recientes sobre evaluación y vivencias estudiantiles, el ensayo plantea la necesidad de avanzar hacia una Educación Física y Salud más inclusiva, formativa y coherente con sus propósitos curriculares.

Palabras clave: Actividad física; educación física; evaluación educativa; motivación; prácticas docentes



Introdução

Nas últimas décadas, a diminuição dos níveis de atividade física e o aumento dos comportamentos sedentários consolidaram-se como preocupações relevantes para a saúde pública e a educação, especialmente durante a infância e a adolescência (Guthold et al., 2020; OMS, 2022). Nesse cenário, o tempo de tela constitui um marco sociocultural incontornável para compreender as transformações nos hábitos cotidianos, nas formas de lazer e no uso do tempo livre de crianças e jovens (Aguilar-Farías et al., 2020; Stiglic; Viner, 2019). Contudo, atribuir a inatividade física contemporânea exclusivamente ao aumento da exposição às telas mostra-se insuficiente, pois se trata de um fenômeno complexo no qual também intervêm condições familiares, escolares, culturais e sociais mais amplas (Chile, 2016; OMS, 2022).

No caso chileno, essa discussão adquire especial relevância, uma vez que a disciplina de Educação Física e Saúde (EFyS) integra obrigatoriamente uma parcela substantiva da trajetória escolar e orienta-se explicitamente para a promoção do movimento, do bem-estar e dos estilos de vida saudáveis (Chile, 2015). Nessa perspectiva, seria esperado que sua presença contínua no currículo escolar contribuísse para fortalecer uma relação positiva e duradoura do alunado com a atividade física. No entanto, tal pressuposto é tensionado ao ser contrastado com um cenário nacional no qual persistem níveis insuficientes de prática física. A Pesquisa Nacional de Saúde 2016–2017 indica que 86,7% da população adulta apresenta níveis insuficientes de atividade física, enquanto dados mais recentes mostram que apenas 26,4% de crianças e adolescentes cumprem as recomendações mínimas de atividade física, evidenciando a magnitude do problema no país (Chile, 2017, 2024).

Essa tensão torna-se ainda mais significativa se considerarmos que a EFyS costuma estar associada a elevados índices de aprovação e a avaliações favoráveis. Assim, emerge um paradoxo difícil de ignorar: uma disciplina obrigatória, orientada curricularmente para a promoção da saúde e do



movimento, não parece traduzir-se necessariamente em uma maior adesão do alunado à prática física nem em um vínculo pedagógico sólido com a atividade corporal. Em outras palavras, a cobertura curricular e o desempenho formal da disciplina não bastam, por si sós, para garantir experiências escolares capazes de promover disposições estáveis em relação à atividade física. Nesse sentido, diversos estudos têm demonstrado que as práticas avaliativas em Educação Física (EF) tendem a concentrar-se na atribuição de notas e no desempenho observável, mais do que na aprendizagem significativa, o que contribui para tensionar o sentido formativo da disciplina (Castillo-Retamal et al., 2022; López Pastor, 2005; López Pastor et al., 2006; Muñoz-Sepúlveda et al., 2025b, 2025c).

Nessa linha, a literatura especializada tem apontado que a experiência escolar em EF não é neutra, mas depende em grande medida das práticas pedagógicas, dos estilos de ensino e das formas de avaliação que estruturam a aula. Em particular, tem-se advertido que determinados enfoques podem favorecer ou limitar a motivação do alunado, em função do grau em que promovem a autonomia, a participação e a percepção de competência (Abós et al., 2021; Fierro-Suero et al., 2023; Sánchez-Oliva et al., 2014). Do mesmo modo, o tipo de organização da aula, o uso do tempo pedagógico e a natureza das atividades propostas incidem diretamente nas oportunidades reais de implicação, aprendizagem e fruição (Azlan et al., 2021; Kinder, Gaudreault; Simonton, 2020).

Consequentemente, mais do que atribuir exclusivamente à escola a responsabilidade de reverter a inatividade física, torna-se pertinente examinar criticamente que tipo de vínculo com o movimento está sendo promovido atualmente pela experiência escolar em EFyS, considerando as mediações pedagógicas e avaliativas que configuram essa experiência.

Em coerência com o exposto, o objetivo deste ensaio é refletir criticamente sobre o papel de determinadas práticas avaliativas na motivação e nas experiências do alunado em EFyS, situando o contexto das telas como marco sociocultural do problema no caso chileno.



