

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

WAGNER RODRIGUES ZEFERINO

**AVALIAÇÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO FÍSICA: DAS
ORIENTAÇÕES NORMATIVAS ÀS PRODUÇÕES DOS LIVROS DIDÁTICOS**

VITÓRIA
2020

WAGNER RODRIGUES ZEFERINO

**AVALIAÇÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO FÍSICA: DAS
ORIENTAÇÕES NORMATIVAS ÀS PRODUÇÕES DOS LIVROS DIDÁTICOS**

Dissertação parcial apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Física, na Área de concentração dos Estudos Pedagógicos e Socioculturais da Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Wagner dos Santos

Linhas de pesquisa: Educação física, cotidiano, currículo e formação docente

**VITÓRIA
2020**

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

Z41a Zeferino, Wagner Rodrigues, 1979-
Avaliação do ensino e da aprendizagem na Educação Física: das
orientações normativas às produções dos livros didáticos / Wagner
Rodrigues Zeferino. - 2020.
154 f. : il.

Orientador: Wagner dos Santos.
Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade
Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos.

1. Avaliação. 2. Livros didáticos. 3. Educação Física. I. Santos,
Wagner dos. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro
de Educação Física e Desportos. III. Título.

CDU: 796

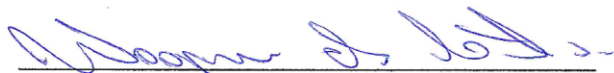
WAGNER RODRIGUES ZEFERINO

**AVALIAÇÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO FÍSICA: DAS
ORIENTAÇÕES NORMATIVAS ÀS PRODUÇÕES DOS LIVROS DIDÁTICOS**

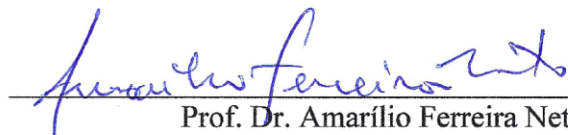
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação Física do Centro de Educação Física e
Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo,
como requisito parcial para obtenção do título de Mestre
em Educação Física.

Aprovada em 25 de agosto de 2020

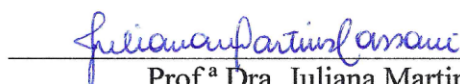
COMISSÃO EXAMINADORA



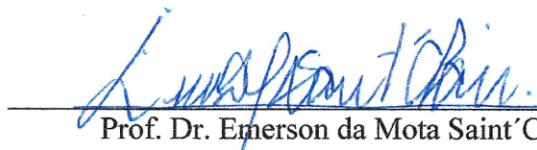
Prof. Dr. Wagner dos Santos
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientador



Prof. Dr. Amarílio Ferreira Neto
Universidade Federal do Espírito Santo



Prof.ª Dra. Juliana Martins Cassani
Universidade Vale do Cricaré



Prof. Dr. Emerson da Mota Saint'Clair
Instituto Federal Fluminense – RJ

Dedico este trabalho a minha família, minha esposa Zulmira, minha filha Vitória e meu filho Benício, pela compreensão quando foram impedidos de ir, quando tiveram que vir, quando não puderam ter, quando foi preciso desfazer, quando não pude brincar, mas ainda assim, aprendemos, aprendemos a ser. Ser família.

AGRADECIMENTOS

A Deus;

Ao PPGEF pelo apoio dado ao desenvolvimento da pesquisa, assim como aos professores do programa que compartilharam seus conhecimentos.

Agradeço a CAPES pelo período de bolsa de mestrado concedida, pois o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Uma gratidão especial ao meu orientador Dr. Wagner dos Santos. Gratidão pela confiança e orientação ao longo destes anos de estudo, bem como a liberdade com que me permitiu trabalhar. Além disso, agradeço por ter me apresentado um referencial teórico que orienta a vida e não só a pesquisa. Agradeço a paciência com as minhas limitações, assim como as orientações que me deixaram seguro, pois tinha um orientador que sabia que direção seguir.

Agradeço também ao Dr. Amarílio Ferreira Neto, que na sua função de coordenador e fundador do Proteoria, sempre foi acolhedor e sensível às vulnerabilidades do grupo. Agradeço por que, mesmo num tempo onde a maioria das pessoas diminuiria o ritmo de trabalho (quando merecidamente se aproximam da aposentadoria), ele segue assumindo e cumprindo com seus compromissos com a mesma seriedade, energia e sabedoria que lhe é peculiar. Chegue às 7h no Proteoria e verás energia e sabedoria.

Agradeço aos amigos participantes da banca, Dr^a Juliana Martins Cassani e Dr. Emerson Saint'Clair. Obrigado pela amizade e contribuição, não só na pesquisa, mas em todo processo de formação.

Agradeço ao Proteoria, em especial a dois acadêmicos veteranos deste grupo, Matheus Frossard e Ronildo Stieg, muito obrigado pelas orientações no processo da dissertação. Aos demais companheiros no dia-a-dia do grupo, obrigado pela força e companhia: Dani Cônsoli, Fábila Poletto, Lucas Oliveira, Heitor Negreiros, Sayonara de Paula, Felipe Carneiro, Rodrigo Marques, Marcella Bruchi, Murilo Nazario, Jean Gama, Aline Oliveira, Suerllem Lyrio, Juliana Cassani e Pablo Matos.

Agradeço aos meus pais, Joventino e Maria, ocupam um lugar onde sempre encontrei incentivo, apoio para ver os sonhos dos filhos alcançados. Agradeço as minhas irmãs, cunhados, sobrinhos, e até minha sogra Elvira e sogro Edson.

E por fim, AGRADEÇO a minha família, que durante esses anos de idas e vindas para Campos e Presidente Kennedy, horas em frente ao computador e dias ausentes, foi meu maior suporte. Zu (esposa), Victória e Benício (filhos), vocês são prova de que é possível fazer a vida valer a pena.

Se por acaso

Se por acaso eu olhar pra trás
Que seja pra lembrar do que foi bom
Que seja pra nutrir a esperança que hoje mora em mim

Eu descobri o que me satisfaz
Eu vi que o tempo não desfaz
E se provar vai perceber a diferença no viver

De resto eu não me prendo
O meu fardo é leve. Ouvi dizer:
"A vida é breve e tudo vai passar"
Que eu saiba aproveitar!

(Crombie)

RESUMO

A dissertação tem o objetivo geral de analisar as prescrições de avaliação nos Livros Didáticos da Educação Física do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). Mesmo sendo recente a entrada da Educação Física como componente curricular constante do PNLD, optamos por estes livros como fontes, visto que eles estão alinhados com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017b) e direcionam as práticas pedagógicas na contemporaneidade. Foi delineada em três capítulos que dialogam e mantem a coerência entre si considerando a natureza das fontes e os pressupostos teórico-metodológicos assumidos. Caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa que assume a análise crítico documental (BLOCH, 2001) como abordagem teórico-metodológica. O primeiro capítulo objetiva compreender o modo como se constituem as políticas de avaliação do ensino e da aprendizagem nos documentos normativos da Educação Básica que direcionam a produção dos Livros Didáticos. A Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013), a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017b) e seus respectivos decretos e pareceres, constituíram nossas fontes neste primeiro momento. Identificamos que os dois primeiros documentos apresentam instruções mais claras a respeito da avaliação em comparação a BNCC (2017b). Neste último documento existe um silenciamento em relação à avaliação do ensino e da aprendizagem. O segundo capítulo, identifica a trajetória do Plano Nacional do Livro Didático, da sua criação até a inserção do livro para a Educação Física no programa, analisa a participação de autores na formulação dos documentos norteadores da produção do Livro Didático e a participação das editoras no PNLD. Identificamos que o alto investimento do governo nas políticas públicas referentes ao Livro Didático atrai o interesse de grandes empresas educacionais, e incentiva autores e editoras a produção de Livros Didáticos para o PNLD. O terceiro capítulo analisa as prescrições de práticas avaliativas do ensino e da aprendizagem nos Livros da Educação Física do PNLD 2019 e 2020. Consiste na busca por sinais e indícios das concepções de avaliação que nortearam a elaboração das obras e as prescrições. Neste capítulo analisa-se o que, como, quem e quando se avalia nesses livros e quais saberes (CHARLOT, 2000) são privilegiados. Identificamos que os livros apresentam uma variedade de prescrições e instrumentos avaliativos, sendo que, as prescrições que se utilizam de uma avaliação através da experiência corporal, apresentam maiores possibilidades de uma avaliação que possibilite juízo de valor e tomada de decisão. De modo geral, identificamos uma descontinuidade no debate da avaliação do ensino e da aprendizagem nos documentos orientadores da Educação Básica, e na Educação Física, frente ao avanço das pesquisas sobre avaliação na área, sinalizamos a necessidade de um maior diálogo com autores da avaliação da Educação Física.

Palavras-chave: Avaliação do ensino e da aprendizagem. PNLD. Livro didático. Educação Física

ABSTRACT

The dissertation has the general objective of analyzing the evaluation prescriptions in the Physical Education Textbooks of the National Textbook Plan (PNLD). Even though the entry of Physical Education into the curricular component of the PNLD was recent, we opted for these books as sources, since they are aligned with the National Common Curricular Base (BRASIL, 2017b) and direct pedagogical practices in contemporary times. It was outlined in three chapters that dialogue and maintain coherence with each other considering the nature of the sources and the assumed theoretical-methodological assumptions. It is characterized as a qualitative research that assumes the critical analysis of documents (BLOCH, 2001) as a theoretical-methodological approach. The first chapter aims to understand how the policies for evaluating teaching and learning are constituted in the normative documents of Basic Education that guide the production of textbooks. The Law of Guidelines and Bases (BRAZIL, 1996), the National Curricular Guidelines (BRAZIL, 2013), the Common National Curriculum Base (BRAZIL, 2017b) and their respective decrees and opinions, constituted our sources in this first moment. We identified that the first two documents present clearer instructions regarding the evaluation compared to BNCC (2017b). In the latter document there is a silence in relation to the evaluation of teaching and learning. The second chapter, identifies the trajectory of the National Textbook Plan, from its creation until the insertion of the book for Physical Education in the program, analyzes the participation of authors in the formulation of the documents guiding the production of the Textbook and the participation of publishers in the PNLD. We identified that the high investment of the government in the public policies related to the Didactic Book attracts the interest of large educational companies. The third chapter analyzes the prescriptions of evaluative practices of teaching and learning for Physical Education in the PNLD Books 2019 and 2020. It consists in the search for signs and indications of the concepts of evaluation that guided the elaboration of works and prescriptions. This chapter analyzes what, how, who and when it is evaluated in these books and what knowledge (CHARLOT, 2000) is privileged. We identified that the books present a variety of prescriptions and evaluation instruments, and the prescriptions that use an evaluation through bodily experience, present greater possibilities for an evaluation that enables value judgment and decision making. In general, we identified a discontinuity in the debate on the evaluation of teaching and learning in the guiding documents of Basic Education, and in Physical Education, in view of the progress of research on evaluation in the area, we signal the need for a greater dialogue with authors of the evaluation of Physical Education.

Keywords: Teaching and learning assessment. PNLD. Textbook. Physical Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Catálogo de Obras aprovadas da editora SEI.....	68
Figura 2 — Ficha de Avaliação Individual	116
Figura 3 — Ficha de Autoavaliação	118

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 — Nuvem de Palavras do corpus LDB (BRASIL, 1996).....	33
Imagem 2 — Árvore de similitude do corpus da LDB (BRASIL, 1996).....	34
Imagem 3 — Nuvem de palavras do corpus textual das DCNs (BRASIL, 2013).....	40
Imagem 4 — Árvore de Similitude do corpus textual das DCNs (BRASIL, 2013).....	40
Imagem 5 — Nuvem de palavras do corpus da BNCC (BRASIL, 2017b).....	49
Imagem 6 — Árvore de similitude do corpus textual da BNCC (BRASIL, 2017b).....	50

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 — Ritmo de participação das editoras no PNLD	62
Gráfico 2 — Valores negociados com as Editoras do PNLD entre 2010 e 2019	64
Gráfico 3 — Quantidade de prescrições que contemplam o que Avaliar.....	97
Gráfico 4 — Tipos de Instrumentos Avaliativos nos Livros do PNLD 2019 e 2020.....	98
Gráfico 5 — Percentual de prescrições que avaliam a Objetivação-denominação	100
Gráfico 6 — Percentual de prescrições que avaliam a Distanciação-regulação.....	104
Gráfico 7 — Percentual de prescrições que avaliam a Imbricação do eu	106

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Participação das editoras por ano nos 16 editais do PNLD entre 2004 e 2019.....	61
Quadro 2 — Características das obras didáticas a serem avaliadas (Quantidade de páginas)	70
Quadro 3 — Livros da Educação Física aprovados no PNLD 2019.....	72
Quadro 4 — Livros da Educação Física aprovadas no PNLD 2020	73
Quadro 5 — Autores das Obras de Educação Física nos PNLD 2019 e PNLD 2020	78
Quadro 6 — Relação de Livros Didáticos da Educação Física analisados.....	90
Quadro 7 — Total de prescrições, o que avaliar e instrumentos.....	91
Quadro 8 — Descrição das fontes - Identificação das coleções a partir de seus autores, editoras e ano de aprovação.	Erro! Indicador não definido.
Quadro 9 — Quantidade de itens sobre o que avaliar nos Livros Didáticos	109
Quadro 10 — Avaliação quanto à formação	119

LISTA DE SIGLAS

ADD	Avaliação do Desempenho Docente
ATIF	Atividade Interativa de Formação
BNCC	Base Nacional Comum curricular
CADE	Conselho Administrativo de Defesa Econômica
CD/FNDE	Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
CEFD	Centro de Educação Física e Desportos
CEO	<i>Chief Executive Officer</i>
CGPLI	Coordenação-Geral dos Programas do Livro
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Básica
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
COGEAM	Coordenação-Geral de Materiais Didáticos
COLTED	Comissão do Livro Técnico e Livro Didático
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCS	Documentos Curriculares
DOU	Diário Oficial da União
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ESESFA	Escola de Ensino Superior do Educandário Seráfico São Francisco de Assis
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
FNDE/MEC	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/Ministério da Educação
FTD	<i>Frère Thèophane Durand</i>
HTML	<i>HyperText Markup Language</i>
IBEP	Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas
IC	Iniciação Científica
IFBP	Instituto Federal da Paraíba
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
IFRO	Instituto Federal de Rondônia
IFSP	Instituto Federal De São Paulo

INL	Instituto Nacional do Livro
ISECENSA	Instituto Superiores de Ensino do Censa
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LETPEF	Laboratório de Estudos e Trabalhos Pedagógicos em Educação Física
MEC	Ministério da Educação
PCE	Propostas Curriculares Estaduais
PMJ	Prefeitura Municipal de Joinville
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLA	Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
SED-SC	Secretaria de Estado de Educação – Santa Catarina
SEDUC – AM	Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino - Amazonas
SEE – SP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SEMED/MS	Secretaria Municipal de Educação / Mato Grosso do Sul
SEMED/POA	Secretaria Municipal de Educação / Porto Alegre
SFB	Sistema Faria Brito
SME	Secretaria Municipal de Educação
TIC	Tecnologia da informação e comunicação
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFES	Universidade Federal do Estado do espírito Santo
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
WOS	Web Of Science

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
	PNLD, BNCC E A EDUCAÇÃO FÍSICA PELO VIÉS DO LIVRO DIDÁTICO ...	23
	TEORIA E MÉTODO.....	26
	ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO	28
	CAPÍTULO I - AVALIAÇÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM:	
	PROCESSOS E TRAJETÓRIAS NORMATIVAS NO BRASIL	29
1.1	INTRODUÇÃO.....	29
1.2	MÉTODO.....	30
1.3	ANÁLISE E DISCUSSÃO	33
1.3.1	Avaliação na lei de diretrizes e bases (LDB, 1996).....	33
1.3.2	Avaliação nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs, 2013).....	38
1.3.3	Avaliação na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017)	47
1.4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	51
	CAPÍTULO II - PERCURSOS DO PNLD E DO LIVRO DIDÁTICO DA	
	EDUCAÇÃO FÍSICA	53
2.1	INTRODUÇÃO.....	53
2.2	MÉTODO.....	55
2.3	ANÁLISE E DISCUSSÃO	57
2.3.1	Da implementação do Plano Nacional do Livro Didático à chegada do livro da Educação Física ao programa	57
2.3.2	As editoras dos Livros Didáticos do PNLD de 2004 a 2019.....	60
2.3.3	O Livro Didático da Educação Física no PNLD	69
2.3.4	Os autores dos Livros da Educação Física no PNLD.....	76
2.4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
	CAPÍTULO III - PRESCRIÇÕES DE AVALIAÇÃO DO ENSINO E DA	
	APRENDIZAGEM NOS LIVROS DIDÁTICOS DA EDUCAÇÃO	
	FÍSICA	85
3.1	INTRODUÇÃO.....	85
3.1.1	O PNLD e os Livros Didáticos da Educação Física.....	86

3.2	MÉTODO.....	89
3.3	ANÁLISE E DISCUSSÃO	91
3.3.1	Concepções de avaliação	91
3.3.2	O que avaliar e como avaliar nos Livros da Educação Física	96
3.3.2.1	Objetivação-denominação e os instrumentos nas prescrições.....	99
3.3.2.2	Distanciação-regulação e os instrumentos nas prescrições	103
3.3.2.3	Imbricação do eu e os instrumentos nas prescrições	106
3.3.2.4	As múltiplas relações com o aprender nas prescrições e os instrumentos utilizados	109
3.3.3	Quem e quando avaliar nos Livros Didáticos da Educação Física do PNLD 2019 e 2020	114
3.4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	125
	REFERÊNCIAS	129

1 INTRODUÇÃO

A minha chegada à pós-graduação se constituiu de um longo caminho, (que tem seu início com o ingresso na formação inicial em 2009, no curso de licenciatura em Educação Física na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Ao participar de uma Atividade Interativa de Formação (ATIF), coordenada pelo professor Dr. Wagner dos Santos, na qual se desenvolveu um projeto intitulado “A alegria que ensina: brincando de circo”, executado junto a um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) na cidade de Vitória, tive contato com uma proposta diferente de se pensar a avaliação e a própria Educação Física. Em 2012, como bolsista de iniciação científica sob a orientação do Prof. Dr. Wagner dos Santos, passei a fazer parte do Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física (PROTEORIA), instalado no Centro de Educação Física e Desporto da UFES (CEFD/UFES). A pesquisa da Iniciação Científica (IC) tinha como objetivo perceber como os professores davam significado à presença e à permanência da Educação Física no currículo escolar. Essa pesquisa fazia parte de um projeto guarda-chuva intitulado “*Educação Física e a relação com os saberes com o cotidiano escolar: elementos para uma teoria*”, que, tendo como referência as práticas produzidas no cotidiano escolar, buscava elementos para uma teoria da Educação Física baseada nas pistas e indícios (GINZBURG, 1989) que são deixados pelos professores e alunos, para então, por meio da interpretação de indícios, compreender a identidade cultural produzida pela Educação Física.

O grupo Proteoria, em 20 anos de atividades, tem se consolidado com uma larga tradição em estudar a *Constituição das Teorias da Educação Física no Brasil*, tendo sua abrangência, quando se trata da periodicidade das fontes, tanto pelo viés histórico¹ como pela contemporaneidade².

As pesquisas no Proteoria perpassam por três grandes linhas, são elas: Pesquisa histórica em Educação, Educação Física e esportes; Comunicação e análise da produção científica em periódicos, congressos e estudos de pós-graduação; e por fim, Estudos com o cotidiano escolar, currículo, formação docente e avaliação educacional.

Durante a iniciação científica, dentro desse projeto guarda-chuva, fui colaborador interno do projeto de extensão e formação continuada denominado: “Livro Didático na

¹ Exemplos de artigos pelo viés histórico na linha “História da Educação, da Educação Física e do Esporte”: SCHNEIDER; FERREIRA NETO; ALVARENGA, 2012; SCHNEIDER *et al.*, 2014; SCHNEIDER *et al.*, 2016; CARVALHO *et al.*, 2020; RETZ *et al.*, 2019a; RETZ *et al.* 2019b; CASSANI *et al.*, 2019a

² Artigos que se referem à contemporaneidade, na linha “Formação Profissional, currículo e práticas pedagógicas em Educação e em Educação Física”, temos SANTOS, 2010; LUIZ *et al.*, 2015; MATOS *et al.*, 2015; FREITAS *et al.*, 2018a; SANTOS *et al.* 2018; SANTOS *et al.*, 2019b; MARQUES *et al.*, 2020

Educação Física”, realizado no CEFD/UFES pelo PROTEORIA, entre os anos 2012 e 2014. Essa formação fez parte de um projeto submetido ao comitê de ética e aprovado sob o número CAAE: 15419913.4.0000.5542. Esse projeto teve o objetivo de oferecer uma formação continuada aos professores de Educação Física das Redes Municipais de Ensino do Estado do Espírito Santo (Vitória, Serra, Vila Velha, Cariacica e Viana), no qual foram rememoradas as suas práticas (CERTEAU, 2002) pedagógicas produzidas no seu cotidiano.

Naquele momento, fizeram parte do projeto 14 professores de três redes municipais da Grande Vitória, sendo 12 de Serra, um de Vitória e outro de Viana. O diálogo com os professores das redes abordou diferentes temáticas, dentre elas, o Livro Didático e seus conteúdos de ensino, suas práticas avaliativas, a identidade da Educação Física como componente curricular e os processos (auto) formativos. A formação se constituiu de encontros semanais nos quais se utilizaram debates, grupos focais e narrativas produzidas pelos professores. Esses diálogos trouxeram a possibilidade de apresentar e discutir os projetos pedagógicos dos professores e debater sobre possibilidades de práticas avaliativas na Educação Física. A culminância do projeto se deu com a construção de uma proposta para o ensino da Educação Física³⁴ a partir das práticas narradas pelos professores.

Após a conclusão da graduação em 2016, no Instituto Superior de Estudos do Censa (ISECENSA), na cidade de Campos dos Goytacazes (RJ), retomei, em 2018, o vínculo com a UFES e com o PROTEORIA por meio do ingresso no curso de mestrado em Educação Física.

Identifiquei que o projeto de extensão “Livro didático na Educação Física” teve seus desdobramentos em diferentes trabalhos publicados em artigos e livros. Dentre eles, destacam-se os textos frutos de iniciação científica (FROSSARD; SANTOS, 2014; SANTOS, *et al.*, 2016), dissertações (MATOS, 2013; BOLZAN, 2014, LUIZ, 2014; VARNIER, 2015; FREITAS, 2016); e esta dissertação em andamento. O projeto produziu duas teses defendidas (VIEIRA, 2018; LANO, 2019) e uma em andamento (MARQUES, 202?). Os desdobramentos dessas dissertações e teses se materializaram em nove artigos publicados (MATOS *et al.*, 2013; LUIZ *et al.*, 2014; BOLZAN; SANTOS, 2015; MATOS *et al.*, 2015; LUIZ *et al.*, 2015; LUIZ *et al.*, 2016; VANIER; TAVARES, SANTOS, 2018; FREITAS *et al.*, 2018a; DE FREITAS *et al.*, 2020), que discutem o Livro Didático na Educação Física.

³ SANTOS *et al.* **Educação Física na Educação Básica: ações didático-pedagógicas.** [S.l.]: Phorte Editora, 2018.

⁴ Nesta obra somos autores em uma contribuição coletiva de dois capítulos: Capítulo 11 – Paz nas escolas: possibilidades de ensino na Educação Física a partir de temas transversais; e capítulo 5 – Do resgate de brincadeiras à construção de brinquedos: reciclando materiais e produzindo novas experiências.

Com base nos diferentes objetos de estudo derivados do Projeto *Constituição das Teorias da Educação Física no Brasil*, quer na contemporaneidade ou em uma perspectiva histórica, o Proteoria, desde 2012, trabalha em pesquisas sobre Livro Didático na Educação Física Escolar, como é o caso de Bolzan (2014), Freitas (2016) e Cassani (2018).

Bolzan (2014) evidencia o interesse do campo científico da Educação Física sobre o tema, sobretudo com pesquisas do tipo estado do conhecimento a partir da década de 1991. A autora analisou artigos publicados entre 1930-2012 os quais debatem sobre propostas pedagógicas de livros publicados. Dos 36 trabalhos analisados, 61% (22) foram produzidos a partir de 2001. Esse aumento está associado à relação com as iniciativas governamentais, visto que os governos estaduais perceberam a necessidade da construção de documentos orientadores da prática pedagógica, devido à criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para a Educação Física (BRASIL, 1998).

Freitas (2016) investigou como o ensino de valores tem sido proposto para a Educação Física nos documentos curriculares vinculados às Secretarias Estaduais de Educação no território brasileiro, definido pelo autor como Documentos Curriculares (DC's). O autor identificou 68 documentos elaborados entre 1996 e 2016. A delimitação de 1996 teve como fator motivador a promulgação do marco na escolarização brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), que aponta os estabelecimentos de ensino como responsáveis por construir e executar suas propostas pedagógicas.

O autor aponta que, dos 68 documentos mapeados, 17 estão fundamentados na LDB/1996, 64 foram elaborados a partir de 2006 e, desses, 62 apresentam fundamentações teóricas e possibilidades de práticas para a Educação Física. A pesquisa de Freitas (2016) compreende Livro Didático como todo material orientador de uma prática, ou seja, todo material que “[...] trata de assuntos relacionados com o ensino, estudo e aprendizagem” (FARIA; PERICÃO, 2008, p. 466).

Agrega-se a esse conceito a percepção do livro didático como um dispositivo em que o professor busca ferramentas para inventar o cotidiano e mediar o ensino, e o aluno o utiliza como um dispositivo para aprender pela apropriação de um saber. Os dispositivos são, de acordo com Chartier (2002, p. 11), “[...] lugar de realizações inventivas, as que tratam do como fazer e que acompanham as reformas vindas de cima ou as inovações do campo”. Nesse sentido, o grupo PROTEORIA passou a compreender o livro didático como dispositivos que têm a intenção de orientar o ensino do professor e do aluno no processo de aprendizagem, sempre relacionado ao planejamento, à intervenção e à avaliação (BOLZAN; SANTOS, 2015).

Dessa forma, verifica-se que outros documentos com nomenclaturas diferentes de livro didático têm cumprido esse papel na história, conforme tese de Cassani (2018). A referida tese se insere no projeto guarda-chuva “A imprensa periódica de ensino e de técnicas da Educação Física: trajetórias de prescrições pedagógicas (1932-1960)”, coordenado pelo professor Dr. Wagner dos Santos e que possui como professor pesquisador o Dr. Amarílio Ferreira Neto.

Cassani (2018), tendo como fonte a imprensa periódica de ensino e de técnicas (1932--1960), apresenta como objetivo da tese a análise das orientações para a prática pedagógica dos professores nessas fontes. A investigação se pauta no processo de como esses impressos se constituíram em dispositivos de uso didático-pedagógico, auxiliando na inserção da Educação Física nos currículos escolares.

A tese anuncia que a imprensa periódica de ensino e de técnicas se configurava como suporte material com características didático-pedagógicas objetivando orientar a prática dos professores. A autora assume a hipótese, confirmada ao final do trabalho, de que a elaboração de Livros Didáticos para a Educação Física não pode ser considerada uma prática apenas da atualidade, visto que, desde 1930, materiais com essa natureza já se encontravam em circulação no cenário educacional brasileiro, esses materiais assumiam a função de Livro Didático sem abrir mão da característica de uma revista.

Para o embasamento da tese, a autora analisa as lutas de representações (CHARTIER, 1990) entre os editores da imprensa periódica de ensino e de técnicas, investiga os usos (CERTEAU, 2002) que os articulistas faziam de referenciais teóricos de várias áreas do conhecimento, dentre eles, biologia, psicologia, sociologia, história, filosofia e antropologia, e, por fim, faz uma análise específica das prescrições e dos programas das revistas, buscando compreender as estratégias usadas pelos articulistas para definir o que e como se ensina.

Assim, justificamos esta dissertação, pois, além de ser embrionária dessa área na qual encontramos pesquisas do Livro Didático, tem motivação a partir de uma lacuna encontrada nas pesquisas sobre avaliação nos Livros Didáticos, que também são marcantes na trajetória do grupo, que desde 1999, em suas investigações, oferece aos professores da educação básica e ao campo acadêmico, problemáticas e possibilidades de práticas avaliativas (SANTOS, 2005; SANTOS; MAXIMIANO, 2013a; SANTOS *et al.*, 2014; SANTOS *et al.*, 2015), suas relações com o currículo (SANTOS, 2005; FALCÃO *et al.*, 2012; SANTOS; MAXIMIANO, 2013b; VIEIRA, 2017) e a formação docente (SANTOS *et al.*, 2016; PAULA *et al.*, 2018).

A iniciação científica do Dr. Wagner dos Santos (1999-2001), sob a orientação do Dr. Amarílio Ferreira Neto, produziu o trabalho *Avaliação na Educação Física Escolar: análise*

de periódicos do século XX, que consiste em um mapeamento da produção em periódicos nacionais no período de 1930 a 2000. O estudo aponta que havia poucas ações inseridas no cotidiano para apresentar possibilidades de como fazer a prática avaliativa na Educação Física (SANTOS, 2002). Posteriormente, Frossard (2015) realiza uma releitura do levantamento realizado por Santos (2002), dando continuidade ao processo e ampliando o mapeamento até 2014 (SANTOS *et al.*, 2018).

Essas pesquisas sinalizam duas questões, uma delas é a necessidade de estudos que analisem e apresentem possibilidades de práticas avaliativas na educação básica, e a outra é a investigação de práticas avaliativas na formação inicial de professores.

Especificamente em relação às práticas avaliativas na educação básica, o PROTEORIA tem se debruçado sobre o processo de ensino e da aprendizagem na prática do professor, não com objetivo de denúncia, mas projetando possibilidades de práticas avaliativas no ambiente escolar (SANTOS, 2005, 2008; MACEDO, 2011; MAXIMIANO, 2011; SANTOS *et al.*, 2014; SANTOS *et al.*, 2015; SANTOS *et al.*, 2019a; SANTOS *et al.*, 2019b).

Durante esses 20 anos, o Proteoria tem sinalizado, por meio de suas pesquisas, outras possibilidades de se pensar as práticas avaliativas na Educação Física escolar, as quais têm se enunciado como avaliação indiciária (SANTOS, 2005). Nessa perspectiva, não se entende a escola como reprodutora e incompetente, porém como um lugar de singularidades, onde professores e alunos, com maneiras próprias de fazer, produzem descobertas de conhecimento (SANTOS, 2010).

Nessa concepção, o avaliador possui a constante tarefa de interpretar *sinais e indícios* (GINZBURG, 1989), quando, a partir de então, se profere juízo e se faz a tomada de decisão. Na avaliação, o foco está nas pistas não como registro da incapacidade, mas como sinais do potencial de ampliação, individual e coletiva, do conhecimento (SANTOS, 2005, 2008). O autor, ao considerar a avaliação como ação indiciária, compreende que o professor é mediador no processo de desenvolvimento do aluno, com isso anunciamos uma perspectiva de avaliação que leva em consideração a especificidade da Educação Física como componente curricular.

Na linha de avaliação, o PROTEORIA já produziu estudos que pesquisaram o debate de concepções avaliativas e matrizes teóricas que as sustentam no cenário da avaliação brasileira e internacional (SANTOS *et al.*, 2018; VIEIRA, 2018; STIEG *et al.*, 2018; LANO, 2019; MARQUES, 2020).

Já destacamos que o PROTEORIA tem se debruçado em três grandes eixos, e esta dissertação está situada no eixo dos estudos com o cotidiano escolar, currículo, formação

docente e avaliação educacional, especialmente se dedicando a compreender o tema *Avaliação na Educação Básica*.

Compreendemos que uma pesquisa não se justifica pela produção intelectual do seu próprio grupo, ainda que o PROTEORIA seja, nos últimos anos, o grupo que mais tem se dedicado ao estudo do tema no que se refere à quantidade de projetos desenvolvidos, de iniciações científicas, dissertações, teses defendidas e artigos publicados, tornando-se uma voz autorizada ao debate da avaliação no campo da Educação e da Educação Física. Vieira (2018) observa indícios (GINZBURG, 1989) da constituição desse lugar de autoridade ocupado pelo PROTEORIA no campo da avaliação, ao apresentar a identificação da circularidade dos textos do grupo por meio da citação de outros pesquisadores da avaliação na educação básica. Melo, Ferraz e Nista Piccolo (2010) citam o estudo de SANTOS, W.; FERREIRA NETO, A. (2003) *Avaliação na educação física escolar: o debate acadêmico em periódicos*; MELO (2011) dialoga com os apontamentos da dissertação de SANTOS (2005) intitulada: *Currículo e avaliação na educação física escolar*; e ESCUDERO (2011) referencia o capítulo de livro de SANTOS, W. (2008) *Currículo e avaliação na educação física: práticas e saberes*.

Por isso, nos últimos anos temos acompanhado o debate sobre avaliação no contexto educacional. No Brasil, o tema tem sido objeto de estudos sob vários prismas desde a década de 1930. No campo da Educação Física, é possível identificar que, na década de 1970, as pesquisas com enfoque em avaliação começam a expressar suas reflexões, principalmente influenciadas pelos trabalhos de Bloom, Pophan, Scriven, Stake, Stufflebeam e Tyler. Pesquisas realizadas por Santos (2002) e Santos *et al.* (2018) demonstraram a importância desses autores na produção teórica da Educação Física.