Educação Física e Saúde no currículo chileno: uma promessa formativa em torno da saúde e da atividade física

Em um cenário contemporâneo marcado pela diminuição dos níveis de atividade física, pelo aumento dos comportamentos sedentários e pela expansão do tempo de tela na vida cotidiana de crianças e adolescentes, a escola continua ocupando um lugar estratégico como espaço de formação, socialização e intervenção pedagógica (Guthold et al., 2020; OMS, 2022). No caso chileno, essa discussão adquire especial relevância, uma vez que a disciplina de Educação Física e Saúde integra obrigatoriamente uma parcela substantiva da trajetória escolar e porque o currículo nacional lhe atribui explicitamente a tarefa de promover o movimento, o bem-estar, o autocuidado e os estilos de vida saudáveis (Chile, 2015). Em outras palavras, não se trata de uma disciplina marginal nem acessória, mas de um espaço curricular legitimado para contribuir para a formação integral do alunado por meio da atividade física e da educação para a saúde.

Essa centralidade curricular evidencia-se claramente nas Bases Curriculares de Educação Física e Saúde para o 7º ano do ensino básico ao 2º ano do ensino médio, nas quais se afirma que:

Seu propósito principal consiste em oferecer oportunidades a todos os alunos e alunas para que adquiram os conhecimentos, as habilidades e as atitudes que lhes permitam melhorar, por meio da atividade física habitual, sua qualidade de vida e a dos demais. Em outras palavras, a disciplina orienta-se para que os hábitos de uma vida ativa e saudável e a prática regular de atividade física sejam parte central da vida dos jovens, tanto dentro quanto fora da escola (Chile, 2015, p. 256).

A formulação anterior é especialmente significativa, pois explicita que o horizonte da disciplina não se restringe ao desenvolvimento de destrezas motoras, ao rendimento físico nem ao cumprimento de tarefas escolares pontuais. Ao contrário, propõe uma finalidade formativa mais ampla: contribuir para que a atividade física e os hábitos de vida ativa venham a constituir componentes relevantes da vida cotidiana do alunado, tanto dentro quanto



fora da escola. Nessa perspectiva, a EFyS configura-se no currículo chileno como uma disciplina portadora de uma forte promessa formativa, pois articula objetivos vinculados ao desenvolvimento corporal e motor, ao autocuidado, à participação em práticas motoras diversas e à promoção da saúde (Chile, 2015). Esse horizonte dialoga, além disso, com perspectivas contemporâneas que reconhecem a EF como um espaço com potencial para favorecer dimensões físicas, psicológicas, sociais e relacionais do desenvolvimento humano, bem como para fortalecer vínculos positivos com a prática corporal ao longo da vida (Sevil-Serrano et al., 2020; Vílchez-Conesa; Ruiz-Juan, 2016).

No contexto chileno, essa promessa adquire ainda maior densidade se considerarmos que a escola constitui um dos poucos espaços institucionais capazes de garantir experiências sistemáticas de movimento para amplos grupos da população escolar. Em uma sociedade na qual as oportunidades de prática física distribuem-se de maneira desigual e na qual os tempos e espaços destinados ao brincar, ao deslocamento ativo e à recreação corporal vêm sendo progressivamente tensionados por transformações culturais, tecnológicas e urbanas, a presença contínua da EFyS no currículo adquire um valor singular (Aguilar-Farías et al., 2020; OMS, 2022; Stiglic; Viner, 2019). Sob essa lógica, seria esperado que uma disciplina obrigatória, explicitamente orientada para a promoção da saúde e da atividade física, contribuísse para o desenvolvimento de disposições positivas, experiências significativas e vínculos duradouros do alunado com o movimento.

Entretanto, reconhecer a densidade normativa e formativa da disciplina não equivale a assumir que suas finalidades se concretizem automaticamente na prática escolar. Entre o currículo prescrito e a experiência efetivamente vivida pelo alunado medeiam processos de interpretação, seleção, tradução e mediação pedagógica que redefinem, em cada contexto, o sentido do que é ensinado. Em outras palavras, o valor formativo de uma disciplina não depende unicamente do que enunciam os documentos curriculares, mas também da forma como esses propósitos se concretizam na organização da



aula, na seleção de conteúdos, no uso do tempo pedagógico, nas formas de participação, nas interações sociais e nos modos de avaliação. Essa questão é especialmente relevante na EF, uma vez que se trata de uma disciplina na qual a aprendizagem é construída por meio do corpo, do movimento, da exposição pública das próprias capacidades e da relação com os outros, de modo que seus efeitos não podem ser compreendidos à margem da experiência subjetiva que produz.