A partir dos anos 2000, estudos do tipo estado do conhecimento na Educação Física (SANTOS, 2002; SANTOS; FERREIRA NETO; LOCATELLI, 2003; ALVES; SOARES JÚNIOR, 2007; MELO *et al.*, 2014; NOVAES; FERREIRA; MELLO, 2014; SANTOS *et al.*, 2018) revelam o quanto pesquisadores têm se interessado pelo tema avaliação da aprendizagem a partir da década de 1970.

Nesse sentido, indagamos: como o debate da avaliação do ensino e da aprendizagem está prescrito nos documentos normativos da Educação Básica que direcionam a produção dos Livros Didáticos? Esses documentos abordam a questão da avaliação? Há convergência de princípios nos argumentos que utilizam? Quais são as editoras dos Livros Didáticos da Educação Física e seu lugar nas políticas públicas da Educação? Quem são os autores dos Livros Didáticos da Educação Física, suas trajetórias de pesquisa, seus vínculos institucionais,

sua formação e atuação? O que motiva os autores a produzir esses livros? Existem organismos internacionais que fazem parte da produção desses materiais? Existem proposições de práticas avaliativas nos Livros Didáticos da Educação Física? Quais as concepções de avaliação que os fundamentam? Existem instrumentos avaliativos propostos nesses materiais? O que, quando, como e quem avalia os Livros Didáticos? Quais saberes são privilegiados e em que medida esses saberes consideram as especificidades da Educação Física como componente curricular?

Diante desse cenário, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar as prescrições pedagógicas de avaliação nos Livros Didáticos da Educação Física do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) 2019 e 2020. Dentre tantas possibilidades, assumimos como fonte os Livros Didáticos da Educação Física do PNLD, visto que estão em alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular⁵ (BNCC) (BRASIL, 2017b) e devem direcionar as práticas pedagógicas na contemporaneidade.

Como objetivos específicos, assumimos: compreender o modo como se constituem as políticas de avaliação do ensino e da aprendizagem nos documentos normativos da educação básica direcionadores da produção dos Livros Didáticos; analisar as relações dos autores, editoras e grupos de pesquisa que compõem o processo da construção dos Livros Didáticos para a Educação Física; e, por fim, analisar as prescrições avaliativas presentes nos Livros Didáticos da Educação Física aprovados no PNLD 2019 e 2020.

Acreditamos que a entrada pela avaliação pode apresentar *pistas e indícios* para a análise das ações no processo de ensino e da aprendizagem, além de revelar as contribuições da Educação Física na escola, os procedimentos adotados e os objetivos das práticas pedagógicas. Ademais, entendemos que sua articulação com livros didáticos nos permitiu evidenciar as concepções de Educação Física presentes neles, bem como os interesses políticos de determinados grupos.

5 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil. A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Site do Ministério da Educação – Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em 20 nov de 2019.

PNLD, BNCC E A EDUCAÇÃO FÍSICA PELO VIÉS DO LIVRO DIDÁTICO

Pesquisas cujas fontes são as obras do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) têm sido objeto de estudos. Em uma busca nas bases da Web Of Science (WOS), Scopus e Scielo⁶, encontramos 20 artigos, ao utilizarmos como descritores “Plano Nacional do livro didático” e “PNLD”.

Freitas e Albuquerque (2019) fazem uma análise das atividades de produção escrita nas coleções de espanhol aprovadas no PNLD 2011 e 2014 (anos finais do Ensino Fundamental) e PNLD 2012 e 2015 (Ensino Médio), que correspondem às quatro primeiras edições que incluíram o componente curricular Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol).

Outras pesquisas abordam temas variados, como Plágio nos Livros do PNLD (CASTRO; LOPES, 2019); Representação da violência contra as mulheres, nos livros didáticos de História no PNLD 2018 (DE OLIVEIRA, 2019); Gênero e Sexualidade, nos livros de Sociologia do PNLD 2015 (KREMER *et al.*, 2018); Significado das mudanças climáticas, nos de Ciências do PNLD 2014 (RUMENOS *et al.*, 2017); Análise das mudanças nos critérios de avaliações dos livros didáticos do PNLD em Ciências (GRAMOWSKI *et al.*, 2017), em Matemática (DE CARVALHO, 2018), nos de Alfabetização (ALBURQUEQUE; FERREIRA, 2019) e nos de História (MIRANDA; LUCA, 2004); Análise dos conteúdos de termoquímica nos livros didáticos de Química do PNLD de 2008 a 2018 (VAZ, 2020); O impacto no trabalho docente das propostas do livro de Língua Portuguesa do PNLD (NOGUEIRA; SILVA; COLOMBO, 2018); Análise da educação sexual nos livros do PNLD 2014 (LADISLAU FILHA; RIBEIRO, 2016); Análise do PNLD como política pública para melhoria da qualidade da educação (DE MELO, 2016; DI GIORGI *et al.*, 2014); O neoliberalismo apresentado nos livros de Inglês (ZACCHI, 2016); Análise dos acervos complementares⁷ do PNLD (DI GIORGI *et al.*, 2014); Análise do processo de escolha do Livro Didático no âmbito do PNLD (ZAMBON; TERRAZZAN, 2013); A dengue nos Livros Didáticos de Ciências em Biologia do PNLD 2008 e 2011 e no PNLD 2009 (ASSIS; PIMENTA; SCHALL, 2013); Memória e História nos Livros Didáticos de História no PNLD

⁶ Para escolha dessas bases, apoiamos-nos na sua importância a partir do Relatório de Avaliação Quadrienal 2017 da Educação, sendo bases internacionais e que apresentam periódicos com Qualis igual ou superior a A2 na área da educação.

⁷ Espaços voltados à leitura em que o professor desempenha o papel de mediador e implantou-se, em 2010, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) – Acervos Complementares, do Ministério da Educação (MEC), destinado às salas do 1º e 2º anos do EF da rede pública.

2011 (ALMEIDA e MIRANDA, 2012); e a representação social do Livro Didático no Brasil (SILVA, 2012).

No campo acadêmico, a lacuna de estudos sobre o tema evidencia a relevância em analisarmos a relação do PNLD, a Educação Física e suas práticas avaliativas. No entanto, ampliamos nosso olhar, buscando pesquisas que se debruçaram sobre a Educação Física e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pois com a aprovação da BNCC (2017), houve mudanças para a elaboração dos materiais didáticos. De acordo com a Art. 20 da resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017b), a construção dos Livros Didáticos para as diferentes áreas que compõem o currículo passa a ser orientada pela BNCC (2017). Assim, fizemos uma nova busca nas mesmas bases, incluindo os descritores “Educação Física” e “Base Nacional Comum Curricular” e encontramos três textos vinculados às bases de dados WOS, Scopus e Scielo.

Dessbessel e Fraga (2020) fazem uma análise comparativa entre as três versões da BNCC (2015, 2016, 2017). O autor identifica controvérsias apresentadas sobre a temática do exercício físico e sinaliza as mudanças da primeira versão para a terceira quando o exercício físico se torna subtema da ginástica.

Neira (2018) analisa as incoerências e inconsistências da BNCC (BRASIL, 2017b). Para o autor, diante da proposta educacional em vigência no Brasil, existe na BNCC (BRASIL, 2017b) da Educação Física uma retomada aos princípios tecnocráticos, que para o autor, consiste na prioridade de uma “racionalidade técnica” em detrimento da criticidade, tudo isso revestido pelo “discurso neoliberal”.

Dos Santos e Fuzii (2019) procuram situar a Educação Física dentro do cenário acadêmico-científico, debatendo seu objeto e o impacto da BNCC (BRASIL, 2017b) para a área e considerando a Educação Física como componente da área de Linguagem. Para o autor, a Educação Física em seu percurso foi se reformulando e deixou de assumir objetivos pautados na disciplinarização dos corpos e nos hábitos de saúde, além de assumir o lugar na cultural corporal, agora contextualizada com questões políticas, econômicas e sociais. A BNCC apresenta um grande avanço para a área, mas tê-la como documento orientador do currículo para todas as escolas brasileiras, elegendo os mesmos conteúdos para grupos distintos, vai de encontro à pluralidade existente no território brasileiro. Para o autor, ainda, nas mudanças da segunda versão da BNCC (BRASIL, 2016) para a 3ª versão da BNCC (BRASIL, 2017b), houve retrocesso de conceitos de teor mais democrático para preceitos cognitivistas e instrumentais.

Destacamos, também, o texto de Boscatto *et al.* (2016) que questiona a necessidade da BNCC (BRASIL, 2017b) para a Educação Física. Os autores afirmam que “a BNCC contém os conhecimentos essenciais necessários ao currículo da Educação Básica que, necessariamente, deverão dialogar com as especificidades e as pluralidades regionais” (BOSCATTO *et al.*, p. 106). Os autores mobilizam conceitos sobre currículo e conteúdo de autores como Kunz (1994), Paes (2002), Freire e Scaglia (2003), Rangel (2010), Gonzalez (2006), Impolcetto e Darido (2011). Para Boscatto *et al.* (2016), esses autores reforçam a importância de conhecimentos curriculares em comum, os quais poderiam constituir uma base de conteúdos mínimos de ensino e objetivos da aprendizagem que serviriam para a orientação do professor.

No mesmo texto, Boscatto *et al.* (2016) também sinalizam autores contrários, ou com restrições, à elaboração de uma base comum citando Daólio (2002) e Neira e Nunes (2006), entretanto, para estes últimos autores, a BNCC (BRASIL, 2017b) é uma proposição necessária não só à Educação Física, como também para todo componente curricular. Para a Educação Física, ela pode ser uma contribuição para a práxis educativa, visto que existe uma falta de tradição na organização curricular dos conteúdos na área.

O texto de Boscatto *et al.* (2016) compõe uma série de artigos publicados no ano de 2016, em uma edição especial da revista *Motrivivência*. Em sua seção temática do Volume 28, nº 48, o periódico abordou a relação da BNCC (BRASIL, 2017b) e a Educação Física pelo viés de uma variedade de temas. Encontramos artigos que analisam as concepções de Educação Física e os pressupostos teóricos que embasam a construção da Base (RODRIGUES, 2016; NEIRA; JUNIOR, 2016; MARTINELLI *et al.*, 2016; MOREIRA *et al.*, 2016, ARROYO, 2016), os desdobramentos da aplicação da Base na formação de professores (RUFINO; NETO *et al.*, 2016; DE SENA *et al.*, 2016), o conteúdo na relação sobre Prática Corporal de Aventura (DE DEUS INÁCIO *et al.*, 2016), as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na relação com a Educação Física (JUNIOR; OLIVEIRA, 2016), a Educação Infantil (DA SILVA MELLO *et al.*, 2016) e o processo de alfabetização no contexto da Educação Física (DICKMANN; PERTUZATTI, 2016) também estão publicados no periódico⁸.

⁸ Existe uma tradição no cenário da Educação de estudos sobre o Livro Didático, ver: Munakata (2012a, 2012b), Melo (2012), Tiana Ferrer (2017). Na Educação Física, em uma perspectiva histórica, temos os trabalhos de Cassani (2018), Carvalho *et al.* (2020) e, na contemporaneidade, temos Darido (2008), Darido *et al.* (2010), Rodrigues e Darido (2011), Diniz e Darido (2012), Tenório *et al.* (2012), Bolzan e Santos (2014), Souza Júnior (2015), Freitas *et al.* (2016), Marin (2016), Barroso e Darido (2016), Barroso e Darido (2017), Carlos e Melo (2018).

Diniz e Darido (2019) se aproximam do tema ao relacionar a BNCC com a Educação Física, mas a pesquisa não perpassa pelo PNLD. Ao estabelecer como objetivo delinear caminhos formativos para o ensino da dança no Ensino Médio a partir de investigações nas Propostas Curriculares Estaduais (PCE), na BNCC (2017, 2018) e no relato de professores que trabalham com a disciplina de dança na formação inicial, as autoras sinalizam o quando e o que ensinar sobre a dança no Ensino Médio a partir dos PCE e da BNCC (2017, 2018), defendendo a relevância desse conteúdo na escola como um saber cultural contextualizado.

Dessa maneira, identificamos que essa correlação entre o PNLD, BNCC e Educação Física pelo viés do Livro Didático ainda não foi explorada pela produção acadêmica, provavelmente em virtude da recente chegada do Livro Didático da Educação Física ao Programa Nacional do Livro Didático. Das possibilidades de análise do Livro Didático da Educação Física, nosso olhar se volta para a Avaliação do Ensino e da Aprendizagem⁹ nesses livros.

TEORIA E MÉTODO

Caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa que assume a análise crítico documental (BLOCH, 2001) como abordagem teórico-metodológica na qual cada capítulo se caracteriza como artigo possuindo introdução, metodologia, análise de dados e considerações finais próprias, mantendo relação e coerência entre si.

Para escolha das fontes, baseamo-nos nas obras aprovadas no PNLD 2019 e PNLD 2020. Essa periodização se justifica, pois é o ano em que a Educação Física é contemplada no programa e, a partir de então, os Livros Didáticos de Educação Física do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD, 2019, 2020) alinhados à BNCC ocupam o lugar de orientação/prescrição didático-pedagógica para os professores de Educação Física. Interessamos pesquisar esses livros como fontes, uma vez que são considerados artefatos construídos culturalmente e repletos de intencionalidades (BLOCH, 2001, p. 79), pois “tudo o que o homem diz ou escreve, tudo o que fabrica, tudo o que toca, pode e deve informar sobre ele”.

Compreendemos, assim como Bloch (2001), que “[...] os textos ou os documentos, mesmo os aparentemente mais claros e mais complacentes, não falam senão quando sabemos

⁹ Freitas (2009) postula três níveis de avaliação em sua obra: avaliação da aprendizagem que trata da relação professor-aluno na sala de aula; a avaliação institucional realizada pela equipe escolar para alimentar a gestão escolar para redirecionar metas e ações; e a avaliação de sistema que se caracteriza como uma avaliação externa de larga escala constituindo um dos indicadores para avaliar a qualidade do ensino.

interrogá-los” (BLOCH, 2001, p. 79). Essa compreensão requer do pesquisador uma atitude ativa diante das fontes, realizando no momento certo as perguntas corretas.

Pautados também no paradigma indiciário de Ginzburg (1989), o qual considera que perceber *pistas e indícios* nas fontes pode revelar ações, costumes e reações de cada autor, analisamos as fontes de modo que conseguimos compreender os indícios das intencionalidades dos autores nas propostas de avaliação, pois, “[...] se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la” (GINZBURG, 1989 p. 177).

Desse modo, uma análise minuciosa dos Livros Didáticos da Educação Física disponibilizados nos PNLD de 2019 e 2020 permitiu identificar as bases teóricas que influenciaram as concepções de avaliação, e como elas definem as práticas avaliativas, assim como as propostas de materialização dessas práticas. Esse olhar minucioso sobre esses documentos tem sua motivação devido à compreensão de que eles podem ser considerados um lugar de lutas de representações (CHARTIER, 1990) e de estratégias (CERTEAU, 2002), com uma capacidade singular de impor, produzir e reproduzir a cultura devido ao seu poder estabelecido.

Para Chartier (1990), as lutas por representações auxiliam na compreensão dos mecanismos que grupos utilizam para impor seus valores e suas concepções de mundo social, sendo essas representações sempre determinadas pelos interesses desses grupos, portanto, “[...] a representação pode ser compreendida como a produção de uma rede de relações” (CHARTIER, 1990, p. 17). Agregam-se a esse conceito as *estratégias* que, para Certeau (2002), são manipulações das relações de força que sustentam e conquistam lugares de produção, e as *táticas*, que são ações geradas pela ausência de lugares próprios, táticas de subversão, utilizadas como recursos daqueles que estão submissos ao poder, com intuito de suas ações influenciarem o espaço (CERTEAU, 2002).

Compreendemos que a avaliação nos Livros Didáticos da Educação Física fornecem informações importantes do modo como o tema perpassa na Educação Física e em especial na relação com sua presença no Livro Didático. Perceber os indícios deixados sobre o tema avaliação nos Livros Didáticos revela os interesses, as ações, reações, intenções e movimentos dos autores que os produziram.

Para análise das fontes, no capítulo I, utilizamos como ferramenta de auxílio o *software Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* (Iramuteq), que nos servirá de auxílio na análise e interpretação textual a partir da identificação do vocabulário, separação e especificidade de palavras e na produção

de gráficos. Utilizamos também, em todos os capítulos, o *software* Excel para a confecção de planilhas, tabelas, gráficos e criação de banco de dados.

ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO

O primeiro capítulo se constitui como uma pesquisa de natureza qualitativa fundamentada na Análise crítico-documental (BLOCH, 2001), com o objetivo de compreender o modo como se constituem as políticas de avaliação do ensino e da aprendizagem, nos documentos normativos da Educação Básica que direcionam a produção dos livros didáticos. Assumimos como fontes a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs) (BRASIL, 2013), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017b) e seus respectivos decretos e pareceres.

O segundo capítulo se caracteriza por uma pesquisa qualitativa de Análise Crítico-documental (BLOCH, 2001), com objetivo de identificar a trajetória do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) até a inserção do livro para a Educação Física no programa, e analisar as relações entre autores, editores e grupos de pesquisas que fazem parte do processo da construção dos materiais para a Educação Física. Nesse capítulo, as fontes são os documentos oficiais do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/Ministério da Educação (FNDE/MEC), que compõem a legislação dos programas do Livro Didático no Brasil, e os Livros Didáticos da Educação Física do PNLD 2019 e PNLD 2020.

O terceiro capítulo também se caracteriza por uma pesquisa qualitativa de Análise Crítico-documental (BLOCH, 2001), utilizando-se dos Livros Didáticos da Educação Física do PNLD 2019 e PNLD 2020, com o objetivo de identificar e debater sobre as prescrições de práticas avaliativas do ensino e da aprendizagem para a Educação Física nos documentos. Nesse capítulo, a análise consistiu na identificação das concepções de avaliação da Educação Física presentes nos documentos e como a avaliação está materializada, identificando o que, como, quem e quando se avalia nas prescrições.

Diante desse cenário, propomo-nos analisar as prescrições pedagógicas avaliativas nos Livros Didáticos da Educação Física na contemporaneidade para, ao final, tecermos nossas considerações sobre os debates realizados, apontando novas possibilidades de pesquisas.

CAPÍTULO I

AVALIAÇÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM: PROCESSOS E TRAJETÓRIAS NORMATIVAS NO BRASIL

1.1 INTRODUÇÃO

O contexto social, histórico, cultural, econômico e político fazem parte de todo desenvolvimento da educação. No Brasil a partir da década de 1990, com as reformas educacionais, as questões em relação à gestão, ao trabalho docente e ao currículo têm sofrido modificações constantes e profundas. Currículos centralizados e regulados por mecanismos de avaliação padronizados, políticas de indicadores e parcerias público-privadas dão o tom das reformas educacionais brasileiras (OLIVEIRA, 2004; GARCIA; ANADON, 2009; HYPOLITO, 2010).

Com intuito de zelar pela qualidade da educação e do processo do ensino e da aprendizagem, o Estado estabelece ações como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2013) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017b), assim como são criados instrumentos de avaliação como a Prova Brasil, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e a Provinha Brasil. Todas essas ações e instrumentos, de alguma maneira, podem produzir dados que, após a sua análise, auxiliem na melhoria do processo do ensino e da aprendizagem. Para Sousa e Viégas (2009), a avaliação surge como etapa importante no processo do ensino e da aprendizagem nas relações de políticas públicas, entretanto as autoras consideram que o sistema de avaliação necessita ter preparo adequado para que seja eficaz.

Pesquisas revelam o impacto das políticas de educação com ênfase nas avaliações de larga escala, seja no currículo (HYPOLITO; IVO, 2013; MENEGÃO, 2015;) na formação docente (HYPOLITO; IVO, 2013; DA SILVA MACIEL; DIAS, 2018), ou na relação das avaliações externas próprias, formuladas pelos estados e municípios, e seus desdobramentos no processo do ensino e da aprendizagem (COCO; GONTIJO, 2017; BERTAGNA *et al.* 2018). Nesse caso, é preciso considerar que os resultados¹⁰ das avaliações de larga escala foram utilizados como argumentos para a construção de uma Base Nacional Comum

¹⁰ A tese em andamento de Marques (202?) aborda os *Exames standardizados na educação básica: pressupostos de uma prática à educação física a partir de sua inserção no Exame Nacional do Ensino Médio*.

Curricular (BRASIL, 2017b) que fosse orientadora da política educacional de Livros Didáticos.

Consciente de que a avaliação de sistema não está desvinculada da avaliação do ensino e da aprendizagem, tendo como argumento de fundo os documentos orientadores para a produção do Livro Didático, buscamos compreender como a avaliação do ensino e da aprendizagem é prescrita nos documentos que compõem a legislação Brasileira para a Educação Básica. Esses documentos abordam a questão da avaliação? Quais as aproximações e afastamentos nos documentos sobre a avaliação? Há convergência de princípios nos argumentos que utilizam? Assim, vamos analisar como tem se configurado a avaliação pensando a Educação Básica (Ensino Fundamental) na legislação brasileira e as articulações e atravessamentos entre as avaliações empregadas e o processo do ensino e da aprendizagem.

1.2 MÉTODO

Para a seleção das fontes, baseamo-nos nos documentos normativos, isto é, aqueles que obrigatoriamente devem ser considerados na elaboração dos currículos da educação básica. Nesse caso, como pretendemos localizar o contexto da avaliação nesses documentos, propomo-nos estabelecer uma análise crítico-documental na última Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) (BRASIL, 1996).

Reconhecemos a existência da primeira LDB nº 4.024/61, que foi modificada por emendas e artigos, reformada pelas leis 5.540/68 e 5.692/71, e depois substituída pela LDB 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, sendo reguladora e definidora do sistema brasileiro de educação. Outro documento que se constitui nossas fontes, são as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) (BRASIL, 2013), normas obrigatórias para a Educação Básica que orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino, e, por fim, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017b), que, conforme definido na LDB (BRASIL, 1996), deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil, sendo estes documentos definidores da avaliação do ensino e da aprendizagem. Esses três documentos, juntamente com seus decretos e pareceres correspondentes, compõem as nossas fontes¹¹.

¹¹ Reconhecemos a importância dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), elaborados pelo Governo

Primeiramente, buscamos esses documentos no site do Ministério da Educação¹² na área de legislação; posteriormente, conferimos suas publicações no Diário Oficial. Ao encontrá-los com suas devidas atualizações, fizemos o download em arquivo PDF, sendo armazenados em pastas com as seguintes categorias BNCC, DCN, LBD, Pareceres/Resoluções e Instrumentos de Avaliação. Após a leitura na íntegra dos documentos, foram descartados aqueles que não legislavam sobre a Educação Básica/Ensino Fundamental, assim como os pareceres e resoluções que não legislavam sobre os documentos que se constituem nossas fontes.

Fizemos uma busca por palavra nos documentos utilizando como descritores: “avaliação”, “avaliações”, “avaliar”, “ensino-aprendizagem”, “ensino e aprendizagem”. Seleccionamos todos os parágrafos que continham os descritores. Esses parágrafos foram transferidos para três documentos diferentes do Word identificados por BNCC.doc, DCN.doc e LDB.doc. Em seguida, foram transformados no formato *txt* do programa bloco de notas. Os arquivos do bloco de notas foram utilizados como nosso corpus textual para alimentar o *software Iramuteq* Versão 0.7 alpha 2.

Na criação desse corpus textual, as palavras compostas foram unidas por um *underline* para que o reconhecimento fosse feito pelo programa como um termo único e com sentido próprio, possibilitando contabilizar sua frequência de aparecimento. Na sequência, inserimos os documentos no *software Iramuteq*.

Segundo Camargo e Justo (2013), o *software* foi desenvolvido por Pierre Ratinaut em 2009, na França. Ele consiste de um programa estatístico que possibilita diferentes tipos de análises textuais, desde estatísticas textuais clássicas; pesquisa de especificidades de grupos; classificação hierárquica descendente; análises de similitude; e nuvem de palavras.

Sobre o uso do programa, Chartier e Meunier (2011) afirmam que o *software* não é o método e ter os relatórios gerados pelo programa não consiste em uma análise de dados, pois eles são apenas um instrumento para exploração. A interpretação será realizada pelo pesquisador a partir do seu conhecimento de causa. Nesse aspecto, corroboramos com Bloch (2001), quando afirma que os documentos por mais claros que sejam não falam por si, sendo necessário interrogá-los.

Federal para subsidiar e orientar a elaboração ou revisão curricular; a formação inicial e continuada dos professores; as discussões pedagógicas internas às escolas; a produção de livros e outros materiais didáticos e a avaliação do sistema de Educação, entretanto, não sendo obrigatórios por lei a sua observação e funcionando apenas como referenciais até a definição das diretrizes curriculares (DNC), optamos por não analisá-los.

¹² Endereço eletrônico www.portal.mec.gov.br. O acesso aos documentos ocorreu várias vezes durante a pesquisa em virtude das alterações constantes nas leis como acréscimos e supressões, entretanto o último acesso ao site ocorreu em 23/02 de 2020, fazendo com que todos os dados utilizados tenham sua atualização até essa data.

Das possibilidades de análises oferecidas pelo *software*, utilizamos para nossa pesquisa a análise de lexografia básica nuvem de palavra que, em função da frequência das palavras, agrupa e as organiza graficamente, possibilitando rápida identificação das palavras-chave de um corpus (CAMARGO; JUSTO, 2013), e a análise de similitude que, baseada na teoria dos grafos, possibilita identificar as coocorrências e as indicações das conexidades entre as palavras, auxiliando assim na identificação da estrutura de corpus textual (RATINAUD; MARCHAND, 2012 *apud* CAMARGO; JUSTO, 2013).

Os corpus textuais, então, foram submetidos ao programa a partir da análise lexicográfica clássica, que identificou e reformatou as unidades de texto, gerando a quantidade, frequência média e frequência de palavras *hápax* (palavras que aparecem apenas uma vez). Na sequência, o programa reduziu as palavras com base em suas raízes e, além disso, identificou as chamadas formas ativas e suplementares.

Posteriormente, para a confecção da nuvem de palavra, utilizamos as formas ativas e selecionamos as 20 palavras com maior incidência apresentadas pelo programa, realizando o procedimento de eliminar palavras que não atribuíam sentido ao texto, assim como eliminamos pronomes, provérbios, preposições e verbos de ligação. Buscamos assim, identificar as palavras-chave em relação à avaliação nos documentos que legislam sobre a educação brasileira. Assim produzimos as imagens 1, 3, e 5 presentes no texto.

Para a elaboração da imagem da análise de similitude, utilizamos o mesmo procedimento de escolha das palavras para a nuvem de palavras (20 palavras com maiores incidências). Nas configurações gráficas, fizemos a escolha do *Escore Cooccurrence*¹³, na apresentação ou Layout, utilizamos a opção *Cercl*¹⁴ e selecionamos ainda a opção *Escore nas bordas*¹⁵. Dessa forma produzimos as imagens 2, 4 e 6, nas quais analisamos as conexidades entre as palavras com a palavra avaliação.

Dessa maneira, utilizando das próprias fontes e do auxílio dos resultados desses instrumentos, analisamos as pistas e indícios (GINZBURG, 1989) sobre os tipos e as concepções de avaliação presentes nas fontes.

¹³ Escore: possibilita escolher com qual indicador estatístico será processada a análise.

¹⁴ Essa opção define o modo de apresentação dos dados. As opções são aleatórias Random, Cercle, Fruchterman Reingold, Kamaad-Kawai.

¹⁵ A opção Escores nas bordas deixa visível no gráfico os valores relativos às relações entre as palavras.

1.3 ANÁLISE E DISCUSSÃO

1.3.1 Avaliação na Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996)

De acordo com Moraes e Oliveira (2019), a década de 1980 foi marcada por reformas educacionais em todo o mundo. Segundo as autoras, a Constituição Federal de 1988, que representou a redemocratização do ensino brasileiro, elaborou de forma participativa o agrupamento de diversos organismos como Banco Mundial e Banco Internacional do Desenvolvimento, que se inseriram no sistema educacional brasileiro.

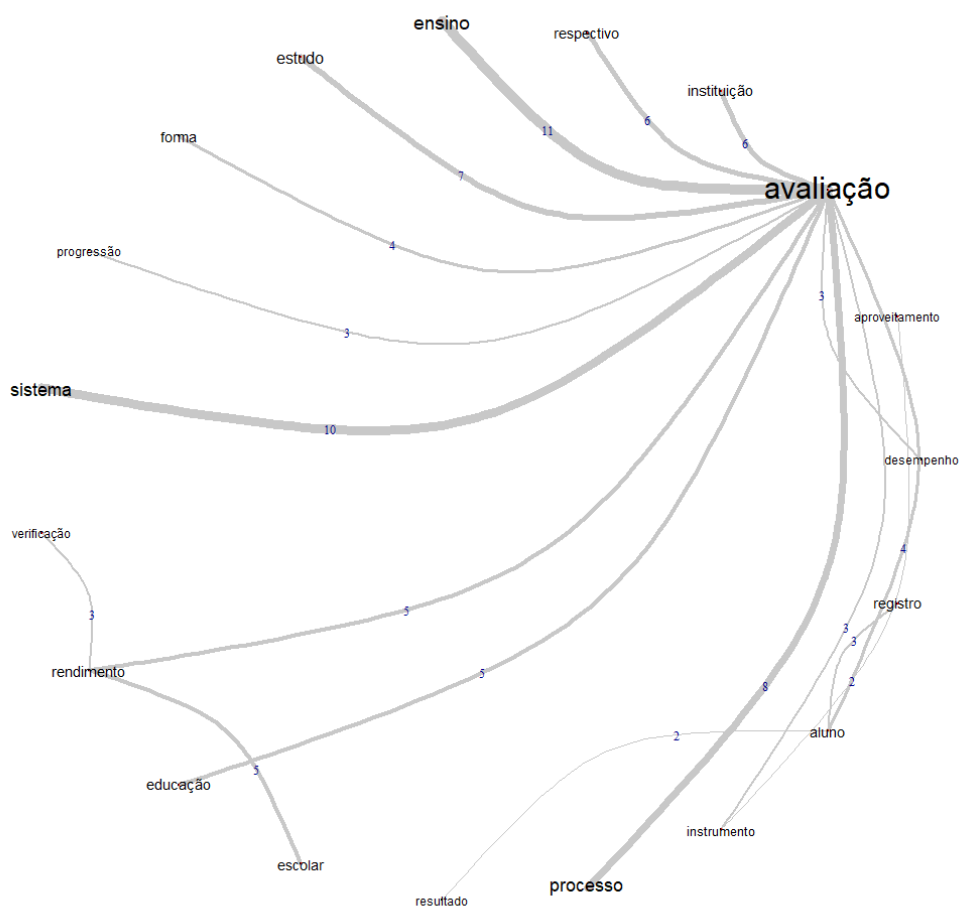
Em nossa história até o ano de 2020, encontramos três sanções da Lei de Diretrizes e Bases. A primeira sob o nº 4.024/61, sancionada em 20 de dezembro de 1961, foi modificada por emendas e artigos, sendo reformada pelas leis nº 5.540/68 e nº 5.692/71, posteriormente foi substituída pela LDB 9.394/96. Especificamente a LDB (BRASIL, 1996) define e regulariza a organização da Educação Brasileira com base nos princípios presentes na Constituição até os dias de hoje. Ela apresenta mudanças profundas em comparação à legislação anterior em relação à avaliação. Essas questões podem ser observadas nas imagens a seguir geradas pelo Iramuteq, a partir dos tópicos que abordam a avaliação na LDB (BRASIL, 1996).

Imagem 1 — Nuvem de Palavras do corpus LDB (BRASIL, 1996)



Fonte: Adaptado da LDB (BRASIL, 1996).

Imagem 2 — Árvore de similitude do corpus da LDB (BRASIL, 1996)



Fonte: Adaptado da LDB (BRASIL, 1996).

Na observação da nuvem de palavras (imagem 1) e da árvore de similitude (imagem 2), percebemos os destaques para as expressões ENSINO, SISTEMA e PROCESSO na relação com a palavra avaliação. Denota que a ênfase dos tópicos da Lei (BRASIL, 1996) trata das questões relativas ao sistema de ensino, progressão e avanço escolar de acordo com as normas estabelecidas.

Segundo Carneiro, Dallácqua e Caramoni (2017), o Art. 67 assegura que “Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação [...]”, apresentando em seus incisos itens que se caracterizam como garantias dessa valorização. Entretanto a Lei não apresenta mecanismos de cobrança e fiscalização que garantam o cumprimento.

O merecimento de um olhar cuidadoso para o cumprimento do art. 67 da LDB (BRASIL, 1996) se deve à importância do professor nas questões dos processos avaliativos na educação. Se o art. 12 prevê que “Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas

comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de [entre outros] elaborar e executar sua proposta pedagógica [...]”; no Art.13, são apresentadas as responsabilidades dos docentes nesse processo:

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; [...]

III - zelar pela aprendizagem dos alunos;

V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; (BRASIL, 1996, p.10).

A complexidade e a importância da participação dos professores têm desdobramentos nas questões da avaliação, conforme expressa Marçal (2001) ao tratar da construção coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP).

O projeto pedagógico é, portanto, o instrumento que explicita a intencionalidade da escola como instituição, indicando seu rumo e sua direção. Ao ser construído coletivamente, permite que os diversos atores expressem suas concepções de sociedade, escola, relação ensino-aprendizagem, avaliação etc. (MARÇAL, 2001, p. 34).

O cumprimento das determinações existentes nos artigos 12, 13 e 67 impactam diretamente na avaliação, revelando a relação desse processo com todo o sistema de ensino e seus atores, especialmente ao retornarmos ao art. 67, inciso IV, que trata da progressão funcional baseada na avaliação do desempenho dos professores, sendo ela medida a partir de avaliações externas do desempenho dos alunos. Para Zatti e Minhoto (2019), é preciso questionar se os critérios utilizados na Avaliação do Desempenho Docente (ADD), nas redes públicas estaduais de educação no Brasil,¹⁶ influenciam as práticas avaliativas do processo do ensino e da aprendizagem em sala de aula. Assim, “[...] a avaliação tende a induzir professores a ajustarem suas práticas exclusivamente às expectativas institucionais” (ZATTI; MINHOTO, 2019, p. 11).

A LDB (BRASIL, 1996) apresenta outras questões sobre avaliação, como concepção e sugestões de instrumentos avaliativos, definindo critérios para verificação do rendimento escolar, conforme preconiza o Art. 24, inciso V:

¹⁶ Dentre as recomendações para um modelo de gestão do setor público mais eficiente e como estratégia para maior qualidade na educação, instituem-se políticas de Avaliação do Desempenho Docente, com a justificativa de fortalecimento da carreira do professor e a responsabilização pelos resultados.

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos; (BRASIL, 1996, p. 12).

As imagens 1 e 2 corroboram com o art. 24 ao destacar o processo em que consiste a avaliação. Uma avaliação contínua proporciona evidências sobre o desenvolvimento da aprendizagem em distintas fases do processo de formação do aluno, sem exercer uma pressão excessiva que o prejudique ao longo do período. Esse aspecto da avaliação é próprio da dinâmica do ato de avaliar, pois sendo um processo não estático, deve levar em conta a realidade cultural e social dos alunos, possibilitando-os serem avaliados sem a necessidade da exclusão.

Em relação à avaliação e suas perspectivas, percebe-se a sinalização da importância do aspecto formativo, entretanto há uma indicação de prevalência estabelecida com a avaliação contínua de caráter qualitativo, que ocorre durante todo o período, prevalecendo sobre a avaliação final, que geralmente é de caráter quantitativo.

De acordo com a lei, todo processo do ensino e da aprendizagem deve ser levado em consideração e não apenas o resultado de um instrumento de avaliação utilizado ao final de um ciclo. Contudo, conforme as alíneas “b”, “c” e “d”, a avaliação da aprendizagem continua sendo utilizada para promoção, aceleração de estudos e classificação, sendo desenvolvida pela escola em conformidade com seu projeto político-pedagógico (PPP).

A alínea “e” apresenta o aspecto classificatório da avaliação. O problema da avaliação não está em selecionar e classificar, seu problema se encontra na exclusão. O aspecto classificatório da avaliação tem relevância, pois é utilizado para diferenciar os níveis de aprendizagem dos alunos e, a partir desse diagnóstico, planificar a ação.

Baseado no conceito de Luckesi (1998) sobre a intencionalidade da educação como transformação social, como contribuição para autonomia e desenvolvimento do discente, Hoffmann (2014) compreende que o modelo de escola até o século passado não era somente classificatório, mas seletivo e excludente.

[...] o último século da educação teve sempre por referencial o padrão, a uniformidade, a homogeneidade. Em virtude disso, nossas instituições de ensino foram e vêm sendo fortemente seletivas e excludentes uma vez que se contrapõem ao desenvolvimento humano [...] (HOFFMANN, 2014, p. 39).

Entretanto, é preciso considerar a razão de ser desse modelo de avaliação. O foco da avaliação no período analisado por Hoffmann (2014) era o ensino que, na busca por garantir a contemplação dos conteúdos pré-determinados, utilizava-se como parâmetro para avaliar o que se ensinava, excluindo aqueles que não haviam aprendido o conteúdo ensinado.

O objetivo da Lei é estabelecer as principais normas que balizariam os professores na educação básica como um todo e não apenas em relação à avaliação. No entanto, no processo da avaliação da aprendizagem, ela perpassa pela figura do professor, que sendo responsável por “[...] zelar pela aprendizagem do aluno” também deve participar da elaboração do PPP que delineará as questões da avaliação na escola.

Não pode ser o professor responsabilizado sozinho pela aprendizagem ou não dos alunos. De acordo com Luckesi, a escola, ainda, não compreendeu a complexidade do processo do ensino e da aprendizagem: “O método para isso é óbvio: o aluno não aprendeu? Ensina-se novamente, até que ele aprenda. A escola não consegue fazer isso até hoje” (LUCKESI, 2012)¹⁷.

Assim, a avaliação da aprendizagem deve assumir caráter educativo, viabilizando ao estudante a condição de analisar seu percurso e, ao professor e à escola identificar dificuldades e potencialidades individuais e coletivas.

O Art.32 §2º, na compreensão desse novo olhar para a avaliação, abre a possibilidade de relativizar a avaliação do processo de ensino-aprendizagem com a progressão no ensino fundamental.

§ 2º Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino (BRASIL, 1996, p. 14).

No §8, alguns instrumentos avaliativos são definidos para que se mensure a aprendizagem ao final do ensino médio:

§ 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

- I – domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;
- II – conhecimento das formas contemporâneas de linguagem (BRASIL, 1996, p. 15).

¹⁷ Entrevista <https://revistaeducacao.com.br/2012/05/31/a-medida-certa-2/>

Para Luckesi, a avaliação é “[...] caracterizada como uma forma de ajuizamento da qualidade do objeto avaliado, fator que implica uma tomada de posição a respeito do mesmo” (LUCKESI, 1995, p. 33). Ao falar de avaliação, geralmente nos reportamos a instrumentos avaliativos, entretanto a avaliação é mais abrangente, logo não se deve desmerecer o aspecto quantitativo nem se ater apenas a ele.

É interessante destacar, também, a necessidade do uso de diferentes instrumentos avaliativos, para além da prova. As pessoas possuem diferentes formas de aprender, cada um tem uma facilidade de se expressar de formas distintas, por isso precisamos de uma variedade que valorize outras habilidades e evidencie os sentidos que os alunos atribuem a sua aprendizagem. Portanto, o fato de a lei sinalizar essa diversidade de instrumentos merece destaque, principalmente, quando encontramos sugestões de instrumentos que valorizam saberes além do saber teórico.

Percebemos que a LDB (BRASIL, 1996) define a avaliação da aprendizagem como processual e formativa, devendo ser contínua e com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos. A lei também estabelece que ela seja responsável pela aprovação dos alunos durante o processo formativo e de progressão.

1.3.2 Avaliação nas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNs) (BRASIL, 2013) se constituem de normas obrigatórias que orientam o planejamento escolar e os sistemas de ensino. As DCNs (BRASIL, 2013) têm sua origem a partir da LDB (BRASIL, 1996) que, no seu Art. 9º, define como incumbência da União:

IV – estabelecer, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996, p. 9).

Em 2010, o Conselho Nacional de Educação (CNE) promulgou novas DCNs (BRASIL, 2013), que ampliaram o conceito de contextualização, dando à escola a responsabilidade do atendimento a requisitos como “consideração à inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural resgatando e respeitando os direitos humanos, individuais e coletivos e as várias manifestações de cada comunidade” (BRASIL 2010, p. 17), conforme destaca o Parecer CNE/CEB nº 7/2010 (BRASIL, 2010d).

As DCNs (BRASIL, 2013) têm seus objetivos expressos na Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010 (BRASIL, 2010), definida no art. 2 e seus incisos.

Art. 2º Estas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica têm por objetivos:

I – sistematizar os princípios e as diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola;

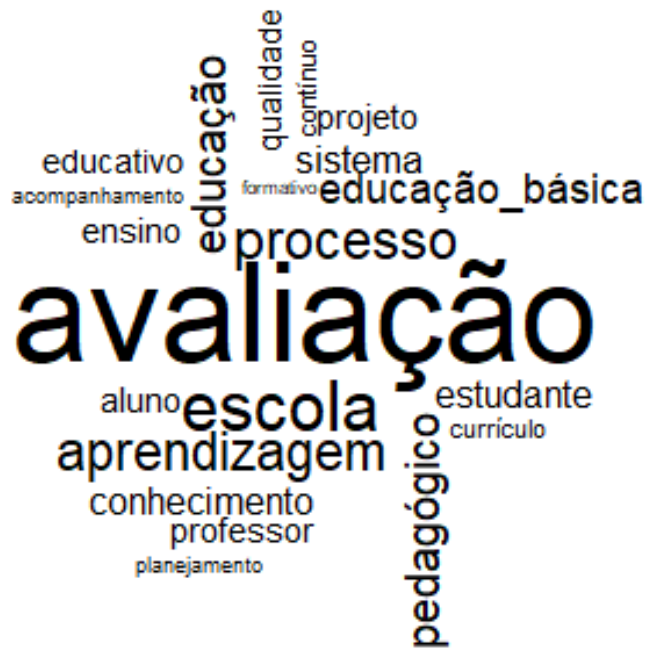
II – estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, a execução e a avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica;

III – orientar os cursos de formação inicial e continuada de docentes e demais profissionais da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam (BRASIL, 2010, p. 1).

Além das DCNs (BRASIL, 2013) para a Educação Básica e suas etapas (Educação Infantil, Fundamental e Médio), integram à obra, as diretrizes para grupos específicos e suas respectivas resoluções, Diretrizes para Educação no Campo, a Educação Indígena, a Quilombola, para a Educação Especial, para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos Estabelecimentos Penais, para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Ambiental, a Educação em Direitos Humanos, para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2013).

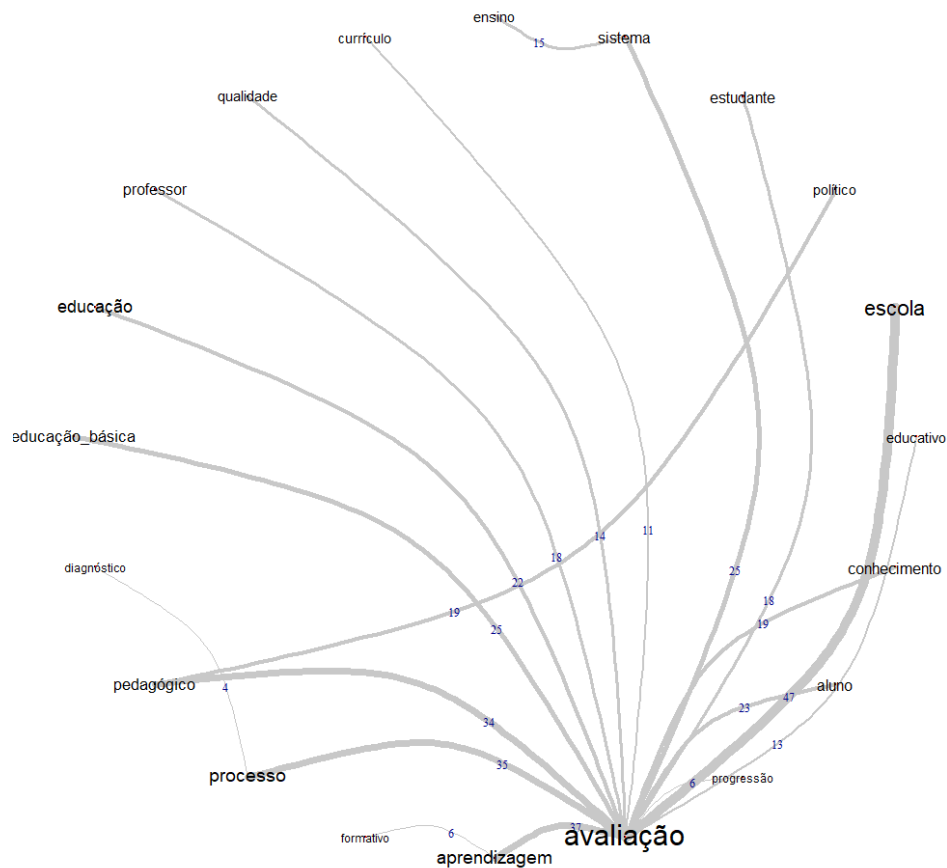
Detemo-nos apenas nas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (BRASIL, 2013) e as Diretrizes Curriculares para Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (BRASIL, 2013), que constituem nossas fontes. Essa opção se justifica por serem documentos orientadores da formulação dos materiais didáticos. O modo como se apresenta o texto ao abordar o tema da avaliação pode ser compreendido com as imagens 3 e 4 obtidas no Iramuteq.

Imagem 3 — Nuvem de palavras do corpus textual das DCNs (BRASIL, 2013)



Fonte: Adaptado DCNs (BRASIL, 2013).

Imagem 4 — Árvore de Similitude do corpus textual das DCNs (BRASIL, 2013)



Fonte: Adaptada DCNs (BRASIL, 2013).

Assim como na LDB (1996), temos novamente na nuvem de palavras (imagem 3) e na árvore de similitudes (imagem 4) a palavra PROCESSO, que muito bem expressa a avaliação para além de um ato isolado. Mendez (2002) afirma que a lei, ao abordar a relação da avaliação com o currículo, considera que ela deve ter objetivo de melhorar a prática e estar a serviço dos envolvidos.

A avaliação faz parte de um *continuum* e, como tal, deve ser processual, contínua, integrada no currículo e, com ele, na aprendizagem. Não são tarefas discretas, descontínuas, isoladas, insignificantes em seu isolamento; tampouco é um apêndice do ensino (MENDEZ, 2002, p. 16).

As palavras ESCOLA, PEDAGÓGICO e APRENDIZAGEM também se apresentam em destaque, esta última numa relação com o caráter formativo. As DCNs da Educação Básica (BRASIL, 2013) têm um tópico exclusivo sobre avaliação que trata das três dimensões: avaliação da aprendizagem, avaliação institucional e avaliação de redes da Educação Básica.

Quanto à avaliação da aprendizagem, o art. 47 estabelece:

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

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

§ 2º Em nível operacional, a avaliação da aprendizagem tem, como referência, o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções que os sujeitos do processo educativo projetam para si de modo integrado e articulado com aqueles princípios definidos para a Educação Básica, redimensionados para cada uma de suas etapas, bem assim no projeto político-pedagógico da escola.

§ 3º A avaliação na Educação Infantil é realizada mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, sem o objetivo de promoção, mesmo em se tratando de acesso ao Ensino Fundamental.

§ 4º A avaliação da aprendizagem no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, de caráter formativo predominando sobre o quantitativo e classificatório, adota uma estratégia de progresso individual e contínuo que favorece o crescimento do educando, preservando a qualidade necessária para a sua formação escolar, sendo organizada de acordo com regras comuns a essas duas etapas (BRASIL, 2013, p. 76).

É necessário ressaltar que, mesmo tendo um processo de ensino e de aprendizagem em relação à avaliação, as DCNs (BRASIL, 2013) apresentam seu foco na aprendizagem com uma seção exclusiva para esse fim.

No Art. 47 aparece a função diagnóstica, que dialoga com ideias de Luckesi (2012a), ao afirmar que o objetivo da avaliação era apenas de classificar os alunos em aprovados e reprovados. Porém, o autor compreende que a avaliação deve ser um diagnóstico da realidade, sendo usada como um instrumento utilizado pelo professor visando ao melhor aproveitamento da aprendizagem do aluno. Assim, dependendo do resultado da avaliação, é possível determinar se são necessárias ou não alterações no modo de ensinar, mudanças no currículo, ou qualquer outra alteração da realidade. A avaliação “[...] terá de ser o instrumento do reconhecimento dos caminhos percorridos e da identificação dos caminhos a serem perseguidos” (LUCKESI, 2005. p. 44), que na Lei se apresenta como reconstrução da prática pedagógica avaliativa.

Assim como no art. 32, inciso III,

III – fazer prevalecer os aspectos qualitativos da aprendizagem do aluno sobre os quantitativos, bem como os resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais, tal com determina a alínea ‘a’ do inciso V do art. 24 da Lei nº 9.394/96; (BRASIL, 2013, p. 138).

As DCNs (BRASIL, 2013) reforçam o que preconiza a LDB (BRASIL, 1996) em relação ao binômio qualidade-quantidade na avaliação. Entendemos a opção pela qualidade no espírito da Lei, entretanto compreendemos que os resultados quantitativos dos processos avaliativos, necessariamente, não se dão em detrimento ao aspecto quantitativo. O problema não está intrínseco no aspecto quantitativo, mas nas direções e encaminhamentos dados aos resultados da avaliação. Sendo uma avaliação comprometida com o processo da aprendizagem, os resultados expressos quantitativamente devem ser utilizados em favor do aprendizado do aluno.