A literatura especializada tem insistido precisamente nesse ponto: o potencial educativo da EF não reside unicamente em sua presença formal no currículo, mas na qualidade pedagógica das experiências que oferece. Embora a disciplina possa contribuir para o desenvolvimento integral, o bem-estar e a promoção da atividade física, tais efeitos não derivam linearmente de sua mera existência no plano de estudos (Beltrán-Carrillo; Devís-Devís, 2019; Sevil-Serrano et al., 2020). Ao contrário, diversas pesquisas mostram que as experiências escolares em EF são vividas e interpretadas de maneira diversa pelo alunado e que uma mesma proposta didática não produz necessariamente os mesmos sentidos para todos. As trajetórias corporais prévias, a competência percebida, as experiências familiares com a atividade física, os processos de socialização, as identidades de gênero e as histórias escolares influenciam decisivamente a maneira como cada estudante vivencia, valoriza ou resiste à aula (Beltrán-Carrillo; Devís-Devís, 2019; Eizaguirre-Sagastibeltza; Fernandez-Lasa; Usabiaga, 2024).

Nessa perspectiva, torna-se necessário deslocar parcialmente a atenção da função declarativa do currículo para as mediações didáticas e pedagógicas que tornam possível (ou limitam) a concretização de seus propósitos. Uma proposta centrada no desafio físico, na exigência ou no rendimento pode ser vivenciada como estimulante por determinados estudantes, mas também pode traduzir-se em incômodo, distanciamento ou falta de sentido para outros. Do mesmo modo, propostas que incorporam variedade de experiências, participação ativa, apoio pedagógico, reconhecimento da diversidade e oportunidades de



êxito percebido tendem a favorecer vínculos mais positivos com a disciplina, embora seus efeitos tampouco sejam homogêneos nem universais (Cañadas; Espada, 2023; Corrales-Perea; Espada, 2022; Fierro-Suero et al., 2020; Fierro-Suero et al., 2023). Nessa mesma direção, a teoria da autodeterminação oferece um marco relevante para compreender como determinadas experiências pedagógicas podem favorecer (ou enfraquecer) a relação do alunado com a atividade física. Ryan e Deci (2019, 2020) afirmam que a motivação de maior qualidade sustenta-se na satisfação de três necessidades psicológicas básicas: a autonomia, entendida como a possibilidade de participar com certa margem de decisão; a competência, associada à percepção de capacidade e êxito; e a relação, vinculada ao sentimento de pertencimento e apoio dentro do contexto educativo. Em EFyS, isso implica que a promoção de estilos de vida fisicamente ativos não depende unicamente da obrigatoriedade da disciplina, mas também de experiências pedagógicas que fortaleçam essas dimensões. Ao contrário, contextos pouco sensíveis a essas necessidades tendem a comprometer a motivação, a adesão e o vínculo positivo com a prática física (Ryan; Deci, 2019; Ryan; Deci, 2020; Sánchez-Oliva et al., 2014).

Nesse ponto, convém precisar que a distância entre o currículo prescrito e a experiência escolar não pode ser atribuída exclusivamente a uma interpretação individual do professorado, como se se tratasse apenas de um problema técnico de aplicação curricular. Antes, tal mediação encontra-se atravessada por tradições pedagógicas que historicamente situaram na EF uma forte centralidade do rendimento, da mensuração e da avaliação, muitas vezes em tensão com seus propósitos formativos mais amplos (López Pastor, 2005; Muñoz-Sepúlveda et al., 2025a; Muñoz-Sepúlveda et al., 2025b). O professorado atua dentro desses marcos culturais e institucionais, de modo que fortalecer sua formação torna-se necessário, embora insuficiente se não forem também revistos os enfoques pedagógicos e avaliativos que sustentam o ensino da disciplina.