Para Luckesi (2012b, p. 104), a avaliação se define como “[...] juízo de qualidade sobre dados relevantes para uma tomada de decisão”, portanto com dados sobre aprendizagem em mãos, que podem ser quantitativos, o professor realiza uma análise, e a partir dela tem-se a tomada de decisão com a finalidade de promover a aprendizagem do aluno. Em diálogo com as ideias de Luckesi (2012b), Russell, Aurasian (2014, p. 12) afirmam que a avaliação “[...] é o processo de coletar, sintetizar e interpretar informações que ajudam na tomada de decisão”.

Essa tomada de decisão deve respeitar o que está explícito na lei em relação ao aspecto das singularidades e particularidades dos alunos. Se o aluno é um ser social, ético e intelectual, o avaliador também tem suas singularidades, o que nos faz compreender a amplitude da avaliação, pois esta, “[...] não se dá nem se dará num vazio conceitual, mas sim

dimensionada por um modelo teórico de mundo e, conseqüentemente de educação, que possa ser traduzido em prática pedagógica" (LUCKESI, 1998, p. 28).

As DCNs (BRASIL, 2013) para Ensino Fundamental, nos Art. 32 a 34, estabelecem as orientações em relação à avaliação com o título “Avaliação: parte integrante do Currículo”. O art. 32, no inciso I, define:

Art. 32 A avaliação dos alunos, a ser realizada pelos professores e pela escola como parte integrante da proposta curricular e da implementação do currículo, é redimensionadora da ação pedagógica e deve:

I – assumir um caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica (BRASIL, 2013, p. 137).

Há um deslocamento do olhar, que era focado na aprendizagem e para o aluno, para a dimensão do ensino, da ação pedagógica. Percebe-se, com isso, que as DCNs (BRASIL, 2013) contemplam os aspectos da aprendizagem e do ensino sempre articulada com a avaliação institucional na medida em que esse movimento se alinha com a formulação do próprio currículo.

O inciso I, ao apresentar a característica da avaliação como contínua e cumulativa, aproxima-se do caráter formativo, totalmente alinhado à LDB (BRASIL, 1996), que encontra uma síntese nas ideias de Villas Boas (2006, p. 162).

A avaliação cumpre, também, função formativa, pela qual os professores analisam, de maneira frequente e interativa, o progresso dos alunos, para identificar o que eles aprenderam e o que ainda não aprenderam, para que venham a aprender, e para que reorganizem o trabalho pedagógico. Essa avaliação requer que se considerem as diferenças dos alunos, se adapte o trabalho às necessidades de cada um e se dê tratamento adequado aos seus resultados. Isso significa levar em conta não apenas os critérios de avaliação, mas, também, tomar o aluno como referência. A análise do seu progresso considera aspectos tais como: o esforço por ele despendido, o contexto particular do seu trabalho e as aprendizagens adquiridas ao longo do tempo. Conseqüentemente, o julgamento da sua produção e o feedback que lhe será oferecido levarão em conta o processo de aprendizagem por ele desenvolvido, e não apenas os critérios de avaliação.

Reforçando a responsabilização do professor no processo de avaliar, a avaliação está caracterizada pelo diálogo, com o objetivo de reajuste constante do processo de ensino (HADJI, 2001). Se o professor tem papel importante nesse processo, o aluno também é agente ativo, precisando fazer o uso dos instrumentos avaliativos e, constantemente, dando ao professor o feedback necessário (FENANDES, 2006).

Ainda que não se utilize a palavra feedback, a expressão “participativo” leva-nos à compreensão da participação do aluno no processo do ensino e da aprendizagem. Nesse

sentido, vale destacar as duas grandes tradições teóricas mais influentes na literatura sobre avaliação, a anglo-saxônica e a francófona, sinalizando que a corrente anglo-saxônica exerceu maior influência na elaboração da LDB (BRASIL, 1996) e DCN (BRASIL, 2013), especialmente em relação à função do professor.

De acordo com Fernandes (2008), a corrente anglo-saxônica possui uma visão mais pragmática da avaliação formativa, sempre associada ao currículo. Nessa corrente, a função do professor é regular o processo de ensino e da aprendizagem, a centralidade está na ação do professor, sua regulação no processo da aprendizagem do aluno se dá por meio do feedback, em que os alunos recebem a informação sobre como se encontra a aprendizagem e o que falta para alcançar o que foi proposto. Na tradição francófona, mais associada à concepção de modelos cognitivos, importa saber como se dá a aprendizagem dos alunos, por isso é ele que tem função central na regulação do próprio processo de ensino e da aprendizagem.

Para os francófonos, ao conhecerem como os alunos aprendem, há a possibilidade de orientá-los a se autorregular para terem o controle do que aprendem e como aprendem. Se na tradição francófona há uma ênfase na autonomia do aluno para se autorregular, na anglo-saxônica até mesmo a autoavaliação deve ser regulada (FERNANDES, 2008).

Para Fernandes (2006, p. 26), na avaliação formativa “[...] os alunos têm um papel mais central, mais destacado e mais autônomo, funcionando a avaliação formativa quase como um processo de autoavaliação [...]”. Para essa autoavaliação, o portfólio constitui um instrumento interessante a ser utilizado, e as DCNs (BRASIL, 2013) o trazem como sugestão para a prática docente. No Art. 32, inciso II, temos uma abordagem sobre eles:

II – utilizar vários instrumentos e procedimentos, tais como a observação, o registro descritivo e reflexivo, os trabalhos individuais e coletivos, os portfólios, exercícios, provas, questionários, dentre outros, tendo em conta a sua adequação à faixa etária e às características de desenvolvimento do educando (BRASIL, 2013, p. 138).

Diferente da BNCC (BRASIL, 2017b), as DCNs (BRASIL, 2013) apresentam propostas de instrumentos de avaliação que conferem coerência com a concepção de avaliação assumida, pois para o desenvolvimento de uma avaliação formativa coerente, que faz parte da integração entre avaliação-ensino-aprendizagem, é necessária uma diversidade de instrumentos para que, de fato, seja feito um levantamento correto das aprendizagens construídas. Ambos os documentos, LDB (BRASIL, 1996) e DCNs (BRASIL, 2013), definem concepção de avaliação e direcionam o uso de uma diversidade de instrumentos favorecendo, assim, a qualidade do processo.

No art. 33 das DCNs (BRASIL, 2013) para o Ensino Fundamental, temos indícios de uma submissão da avaliação do ensino e da aprendizagem, a avaliação de larga escala ou avaliação externa, ainda que no texto se oriente o contrário.

Art. 33 Os procedimentos de avaliação adotados pelos professores e pela escola serão articulados às avaliações realizadas em nível nacional e às congêneres nos diferentes Estados e Municípios, criadas com o objetivo de subsidiar os sistemas de ensino e as escolas nos esforços de melhoria da qualidade da educação e da aprendizagem dos alunos.

§ 1º A análise do rendimento dos alunos, com base nos indicadores produzidos por essas avaliações, deve auxiliar os sistemas de ensino e a comunidade escolar a redimensionarem as práticas educativas com vistas ao alcance de melhores resultados.

§ 2º A avaliação externa do rendimento dos alunos refere-se apenas a uma parcela restrita do que é trabalhado nas escolas, de sorte que as referências para o currículo devem continuar sendo as contidas nas propostas político-pedagógicas das escolas, articuladas às orientações e propostas curriculares dos sistemas, sem reduzir os seus propósitos ao que é avaliado pelos testes de larga escala (BRASIL, 2013, p. 138).

Essa situação também se encontra na DCNs (BRASIL, 2013) da Educação Básica, ao orientar, simultaneamente, no Art. 44, que o Projeto político-pedagógico (PPP) deve ser uma construção coletiva que respeite o sujeito da aprendizagem, também aponta que o PPP deve contemplar,

[...] as ações de acompanhamento sistemático dos resultados do processo de avaliação interna e externa (Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, Prova Brasil, dados estatísticos, pesquisas sobre os sujeitos da Educação Básica), incluindo dados referentes ao IDEB e/ou que complementem ou substituam os desenvolvidos pelas unidades da federação e outros (BRASIL, 2013, p. 48).

Percebe-se uma conseqüente influência das avaliações externas sobre a formação do PPP com desdobramento na prática docente e na avaliação da aprendizagem. O discurso de melhoria de qualidade sempre tem fundamentado as avaliações externas desde a primeira iniciativa brasileira, que foi o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) em 1990, colocado em prática em 1995.

Nas políticas educacionais, essas avaliações ganham destaque à medida que redes estaduais e municipais têm desenvolvido seus próprios sistemas de avaliação, ampliando cada vez mais a quantidade de avaliações a que os alunos são submetidos. Pesquisas têm problematizado não só a quantidade das avaliações externas, mas a sua real finalidade e relevância para a qualidade da educação, sua interferência na avaliação do ensino e da aprendizagem e a utilização dos resultados pela comunidade escolar (ALAVARSE; BRAVO; MACHADO, 2013; COCÔ; GONTIJO, 2017; GIMENES *et al.*, 2013).

Amaro (2016), ao abordar a avaliação de sistemas educativos, fazendo uma relação das políticas de avaliação de larga escala com o trabalho docente, sinaliza que debates têm sido feitos por pesquisadores (SOUSA, OLIVEIRA, 2010; ESQUINSANI, 2010; WERLE, 2011; SHIROMA, SCHNEIDER, 2011) sobre o impacto dos resultados desses exames no interior das redes e no trabalho dos professores dentro da sala de aula.

Percebe-se que, apesar de o documento afirmar que os resultados desses indicadores de avaliação externa deveriam auxiliar nas decisões da prática educativa sendo apenas uma parcela restrita no processo avaliativo, essas avaliações têm sido definidoras das práticas educativas. Se elas não retiram totalmente do professor a possibilidade de avaliar seus alunos, rompendo com a unidade ensino/avaliação, ao menos interferem em suas práticas quando o objetivo do processo do ensino e aprendizagem necessita ter um resultado satisfatório nos exames de larga escala.

De todos esses processos avaliativos, é necessário que os responsáveis pelas políticas educacionais considerem a sua validade sequencial (VIANA, 2003)¹⁸, a partir dos efeitos que essas avaliações produzem na forma de pensar, nas atitudes de todos que compõem a comunidade escolar. Nesse sentido, requer-se do professor a capacidade de utilizar dos diversos resultados das avaliações externas para ajustar seu processo de ensino e aprendizagem em sala de aula.

Em suma, as Diretrizes Curriculares Nacionais enfatizam o caráter formativo da avaliação sem se esquecer da avaliação diagnóstica. A relação estabelece prioridade e não negação. Encontra-se, nos documentos, o intuito de proporcionar às unidades escolares atitudes capazes de garantir a autonomia escolar, a confecção de um currículo original e a demonstração de direitos da comunidade.

Em relação ao aluno, as DCNs (BRASIL, 2013) indicam que a escola deve levá-los a refletir criticamente sobre os resultados das avaliações e manifestar-se a respeito dessas formas de avaliação como contribuição da unidade escolar e parte integrante do seu processo do ensino e da aprendizagem.

¹⁸ “As avaliações, além das características normais relacionadas a diversos tipos de validade (conteúdo, preditiva e de construto), devem ter, necessariamente, validade consequencial. A expressão pode determinar controvérsias, necessitando, portanto, ser plenamente esclarecida. A validade consequencial não se refere a distinções, prêmios e/ou bônus, e muito menos a rankings e menos ainda a comparações. É fundamental que os resultados das avaliações cheguem aos alunos, aos pais, aos educadores e a toda a comunidade educacional, não devendo ficar restrita apenas aos *policy-makers* da administração escolar” (HERALDO VIANNA, 2003, p. 32).

1.3.3 Avaliação na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017b)

No ano de 2017, o Estado anunciou a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017b) como uma de suas políticas para a melhoria da qualidade da educação nacional. A necessidade de melhoria está baseada nos resultados das políticas públicas de avaliação, que são utilizadas para mensurar e quantificar dados acerca da educação. Junto a esses resultados, atribui-se aos alunos, professores e escolas a responsabilidade pelos baixos índices de desempenho (ZANOTTO; SANDRI, 2018).

A elaboração da BNCC (BRASIL, 2017b) é fruto de um longo processo na educação brasileira. Sendo uma referência nacional para a formulação de currículos, espera-se dela a superação da fragmentação das políticas educacionais e o fortalecimento das ações educacionais entre as esferas federal, estadual e municipal.

Como vimos na LDB (BRASIL, 1996), no Artigo 9º, inciso IV, é fixado como responsabilidade da União:

[...] estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996, p. 12).

Uma noção fundamental da BNCC (BRASIL, 2017b) é a compreensão de que os documentos oficiais traçam uma relação entre o que é básico-comum e o que é diverso, tendo o entendimento de que as competências e diretrizes são comuns e os currículos são diversos, assim,

Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996, p. 19).

Em 2017, com a Lei nº 13.415/2017, a LDB (BRASIL, 1996) é alterada e a legislação brasileira determina à BNCC (BRASIL, 2017b) a seguinte responsabilidade “Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento [...]” (BRASIL 1996, p. 24). Em relação ao caráter da BNCC (BRASIL, 2017b), esse é um documento normativo que define um conjunto de aprendizagens essenciais às quais todo aluno deve desenvolver durante as etapas da educação Básica (BRASIL, 2017b).

Se as DCNs (BRASIL, 2013) são de observação obrigatória na confecção dos PPP da escola, a BNCC (BRASIL, 2017b) se torna parâmetro nacional para a formulação dos currículos e das propostas pedagógicas, sendo instrumento que faz parte da política nacional da Educação Básica, contribuindo para o alinhamento das escolhas de conteúdos, formação de professores e avaliação.

Em relação à avaliação, notamos uma relação direta entre a BNCC (BRASIL, 2017b) e as avaliações de larga escala, as quais são as referências adotadas no documento quando se referem ao desenvolvimento de competências:

É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (BRASIL, 2017b, p. 13).

O recorte faz parte dos fundamentos pedagógicos da BNCC (BRASIL, 2017b), o que nos leva a identificar um processo pedagógico invertido, pois o currículo não mais direciona a uma perspectiva de avaliação, o que temos é a avaliação definindo o currículo.

A avaliação formativa, que de maneira explícita se encontrava tanto na LDB (BRASIL, 1996) como nas DCNs (BRASIL, 2013), na BNCC (BRASIL, 2017b), é abordada sem profundidade, somente no início do documento, quando trata de decisões que adequam a base aos sistemas de ensino respeitando as peculiaridades dos alunos:

[...] construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos (BRASIL, 2017b, p. 17).

A avaliação formativa, segundo Hadjii (2001), estando no centro da ação de formação, proporciona a obtenção de informações úteis para os ajustes no processo do ensino e da aprendizagem. Sendo a BNCC (BRASIL, 2017b) a referência para o planejamento de formação dos professores, elaboração do currículo e construção de material didático, observa-se nela a ausência, ou silenciamento, em relação à concepção de avaliação.

Segundo Zanoto, Sandri (2018), a BNCC (BRASIL, 2017b) nasce justificada pela análise de um sistema avaliativo em larga escala que pretende atestar uma baixa qualidade para o processo educativo. Considerando o currículo como um fator delimitador da prática pedagógica e da formação, emerge a BNCC (BRASIL, 2017b) que, a partir de seu

surgimento, será referência para a elaboração dos currículos, assim, busca-se a melhoria dos índices do sistema avaliativo e ajusta o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações mundialmente padronizadas¹⁹.

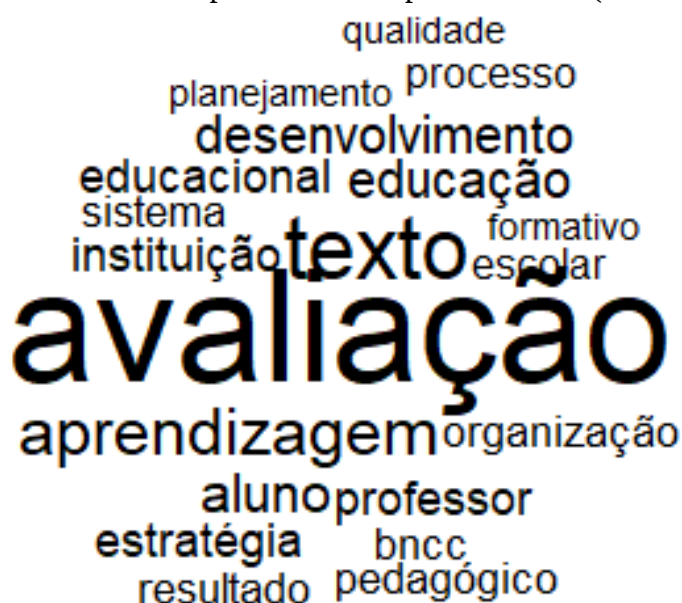
A BNCC (BRASIL, 2017b) até sinaliza o controle sobre o ensino e a aprendizagem quando assume a responsabilidade de

[...] decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem (BRASIL, 2017b, p. 16).

Entretanto, não apresenta sob qual perspectiva, nem indica quais possibilidades de instrumentos avaliativos a serem utilizados.

Uma análise nas imagens 5 e 6, obtidas pelo software Iramuteq, apresentou sinais da essência da BNCC na relação com os demais documentos norteadores da Educação Básica brasileira.

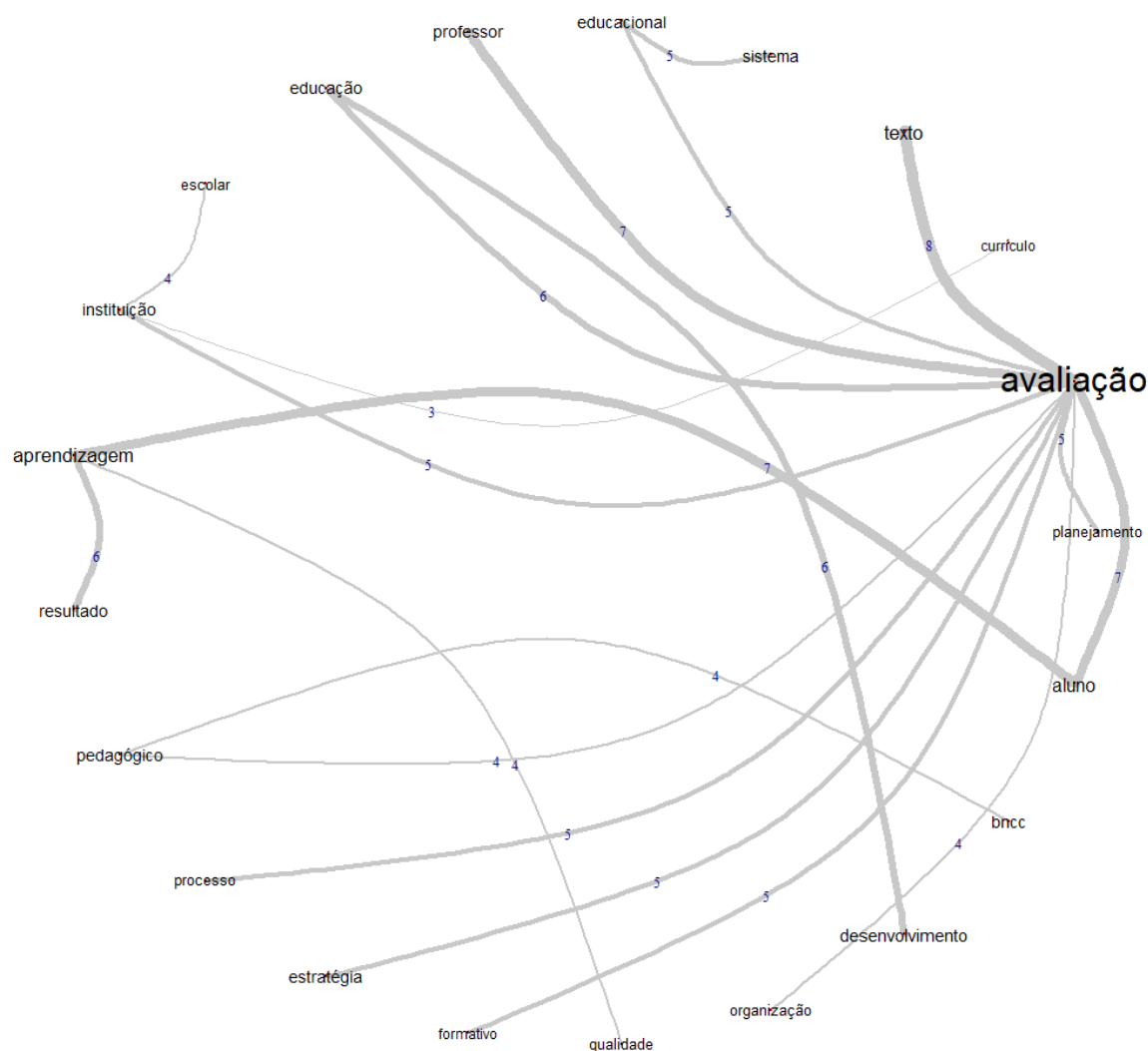
Imagem 5 — Nuvem de palavras do corpus da BNCC (BRASIL, 2017b)



Fonte: Adaptada BNCC (BRASIL, 2017b).

¹⁹Temos como exemplo de instância que mensura e padroniza a educação mundial, o Programme for International Student Assessment – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA, é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada de forma amostral a estudantes matriculados a partir do 7º ano do ensino fundamental na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O PISA é coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, havendo uma coordenação nacional em cada país participante.

Imagem 6 — Árvore de similitude do corpus textual da BNCC (BRASIL, 2017b)



Fonte: Adaptado BNCC (BRASIL, 2017b)

Na imagem 5, identificamos as palavras com maior destaque no corpus. A palavra TEXTO aparece em evidência, seguida de APRENDIZAGEM, ALUNO e PROFESSOR. A imagem 6 reforça o argumento nas ligações mais fortes entre avaliação com as demais palavras, com destaque para o caminho ALUNO>APRENDIZAGEM>RESULTADO.

Ao analisar o documento, confirmamos essa relação na sinalização em que a aprendizagem do aluno seja avaliada através da produção de texto. Essa análise revela a valorização do saber textual da educação, que vai de encontro à diversidade de saberes produzidos na escola, os quais estão muito além da escrita e da leitura.

Ao analisar a questão da avaliação na BNCC (BRASIL, 2017b), aproximamo-nos das ideias de Zanotto, Sandri (2018), que ao tratar da concepção da expressão “base comum curricular”, afirmam que a concepção presente na LDB 9.394/96 e nas DCNs (BRASIL, 2013) se aproxima, o que não acontece na BNCC (BRASIL, 2017b), ainda que a base se assuma como a consolidação do debate sobre “base comum curricular”.

Ainda que não seja radical em relação à desnecessidade de toda a BNCC (BRASIL, 2017b) como Zanotto, Sandri (2018), a problematização levantada por Silva (2016) pode ser acolhida em relação à avaliação na BNCC (BRASIL, 2017b).

[...] A padronização é contrária ao exercício da liberdade e da autonomia, seja das escolas, seja dos educadores, seja dos estudantes em definirem juntos o projeto formativo que alicerça a proposta curricular da escola. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais exaradas pelo Conselho Nacional de Educação, dado seu caráter norteador e menos prescritivo, já não seriam suficientemente definidoras e capazes de respeitar as diferenças regionais, culturais. (SILVA, 2016, p. 375).

Identificamos, então, que, ao tratar do tema avaliação da aprendizagem, as DNCs (BRASIL, 2013) já apresentavam uma organização para a Educação Básica, tornando a BNCC (BRASIL, 2017b) quase desnecessária em relação ao tema. Entretanto, de acordo com Parecer CNE/CP nº 15/2017, é necessário enfatizar que “[...] a base não é um currículo e, portanto, não é suficiente para abrigar e dar concretude às muitas dimensões nele envolvidas, inclusive as dimensões da avaliação e do uso de seus resultados, pois essas são dependentes das opções didático-metodológicas escolhidas” (BRASIL 2017, p. 26).

1.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar os documentos oficiais que apontam as diretrizes para a Educação Básica no Brasil, percebemos que eles não somente organizam o funcionamento administrativo da escola como também direcionam as ações pedagógicas dos profissionais da educação. Nesses documentos analisados, LDB (BRASIL, 1996) e DCNs (BRASIL, 2013), encontramos instruções em relação à avaliação da aprendizagem, com uma definição de avaliação formativa e contínua e, ainda, indicações de instrumentos avaliativos, realidade não encontrada na BNCC (BRASIL, 2017b). Em relação a essa ausência, Perrenoud (1999) alertava que imprecisões no processo avaliativo podem ser causadas, exatamente, pela não instrução nos documentos oficiais.

Verificamos que a avaliação da aprendizagem, conforme a LDB (BRASIL, 1996) e as DCNs (BRASIL, 2013), pode ser adotada com vistas à promoção, aceleração de estudos e classificação, sendo desenvolvida pela escola de acordo com a proposta expressa em seu projeto político-pedagógico. Observamos, também, que a avaliação da aprendizagem deve assumir caráter educativo, oportunizando ao estudante a possibilidade de avaliar seu próprio percurso e ao professor identificar as dificuldades e potencialidades individuais e coletivas.

Do ponto de vista conceitual, os documentos não se preocupam muito em estabelecer uma discussão sobre avaliação, entretanto podemos identificar pistas e indícios de que as avaliações de larga escala tencionaram a reforma curricular culminando com a BNCC (BRASIL, 2017b). A reorganização das avaliações de larga escala em áreas de conhecimentos foi sendo incorporada para pensar a reforma curricular, revelando como a avaliação de sistema tem sido empregada como orientadora e direcionadora do currículo e do processo do ensino e da aprendizagem na sala de aula.

CAPÍTULO II

PERCURSOS DO PNLD E DO LIVRO DIDÁTICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA 2.1 INTRODUÇÃO

Um aspecto que muito bem caracteriza o ambiente escolar é o uso do Livro Didático. Ainda que na Educação Física autores continuem a afirmar ser recente o movimento de se ter um Livro Didático, materiais que cumprem o papel de prescrição pedagógica para os professores foram encontrados desde a década de 1930 (CASSANI, 2018).

A pesquisa de Cassani (2018) assume um conceito ampliado de Livro Didático, sendo este todo material orientador de uma prática que “[...] trata de assuntos relacionados com o ensino, estudo e aprendizagem” (FARIA; PERICÃO, 2008, p. 466), portanto outros documentos com nomenclaturas diferentes cumprem esse papel.

Agrega-se a esse conceito a percepção do Livro Didático como um dispositivo no qual o professor busca ferramentas para inventar o cotidiano e mediar o ensino, e o aluno o utiliza para aprender pela apropriação de um saber. Os dispositivos são, de acordo com Chartier (2002, p. 11), “[...] lugar de realizações inventivas, as que tratam do como fazer e que acompanham as reformas vindas de cima ou as inovações do campo”. Compreende-se, então, o Livro Didático como um dispositivo cuja intenção é orientar o ensino do professor e do aluno no processo de aprendizagem, sempre relacionado ao planejamento, à intervenção e à avaliação (BOLZAN; SANTOS, 2015).

No início desta década, discutia-se o número relativamente pequeno de Livros Didáticos da Educação Física (DARIDO *et al.*, 2010), entretanto estudos recentes como o de Bolzan (2014) e Marin (2016), e especialmente Cassani (2018), revelam, a partir da ampliação do conceito, a existência de propostas pedagógicas orientadoras da prática do professor desde a década de 1930.

Bolzan (2014) analisou artigos publicados entre 1930-2012 os quais debatem sobre propostas pedagógicas de livros publicados, sendo que, dos 36 trabalhos analisados, 61% (22) deles foram produzidos a partir de 2001. Esse aumento provavelmente tenha relação com as iniciativas governamentais, visto que os governos, a partir da criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Física (BRASIL, 1998), se encontravam necessitados da construção de documentos orientadores da prática pedagógica.

Marin (2016) investigou como o ensino de valores tem sido proposto para a Educação Física nos Livros Didáticos da Educação Física, definidos por ele como Documentos Curriculares (DCs). O autor evidencia que, apesar de a Educação Física não ser contemplada

como uma das disciplinas do Programa Nacional de Livro Didático (PNLD), existiu por parte das Secretarias Estaduais de Educação no Brasil um esforço de produção de materiais de orientação à prática pedagógica, identificando 68 documentos no território brasileiro, elaborados entre 1996 e 2016.²⁰ A aprovação da lei nº 10.172/01 (BRASIL, 2001), que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), se configura no cenário político educacional como um estímulo à produção de material que privilegie as especificidades locais no âmbito estadual e municipal.

O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), aprovado pela Resolução nº 7 em 20 de março de 2009 (BRASIL, 2009), tinha como objetivo fornecer obras e demais materiais de apoio à prática da Educação Básica às instituições escolares públicas da rede federal, estadual, municipal e do Distrito Federal. Nesse programa, a Educação Física foi contemplada no acervo do professor nos anos de 2011 e 2013, com um total de 14 títulos²¹.

Recentemente homologada, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017b) também incentiva a criação desse recurso didático ao afirmar que “[...] as redes de ensino e escolas particulares terão diante de si a tarefa de construir currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC” (BRASIL, 2017b, p. 18).

Cassani (2018) sinaliza que a iniciativa de autores em produzir e pôr em circulação materiais que apresentam possibilidades de práticas educativas a professores, inaugurou um caminho para que esses materiais fossem produzidos pela via das editoras. De fato, o interesse comercial não pode ser ignorado, pois, além de ser um mercado promissor, é um campo de interesse de autores como lugar de lutas de representações (CHARTIER, 1990).

Diante desse cenário, alguns questionamentos recaem sobre o PNLD e, especificamente, sobre os Livros Didáticos da Educação Física aprovados. Quais editoras e livros para Educação Física estão no PNLD? Essas obras são escritas exclusivamente para o programa? Quem são os autores? O que motiva os autores para a produção desses livros? Estão vinculados a quais grupos de pesquisa e de quais regiões brasileiras? Existem organismos internacionais ou fazendo parte da produção desses materiais?

Objetivamos compreender as relações entre autores e editoras dos Livros Didáticos da Educação Física do PNLD (2019 e 2020), identificando como eles, em sua trajetória profissional e em seus grupos de colaboração e nas editoras, vão, estrategicamente, (CERTEAU, 2002) configurando o mercado do Livro Didático no Brasil.

²⁰ A delimitação de 1996 tem como fator motivador a promulgação do marco na escolarização brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996).

²¹ Dentre os autores desses títulos, encontram-se Darido, Souza Júnior (2007) e Perez Gallardo (2010), aprovados em 2010; Fraga e González (2012) e Nista-Piccolo e Moreira (2012), aprovados em 2013.

Para isso, fundamentamo-nos nos Livros Didáticos da Educação Física aprovados no PNLD (2019; 2020) e alinhados à BNCC (BRASIL, 2017b), que aponta as diretrizes curriculares para as práticas pedagógicas dos professores da Educação Básica.

Ter o Livro Didático como fonte de pesquisa (BITTENCOURT, 2004), além da sua importância em todo o projeto de escolarização e de seus aspectos educativos, ganha destaque devido a sua comercialização e ao consequente investimento²² feito pelo governo brasileiro na sua distribuição. Todo esse investimento fez do Brasil o maior consumidor desse tipo de material e do PNLD, o maior programa nessa área do mundo (BITTENCOURT, 2004).

Novamente concordamos com Cassani (2018), ao apontar que a chegada da Educação Física no PNLD 2019 pode ter sua motivação no tensionamento de editores, pesquisadores e autores envolvidos na temática, pois o PNBE²³ (BRASIL, 2009) do professor já compartilhava um dos objetivos do PNLD que é distribuir “[...] obras de apoio pedagógico destinadas a subsidiar teórica e metodologicamente os docentes no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem nos respectivos campos disciplinares, áreas do conhecimento e etapas/modalidades da educação básica” (BRASIL, 2011, p. 1).

2.2 MÉTODO

Nossas fontes neste capítulo são os documentos oficiais que compõem a legislação dos programas do Livro Didático. Esses foram coletados na página oficial da internet²⁴ do FNDE e no diário oficial. Quando disponíveis, foram baixados em PDF, quando apenas disponível em *HyperText Markup Language* (HTML) foram transformados em PDF e baixados.

As informações sobre a história dos programas de Livros Didáticos no Brasil e das editoras contempladas no PNLD foram encontradas no site do FNDE percorrendo o seguinte caminho: PROGRAMAS > PROGRAMAS-DO-LIVRO > PNLD > DADOS-ESTATÍSTICOS. Os acessos aconteceram durante o mês de novembro de 2019. Fizemos o download e a leitura na íntegra dos documentos disponíveis, pois o site não apresenta uma organização padronizada de informações e categorias de dados diferentes são apresentadas a cada ano.

²² O FNDE divulgou um balanço completo de principais programas. Em relação ao PNLD 2018, os números apresentados são de: 28 milhões de estudantes atendidos; 140 mil escolas abrangidas, 165,3 milhões de exemplares de livros e 1,9 bilhão de investimento. Acesso em: 14 ago. 2019. <http://portal.mec.gov.br/images/Balanco-MEC-2019.pdf>

²³ Ressaltamos que no ano de 2009, por meio da Resolução nº 7, o Programa Nacional Biblioteca da Escola incorporou outras ações específicas: PNBE Especial com obras sobre necessidades especiais; PNBE Temático com obras de literatura; PNBE Periódicos com revistas educacionais; e o PNBE do Professor com livros de caráter teórico e metodológico. (BRASIL, 2009).