Assim, o lugar estratégico que a EFyS ocupa no currículo chileno não deve ser interpretado apenas como evidência de sua importância normativa, mas também como um convite à reflexão sobre as condições concretas que permitem que sua promessa formativa adquira sentido na experiência escolar. A obrigatoriedade da disciplina, a legitimidade curricular de seus propósitos e sua orientação para a promoção da saúde constituem, sem dúvida, elementos relevantes; contudo, não bastam, por si sós, para garantir experiências pedagógicas capazes de fortalecer uma relação positiva, autônoma e duradoura com o movimento. Na tensão entre promessa curricular e experiência escolar vivida situa-se, precisamente, um dos núcleos centrais deste ensaio. Antes de examinar criticamente determinadas práticas pedagógicas e avaliativas, convém reconhecer que o potencial transformador atribuído à disciplina depende, em grande medida, da qualidade, do sentido e da justiça das experiências que efetivamente produz no cotidiano escolar.

Motivação, experiência escolar e práticas avaliativas em Educação Física e Saúde: uma leitura crítica da promessa curricular

Se, na seção anterior, foi proposto que a EFyS ocupa um lugar estratégico no currículo chileno por sua promessa formativa em torno da saúde e da atividade física, torna-se agora necessário tensionar criticamente essa promessa a partir da experiência escolar concreta do alunado. De fato, a existência de uma disciplina obrigatória, formalmente orientada para a vida ativa e saudável, não garante, por si só, uma relação positiva, significativa e duradoura com o movimento. Entre o currículo prescrito e a experiência vivida medeiam práticas concretas de ensino, organização da aula, seleção de conteúdos, uso do tempo, interação pedagógica e avaliação, que podem favorecer a motivação e a adesão futura à atividade física, mas também gerar frustração, distanciamento ou desafeição (Beltrán-Carrillo; Devís-Devís, 2019; Sevil-Serrano et al., 2020).



Uma primeira tensão crítica surge ao considerar o contraste entre os propósitos declarados da disciplina e certos resultados escolares amplamente visíveis no contexto chileno. Por um lado, a EFyS é apresentada como uma disciplina destinada a contribuir para a aquisição de hábitos de vida ativa e saudável; por outro, evidências recentes mostram uma forte tendência à concentração de notas de excelência na disciplina, fenômeno que obriga a problematizar a relação entre êxito escolar formal, aprendizagem significativa e promoção efetiva da atividade física (Muñoz-Sepúlveda et al., 2025a). Nesse ponto, a crítica não consiste em questionar que o alunado obtenha boas notas, mas em advertir que tais avaliações não bastam para demonstrar que os propósitos curriculares de mais longo alcance estejam sendo cumpridos. Em outras palavras, uma disciplina pode apresentar elevados índices de aprovação e, ao mesmo tempo, não se traduzir em motivação sólida, sentido pedagógico nem adesão sustentada à prática física fora da escola.

Esse paradoxo torna-se ainda mais sugestivo quando se observa que, nessa mesma linha, persistem práticas avaliativas que continuam associando o mérito escolar em EF ao rendimento físico visível, à capacidade de responder a testes padronizados ou ao cumprimento de desempenhos corporais esperados (Muñoz-Sepúlveda et al., 2025b; Oliver-Álvarez; Martos-García, 2023; López Pastor et al., 2006). Assim, a avaliação não opera unicamente como um mecanismo técnico de verificação das aprendizagens, mas também como um dispositivo que expressa quais corpos, quais habilidades e quais formas de participação são reconhecidos como valiosos dentro da aula (Barba-Martín; Hortigüela; Pérez-Pueyo, 2020; López Pastor, 2005). Quando a nota se vincula de maneira desproporcional ao rendimento, à rapidez, à resistência ou à execução técnica, a experiência escolar pode reforçar uma lógica classificatória que valida alguns estudantes e situa outros em posições recorrentes de insuficiência, inferioridade ou fracasso.

Nessa perspectiva, a crítica às práticas pedagógicas da EFyS **não deve ser entendida como uma negação da exigência, do esforço ou da**



aprendizagem técnica, mas como uma interrogação sobre o sentido que esses elementos adquirem na experiência educativa. Conforme advertiu Tinning (2010), a persistência de uma racionalidade técnica na EF tende a privilegiar a eficiência, o controle, a mensuração e a aplicação de procedimentos em detrimento da reflexão pedagógica acerca do para quê, para quem e com quais efeitos se ensina. Sob essa racionalidade, o corpo do alunado corre o risco de ser tratado mais como objeto de verificação e normalização do que como território de aprendizagem, expressão, relação e construção de sentido. Em consequência, uma disciplina que curricularmente se propõe a contribuir para a formação integral pode acabar reduzida, na prática, a um espaço em que se reproduzem lógicas de rendimento, disciplinamento e comparação.

A literatura especializada tem demonstrado com clareza que as experiências negativas em Educação Física podem produzir efeitos duradouros sobre a percepção da disciplina e sobre a disposição para participar de atividades físicas dentro e fora da escola. Beltrán-Carrillo e Devís-Devís (2019) evidenciam que o alunado inativo interpreta suas experiências escolares em EF por meio de discursos de rendimento, salutismo e masculinidade hegemônica, o que permite compreender por que a disciplina pode constituir-se, para alguns, em um espaço de afastamento mais do que de aproximação em relação à atividade física. Nessa mesma linha, pesquisas recentes desenvolvidas no contexto chileno mostram que a aula pode ser percebida como injusta quando predominam a opacidade dos critérios, a subjetividade avaliativa, a segregação por sexo, as exigências diferenciadas ou a associação entre rendimento corporal e valor escolar (Muñoz-Sepúlveda et al., 2025a; Muñoz-Sepúlveda et al., 2025b; Muñoz-Sepúlveda et al., 2025c). A partir daí, o problema não pode ser situado exclusivamente no alunado, como se a desmotivação ou a resistência fossem condições individuais prévias, mas também nas formas concretas pelas quais a disciplina organiza a experiência pedagógica.

Nesse ponto, a teoria da autodeterminação oferece um marco especialmente fértil para compreender a relação entre práticas docentes,



motivação e adesão à atividade física. Ryan e Deci (2019, 2020) afirmam que a qualidade da motivação depende, em grande medida, da satisfação de três necessidades psicológicas básicas: autonomia, competência e relação com os outros. Aplicado ao campo da EF, isso implica que a promoção de estilos de vida ativos não se decide apenas na quantidade de tempo de prática ou na obrigatoriedade da aula, mas também no fato de o alunado sentir-se capaz de aprender sem ser negativamente exposto, perceber que participa com uma margem real de decisão e experimentar um clima relacional seguro, respeitoso e de apoio. As evidências disponíveis são consistentes nesse ponto: a satisfação dessas necessidades psicológicas associa-se positivamente à motivação autodeterminada, à intenção de praticar atividade física no tempo livre e a uma melhor valorização da aula (Abós et al., 2021; Fierro-Suero et al., 2023; Sánchez-Oliva et al., 2014).

Ao contrário, quando a aula é organizada a partir de comportamentos docentes controladores, comparações permanentes, baixa participação do alunado ou escassa sensibilidade diante da diversidade de experiências corporais, a autonomia é restringida, a competência percebida deteriora-se e o sentido de pertencimento enfraquece (Abós et al., 2021; Cañadas; Espada, 2023; Corrales-Perea; Espada, 2022; Fierro-Suero et al., 2020). Em consequência, a motivação em relação à atividade física não pode ser entendida como simples consequência de “ter aulas de EF”, mas como um resultado pedagógico e relacional dependente do tipo de experiências que a disciplina oferece.

Essa leitura também permite questionar certas práticas frequentemente naturalizadas na cultura escolar da disciplina. Por exemplo, o uso excessivo de tempos não planejados ou de atividades sem intencionalidade pedagógica clara pode reduzir as oportunidades reais de aprendizagem e esvaziar de conteúdo formativo a aula. Embora o jogo, a recreação e a flexibilidade metodológica possam ter valor educativo quando integrados com sentido, seu uso indiscriminado pode acabar reforçando uma imagem residual da disciplina. Nessa linha, pesquisas sobre organização do tempo e contextos de ensino



mostram que nem toda aula garante, por si só, oportunidades valiosas de movimento e aprendizagem (Azlan et al., 2021; Kinder; Gaudreault; Simonton, 2020).

Nesse sentido, a crítica não passa por opor rigidamente estrutura e prazer, exigência e jogo, ou ensino e fruição. O ponto central é perguntar que tipo de experiências corporais, sociais e emocionais a aula de EFyS está realmente promovendo. A partir de uma perspectiva crítica e formativa, a disciplina é chamada não apenas a promover atividade física, mas também a contribuir para a construção de relações mais inclusivas, justas e significativas em torno do corpo e do movimento (Fuentes; Trigueros Cervantes; Moreno Doña, 2024).

Ainda assim, convém sublinhar que a responsabilidade pela aquisição de hábitos ativos não recai exclusivamente sobre a aula de EF. A construção de uma vida fisicamente ativa depende também das oportunidades sociais, familiares e comunitárias, assim como do acesso a espaços e condições para a prática (Arriagada; Fuentes Vilugron, 2023). Contudo, reconhecer essa complexidade não diminui o papel da disciplina; ao contrário, torna-o mais exigente.

Em suma, a distância entre a promessa curricular da EFyS e a experiência efetivamente vivida pelo alunado não constitui um problema secundário, mas um dos núcleos críticos para pensar o papel atual da disciplina no Chile. As notas elevadas não bastam para demonstrar o cumprimento de seus fins formativos; a obrigatoriedade curricular tampouco assegura, por si só, a construção de hábitos ativos; e o apelo geral à saúde perde força quando a experiência escolar concreta é vivida a partir da frustração, da comparação, da exclusão ou da falta de sentido. Nessa perspectiva, o desafio não consiste unicamente em defender a importância da disciplina, mas em transformá-la pedagogicamente para que sua promessa formativa não fique aprisionada no discurso e possa expressar-se em experiências escolares capazes de motivar, incluir e sustentar uma relação mais justa, significativa e duradoura com a atividade física.



Conclusão

A EFyS ocupa, no currículo chileno, um lugar relevante, ao lhe ser atribuída a responsabilidade de contribuir para a promoção da atividade física, da saúde e da formação integral do alunado. Contudo, este ensaio permite sustentar que tal promessa curricular não se concretiza de maneira automática apenas pelo fato de a disciplina existir, ser obrigatória ou apresentar elevadas avaliações escolares.

A revisão desenvolvida mostra que persiste uma tensão entre os propósitos formativos declarados e as experiências efetivamente vividas pelo alunado em aula. Nesse marco, as práticas avaliativas adquirem um papel central, na medida em que podem favorecer a motivação, a participação e uma relação mais significativa com a atividade física, mas também reproduzir lógicas de rendimento, exclusão, estereótipos de gênero, normatividades corporais e injustiças que enfraquecem o sentido formativo da disciplina. Por isso, o problema não reside unicamente na presença curricular da EFyS, mas na qualidade pedagógica, ética e relacional das experiências que ali se configuram.

Do mesmo modo, torna-se necessário reconhecer que a aquisição de hábitos ativos não depende exclusivamente da escola nem dessa disciplina, mas também do entorno familiar, social, cultural e das políticas públicas que condicionam as oportunidades de prática. Entretanto, essa constatação não reduz a responsabilidade da EFyS; ao contrário, reforça a necessidade de que a disciplina assuma criticamente seu papel na geração de experiências pedagógicas e avaliativas que fortaleçam a autonomia, a competência percebida e o sentido de pertencimento do alunado.

Em definitiva, mais do que reafirmar de maneira abstrata a importância da EFyS, o desafio consiste em avançar em direção a práticas avaliativas coerentes com sua promessa formativa e com uma compreensão mais inclusiva e significativa da aprendizagem corporal. Somente assim será possível que a



disciplina não fique reduzida a um espaço de cumprimento curricular, mas que se constitua efetivamente em uma experiência educativa significativa, inclusiva e socialmente justa.

Referências

ABÓS, Ángel; et al. Influence of internal and external controlling teaching behaviors on students' motivational outcomes in physical education: is there a gender difference? **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, v. 41, n. 3, p. 502–512, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1123/jtpe.2020-0316>

AGUILAR-FARÍAS, Nicolás; et al. 2018 Chilean physical activity report card for children and adolescents. *Journal of Physical Activity and Health*, **Champaign**, v. 17, n. 8, p. 807–815, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1123/jpah.2020-0120>

ARRIAGADA, Carlos; FUENTES VILUGRON, Gerardo. La calidad del uso del tiempo libre de los estudiantes en beneficio del ocio, recreación y actividad física en centros educativos de enseñanza básica de la comuna de Padre las Casas, IX región, Chile. **Retos**, Murcia, n. 48, p. 190–196, 2023. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v48.96793>

AZLAN, Arif; et al. Playing traditional games vs. free-play during physical education lesson to improve physical activity: a comparison study. **Pedagogy of Physical Culture and Sports**, [s. l.], v. 25, n. 3, p. 178–187, 2021. DOI: <https://doi.org/10.15561/26649837.2021.0306>

BARBA-MARTÍN, Raúl; HORTIGÜELA, David; PÉREZ-PUEYO, Angel. Evaluar en Educación Física: análisis de las tensiones existentes y justificación del empleo de la evaluación formativa y compartida. **Educación Física y Deporte**, Medellín, v. 39, n. 1, p. 23–47, 2020. DOI: <https://doi.org/10.17533/udea.efyd.v39n1a03>

BELTRÁN-CARRILLO, Vicente; DEVÍS-DEVÍS, José. El pensamiento del alumnado inactivo sobre sus experiencias negativas en educación física: los discursos del rendimiento, salutismo y masculinidad hegemónica. **RICYDE**, [s. l.], v. 15, n. 55, p. 20–34, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5232/ricyde2019.05502>



CAÑADAS, Laura; ESPADA, María. Relationship between preference in teaching styles with participation in assessment and teaching styles that support basic psychological needs in Physical Education. **Revista de Educación**, Madrid, n. 399, p. 211-232, 2023. DOI: <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-399-567>

CASTILLO-RETAMAL, Franklin; et al. Evaluación en Educación Física: percepción del profesorado desde el territorio escolar. *Retos*, Murcia, n. 52, p. 610-622, 2024. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v52.101527>

CHILE. Ministerio de Educación. **Bases curriculares de Séptimo a Segundo Medio**. Santiago: Gobierno de Chile, 2015. Disponível em: https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-37136_bases.pdf. Acesso em: 20 mar. 2026

CHILE. Ministerio de Salud de Chile. **Encuesta Nacional de Salud 2016-2017**. Santiago: Ministerio de Salud, 2017. Disponível em: <https://epi.minsal.cl/encuesta-ens-descargable/>. Acesso em: 20 mar. 2026

CHILE. Ministerio Del Deporte de Chile. **Encuesta Nacional de Actividad Física y Deporte 2024**. Santiago: Ministerio Del Deporte de Chile, 2024. Disponível em: https://page-mindep.s3.amazonaws.com/sigi/files/21783_informe_ejecutivo_encuesta_nacional_de_actividad_f_sica_y_deporte_2024.pdf. Acesso em: 20 mar. 2026

CHILE. Ministerio Del Deporte de Chile. **Política nacional de actividad física y deporte 2016-2025**. Santiago: Ministerio Del Deporte de Chile, 2016. Disponível em: <http://biblioteca.digital.gob.cl/handle/123456789/380>. Acesso em: 20 mar. 2026

CORRALES-PEREA, Ángel; ESPADA, María. Motivación y percepción del alumnado en los estilos de enseñanza mando directo y resolución de problemas en educación física. **Revista Electrónica Educare**, Costa Rica, v. 26, n. 3, p.1-18, 2022. DOI: <https://doi.org/10.15359/ree.26-3.2>

EIZAGUIRRE-SAGASTIBELTZA, Olaia; FERNANDEZ-LASA, Uxue; USABIAGA, Oidui. “You are not good”: inequalities experienced by women in Physical Education during childhood and adolescence. **Pedagogy of Physical Education and Sport Pedagogy**, London, p. 1-10, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1080/17408989.2024.2374265>



FIERRO-SUERO, Sebastian; et al. Perceived novelty support and psychological needs in physical education. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, Basel, v. 17, n. 11, p. 4169, 2020. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph17114169>

FIERRO-SUERO, Sebastian et al. The role of motivation and emotions in physical education. **Frontiers in Psychology**, Pully, v. 14, p. 1253043, 2023. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1253043>

FUENTES, Mario; TRIGUEROS CERVANTES, Carmen; MORENO DOÑA, Alberto. Educación Física y ciudadanía: una revisión interpretativa crítica. **Retos**, Murcia, n. 53, p. 323-332, 2024. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v53.101794>

GUTHOLD, Regina et al. Global trends in insufficient physical activity among adolescents. **The Lancet Child & Adolescent Health**, Cambridge, v. 4, n. 1, p. 23-35, 2020. DOI: [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(19\)30323-2](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(19)30323-2)

KINDER, Christopher; GAUDREULT, Karen; SIMONTON, Kelly. Structured and unstructured contexts in physical education. **Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, Philadelphia, v. 91, n. 5, p. 30-35, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/07303084.2020.1768181>

LÓPEZ PASTOR, Víctor; et al. La evaluación en educación física: revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida. **Retos**, Murcia, n. 10, p. 31-40, 2006. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v0i10.35061>

LÓPEZ-PASTOR, Víctor M. La evaluación como sinónimo de calificación. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Zaragoza, v. 8, n. 4, 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217017876007>Acesso em: 20 mar. 2026

MUÑOZ-SEPÚLVEDA, Fernando; et al. Dime cuánto corres y te diré qué nota mereces. **Cultura, Ciencia y Deporte**, Guadalupe, v. 20, n. 66, 2025a. DOI: <https://doi.org/10.12800/ccd.v20i66.2171>

MUÑOZ-SEPÚLVEDA, Fernando; et al. La nota máxima está de moda. **Sportis**, Coruña, v. 11, n. 4, p. 1-30, 2025b. DOI: <https://doi.org/10.17979/sportis.2025.11.4.12335>



MUÑOZ-SEPÚLVEDA, Fernando; et al. Del rendimiento al esfuerzo y actitud. **Movimiento**, Porto Alegre, v. 31, 2025c. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.146871>

OLIVER-ÁLVAREZ, Marta; MARTOS-GARCÍA, Daniel. La evaluación tradicional y sus consecuencias. Un caso en la Educación Física hegemónica. **Cultura, Ciencia y Deporte**, Guadalupe, v. 18, n. 58, p. 27-49, 2023. DOI: <https://doi.org/10.12800/ccd.v18i58.1976>

OMS – ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. **Global status report on physical activity 2022**. Geneva: OMS, 2022. Disponível em: <https://www.who.int/publications/i/item/9789240059153>

RYAN, Richard; DECI, Edward. Brick by brick. In: ELLIOT, A. J. (ed.). **Advances in Motivation Science**. Cambridge: Elsevier, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1016/bs.adms.2019.01.001>

RYAN, Richard; DECI, Edward. Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective. **Contemporary Educational Psychology**, London, v. 61, p. 101860, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>

SÁNCHEZ-OLIVA, David; et al. Predicción de los comportamientos positivos en educación física. **Revista de Psicodidáctica**, País Vasco, v. 19, n. 2, p. 387-406, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.7911>

SEVIL-SERRANO, Javier; et al. Improving motivation for physical activity. **Journal of Experimental Education**, London, v. 90, p. 383-403, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220973.2020.1764466>

STIGLIC, Neza; VINER, Russell. Effects of screentime on health. **BMJ Open**, London, v. 9, n. 1, p. e023191, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2018-023191>

TINNING, Richard. **Pedagogy and human movement: theory, practice, research**. London: Routledge, 2010



VÍLCHEZ CONESA, Pilar; RUIZ JUAN, Francisco. Clima motivacional en Educación Física y actividad físico-deportiva en el tiempo libre en alumnado de España, Costa Rica y México. **Retos**, Murcia, n. 29, p. 195–200, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345743464039> Acesso em: 20 mar. 2026

Nota

1 Tradução realizada com o auxílio da IA-GEMINI.



Como citar

MANFRÉ, Ademir Henrique; ROZZI, Iuli Carla. Contribuições do PNL D literário 2022 à formação humana e cultural de crianças pequenas. **Educação em Análise**, Londrina, v. 11, p. 1-21, 2026. DOI: <https://doi.org/10.5433/1984-7939.2026.v11.54430>.

Submetido em: 23 de março de 2026

Aprovado em: 28 de abril de 2026

Publicado em: 21 de maio de 2026

CRediT

Reconhecimentos:	Não se aplica
Financiamento:	Não se aplica
Conflito de interesses:	Os autores certificam que não tem interesse comercial ou associativo que represente um conflito de interesses em relação ao manuscrito.
Aprovação ética:	Não se aplica
Contribuição dos autores:	MUÑOZ-SEPULVEDA, F. afirma ter realizado conceitualização, curadoria de dados, análise formal, pesquisa, metodologia, redação - rascunho original; supervisão, validação, visualização, redação - revisão e edição.



Equipe Editorial

Editor de Seção:	Luiz Gustavo Tiroli
Membro da Equipe de Produção:	Ronald Rosa
Assistente de Editoração:	Giovanna Martins Capaci Rodrigues e Cristiane Ferreira de Moura - Escritório de Apoio ao Editor Científico
Layout e Diagramação:	Carolina Motter Pizoni - Escritório de Apoio ao Editor Científico