²⁴ <http://www.fnede.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>

Essa não padronização de informações, fez-nos perceber a necessidade da produção de novas fontes, produzidas na busca pelos Guias do Livro Didático²⁵ do PNLD, a qual se deu pelo seguinte caminho: PROGRAMAS-DO-LIVRO > PNLD > GUIA-DO-LIVRO-DIDÁTICO. Fizemos o download e posterior leitura dos 25 documentos em PDF que se encontravam dentro de nossa limitação temporal, de 2004 a 2019. Com a leitura dos Guias, identificamos e selecionamos as editoras que tiveram seus livros aprovados nos PNLD nesse período. Fizemos o lançamento no Excel para a confecção do Quadro 1 com as variáveis de Editoras x Publicação por ano (Quadro 4).

Outras fontes foram os Livros Didáticos da Educação Física do PNLD 2019 e PNLD 2020, num quantitativo de dez livros, sendo oito aprovados no PNLD 2019 e dois aprovados no PNLD 2020. Os livros referentes ao PNLD 2019 são materiais impressos enviados às escolas pelas Editoras em 2018 para utilização em 2019. Por isso, fizemos a solicitação aos professores de Educação Básica que possuíam exemplares em utilização, ou os enviados para avaliação deles, e tivemos o retorno do prof. Ronildo Stieg nos cedendo suas coleções particulares, recebidas do programa quando era professor da rede municipal de Viana (ES). Os livros do PNLD 2020 foram enviados às escolas pelas Editoras em 2019 no formato digital (PDF), para escolha dos professores e utilização em 2020.

Fizemos a leitura das capas, contracapas, apresentação e introdução dos livros, procurando identificar informações sobre os autores, as editoras e o processo de elaboração da obra. Com os autores identificados, consultamos²⁶ o Currículo Lattes, objetivando identificar as suas instituições, seus grupos de pesquisas, projetos de pesquisas relacionados ao Livro Didático e produções bibliográficas (artigos completos publicados em periódicos, artigos aceitos para publicação, livros e capítulos de livro). Todos esses dados foram tabulados e lançados em uma planilha do Excel para a confecção de uma tabela. Com base nessas informações, compreendemos como os pesquisadores têm se dedicado ao tema em sua trajetória profissional.

Após a identificação das editoras, uma busca no site delas foi realizada à procura de informação sobre localização geográfica da sede, sua história, parcerias e fusões²⁷, e se existiam outras produções para a área da Educação Física. No site do FNDE, encontramos os

²⁵ O Ministério da Educação (MEC) confeccionou um Guia de Livros Didáticos do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2019 com informações que auxiliam os professores na escolha dos livros. São compostos pelas resenhas-síntese e descrição dos critérios de avaliação, além dos dados técnicos como nome do autor de área e equipe de pareceristas/avaliadores.

²⁶ A última consulta foi em 24 de fev. 2019.

²⁷ Segundo ACIOLI (2010) fusão corresponde à união de duas ou mais companhias que se extinguem formando uma nova e única grande empresa, que as sucede em direitos e obrigações, e está descrita na Lei nº 6.404/76 no art. 228. O conceito de fusão também está explícito no art. 1.119 do Código Civil.

Guias do PNLD e as Tabelas de Valores Negociados com as editoras por ano. Esses arquivos foram baixados em PDF e/ou Excel e o cruzamento dessas informações possibilitou identificar a participação das editoras nos editais do PNLD de 2004 a 2020²⁸.

Com posse dessas informações, trilhámos os caminhos do PNLD, apresentamos as características dos Livros Didáticos da Educação Física e, por fim, analisamos as editoras e seus autores.

2.3 ANÁLISE E DISCUSSÃO

2.3.1 Da implementação do Plano Nacional do Livro Didático à chegada do livro da Educação Física ao programa

O Plano Nacional do Livro Didático é o mais antigo programa voltado à distribuição de obras didáticas na rede pública de ensino brasileiro e teve seu início em 1937 com a denominação de Instituto Nacional do Livro (INL) (BRASIL, 1937).

O decreto-lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937 (BRASIL, 1937), criou o Instituto Nacional do Livro (INL). Em 1938, o decreto-lei nº 1006 (BRASIL, 1938) instituiu a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), que estabeleceu a primeira política de legislação e controle de produção e circulação do Livro Didático no Brasil. Assim como as demais leis e decretos mobilizados neste capítulo, o Decreto-Lei nº 1.006 (BRASIL, 1938) se encontra disponível no Diário Oficial da União (DOU)²⁹.

Para Silva (2012), a permanência do livro didático nas escolas está relacionada à "[...] capacidade que editores e autores demonstraram ao longo da história da educação brasileira de adaptar o livro didático às mudanças de paradigmas, alterações dos programas oficiais de ensino, renovações de currículos e inovações tecnológicas [...]" (SILVA, 2012, p. 805).

O decreto Lei de 1945, de nº 8460 (BRASIL, 1945) consolidou a produção, importação e utilização do Livro Didático e, ainda, definiu o professor como aquele que escolhe os livros a serem utilizados pelos alunos, dentre aqueles autorizados oficialmente pelo CNLD.

Em 1966, um acordo entre Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o desenvolvimento Internacional (USAID) viabilizou a criação da

²⁸ A delimitação temporal se justifica por ter sido no ano de 2004 a primeira vez que todos os segmentos da Educação Básica foram contemplados com os Livros do PNLD.

²⁹ O DOU pode ser consultado no site do Jusbrasil: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/DOU/>.

Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED) que visava a coordenar a produção, edição e distribuição dos livros. Esse acordo rendeu ao MEC recursos suficientes para distribuir gratuitamente 51 milhões de Livros Didáticos por 3 anos (FILGUEIRIAS, 2015).

Com a portaria nº 35, de 11/03/1970, o MEC fez a implementação do sistema de coedição de livros junto às editoras nacionais utilizando recursos do INL. Em 1971, o INL passou a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF) retirando da COLTED as administrações dos recursos financeiros. Com o encerramento do convênio MEC/USAID, as Unidades da federação implantaram o sistema de contribuição financeira para o Fundo do Livro Didático.

O decreto nº 77.107, de 04/02/76 (BRASIL, 1976), tornou o governo responsável por boa parte da compra dos livros. Com a extinção do INL, a responsabilidade da execução do programa do Livro Didático ficou a cargo da Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) com os recursos provenientes do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Devido à insuficiência dos recursos, muitas escolas municipais foram retiradas do programa.

Em 1983, a FENAME foi substituída pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) que incorporou o PLIDEF e o grupo de trabalho responsável por pensar sobre os problemas relativos aos Livros Didáticos. Novamente foi sugerida a participação dos professores nas escolhas dos livros e a ampliação para todas as séries do ensino fundamental (HOFLING, 2000).

Em 1985, o PLIDEF foi substituído pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) criado através do decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985 (BRASIL, 1985). As suas principais mudanças em relação à política que vinha sendo estabelecida foram: 1) Indicação do Livro Didático pelos professores; 2) Reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando a uma maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de Livros Didáticos; 3) Extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª série³⁰ das escolas públicas e comunitárias; 4) Fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) e garantindo o critério de escolha do livro pelos professores (BRASIL, 1985).

³⁰ Em 2009 ocorre o processo de implantação do ensino fundamental de 9 anos, onde a classe de alfabetização é denominada de 1º ano do ensino fundamental, sendo o ensino fundamental de 9 anos (1º ao 9º ano). Anterior a esse processo, tínhamos o Fundamental I (1ª a 4ª série) e fundamental II (5ª a 8ª série) MEC – SEB

Em 1994, foram definidos critérios para a avaliação dos Livros Didáticos, sendo publicado o documento intitulado “Definições de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos” (BRASIL, 1994).

Se em 1992, devido a limitações orçamentárias, a distribuição de Livros Didáticos ficou restrita até o 4º ano do ensino fundamental. Em 1995, deu-se início à universalização da distribuição do Livro Didático, sendo contempladas as disciplinas de Matemática e Português, em 1995; Ciências, em 1996, Geografia e História, em 1997.

Em uma reconfiguração, em 1995, o PNLD instaurou uma equipe de especialistas para fazer a avaliação das obras e apresentar seu parecer, fazendo surgir em 1996 o primeiro Guia de Livros Didáticos – 1996 da 1ª a 4ª série, tornando esse ano um marco no PNLD, pois se deu início ao processo de avaliação pedagógica dos livros do Programa. Por meio de critérios pré-estabelecidos pelo MEC, os livros eram avaliados e retirados ou não do programa. Esse procedimento é utilizado até os dias de hoje. Os livros não aprovados podem continuar no mercado, sendo utilizados pelas escolas particulares, entretanto o mercado tem se utilizado das aprovações no PNLD como propaganda de marketing para as editoras.

Evidenciando a seriedade desse processo de avaliação, Höfling (2000, p. 168) afirma que:

Desde 1996 essas comissões têm atuado mais sistematicamente avaliando livros didáticos, e a época da divulgação de seus resultados é possível ler com muita frequência matérias com títulos como "Editoras vão à Justiça contra o MEC" (*Folha de S. Paulo*, 21/5/96), "Autores de livros didáticos exigem lista do MEC" (*Folha de S. Paulo*, 13/1/97), em jornais de grande circulação. Até mesmo pressões diretamente exercidas sobre os pareceristas são relatadas pelos componentes das comissões de avaliação.

Em 1997, a FAE é extinta e a responsabilidade da política de execução do PNLD passa a ser totalmente do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. O programa foi ampliado e o Ministério da Educação passou a adquirir de maneira regular e contínua os Livros Didáticos para Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Estudos Sociais, História e Geografia para todos os alunos da 1ª a 8ª série do ensino fundamental.

Em 2000, pela primeira vez na história do Brasil, os livros foram entregues no ano anterior a sua utilização e, a partir de 2001, o PNLD foi ampliado e, de forma gradativa, os alunos com deficiência visual foram atendidos. Em 2003, foi publicada a resolução CD FNDE nº 38, de 15/10/2003, que instituiu o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM). O atendimento ao Ensino Médio aconteceu de maneira progressiva por ano, disciplina e região. Em 2004, seu primeiro ano de execução, foram adquiridos os livros de

Matemática e Português para os alunos da 1ª série do Norte e do Nordeste, atingindo assim, pela primeira vez, todos os segmentos da Educação Básica.

A resolução CD FNDE 18, de 24/04/2007, regulamentou o Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA). Em 2009, a resolução CD FNDE nº 60, de 20/11/2009, estabeleceu novas regras para participação do PNLD, nas quais define a obrigatoriedade de as escolas aderirem ao programa para receber os Livros Didáticos. Além disso, adicionou a língua estrangeira (Inglês ou Espanhol) aos componentes do 6º ao 9º ano e para o Ensino Médio, os livros de Filosofia e Sociologia.

A legislação segue no aperfeiçoamento do programa com aprovação do Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010 (BRASIL 2010c), revogado pelo Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017 (BRASIL, 2017a), que, dentre as principais mudanças, apresentou a possibilidade de, durante a etapa da escolha e por opção dos responsáveis pela rede, a adoção do material didático poder ser feita individualmente por escola, ou para um grupo de escolas, ou ainda, para todas as escolas da rede.

Até o ano de 2019, a Educação Física era o único componente curricular obrigatório na Educação Básica que ainda não possuía Livro Didático contemplado no PNLD. Esse componente passou a compor o programa, pela primeira vez, em 2019.

2.3.2 As editoras dos Livros Didáticos do PNLD de 2004 a 2019

Optamos por analisar as editoras que ofereceram os Livros Didáticos para o PNLD a partir de 2004, pois, a partir desse ano, todos os segmentos da Educação Básica foram contemplados com a inserção do ensino médio no programa, sendo estabelecido o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM).

A partir do cruzamento das informações contidas nos Guias dos PNLD de 2004 a 2019 e das tabelas dos Valores Negociados com as editoras, ambos os documentos disponibilizados no site da FNDE³¹, confeccionamos o Quadro 1.

³¹ Disponível nos dados estatísticos do FNDE no endereço
<http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>

Quadro 1 — Participação das editoras por ano nos 16 editais do PNLD entre 2004 e 2019

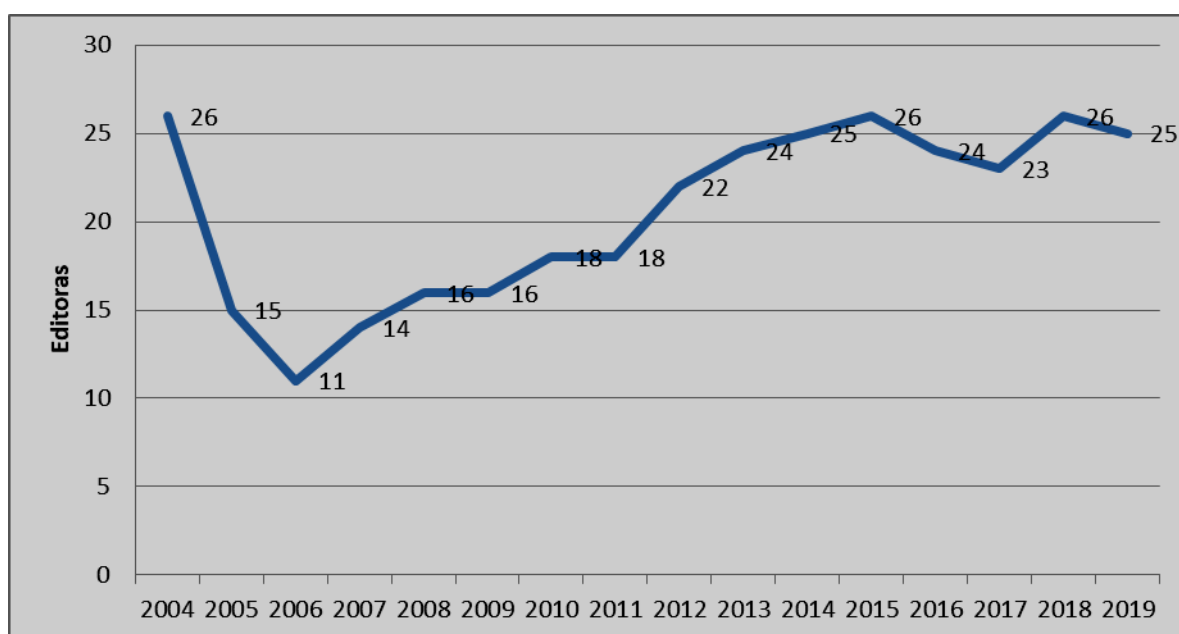
Editora/Ano PNLD	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	Total de Participações
Ática																	16
Base																	16
Brasil																	16
Dimensão																	16
FTD																	16
IBEP																	16
Moderna																	16
Saraiva																	16
Scipione																	16
Positivo																	16
Escala																	14
Edições SM																	12
Sarandi																	11
Macmillan																	10
Quinteto																	7
Terra sul																	7
Zapt																	7
AJS																	6
Casa Publicadora																	6
Nacional																	6
Pearson																	6
Imperial																	5
Richmond																	5
CCS																	4
CDE																	4
Esfera																	4
Lê																	4
Aymará																	3
Cereja																	3
Educarte																	3
Fapi																	3
Grafset																	3
Lafonte																	3
Leya																	3
Pax																	3
Texto																	3
Autentica																	2
Berlendis																	2
Global																	2
Palavras																	2
UDP																	2
Access																	1
Anzol																	1
Daniella Almeida																	1
Ediouro																	1
Expressão																	1
FBF cultural																	1
Formato																	1
Kit's																	1
Miguilin																	1
Módulo																	1
MVC																	1
Nova Didática																	1
Nova geração																	1
Solução																	1

Fonte: Adaptados dos Guias dos PNLD 2014 a 2017 e site FNDE

A análise do quadro nos permite identificar as editoras que tiveram maior número de participação nos editais do PNLD de 2004 a 2019. Das 55 participantes, as editoras Ática, Base, Brasil, Dimensão, FTD, IBEP, Moderna, Saraiva, Scipione e Positivo, as quais compõem 18% do total, foram contempladas com livros aprovados em todos os 16 editais no período, e 14 editoras (25%) participaram de apenas um edital no período.

O gráfico 1 apresenta uma escala ascendente na participação de editoras nos processos do PNLD, com exceção de 2004, quando tivemos 26 editoras.

Gráfico 1 — Ritmo de participação das editoras no PNLD



Fonte: Adaptados dos Guias dos PNLD 2014 a 2017 e site FNDE

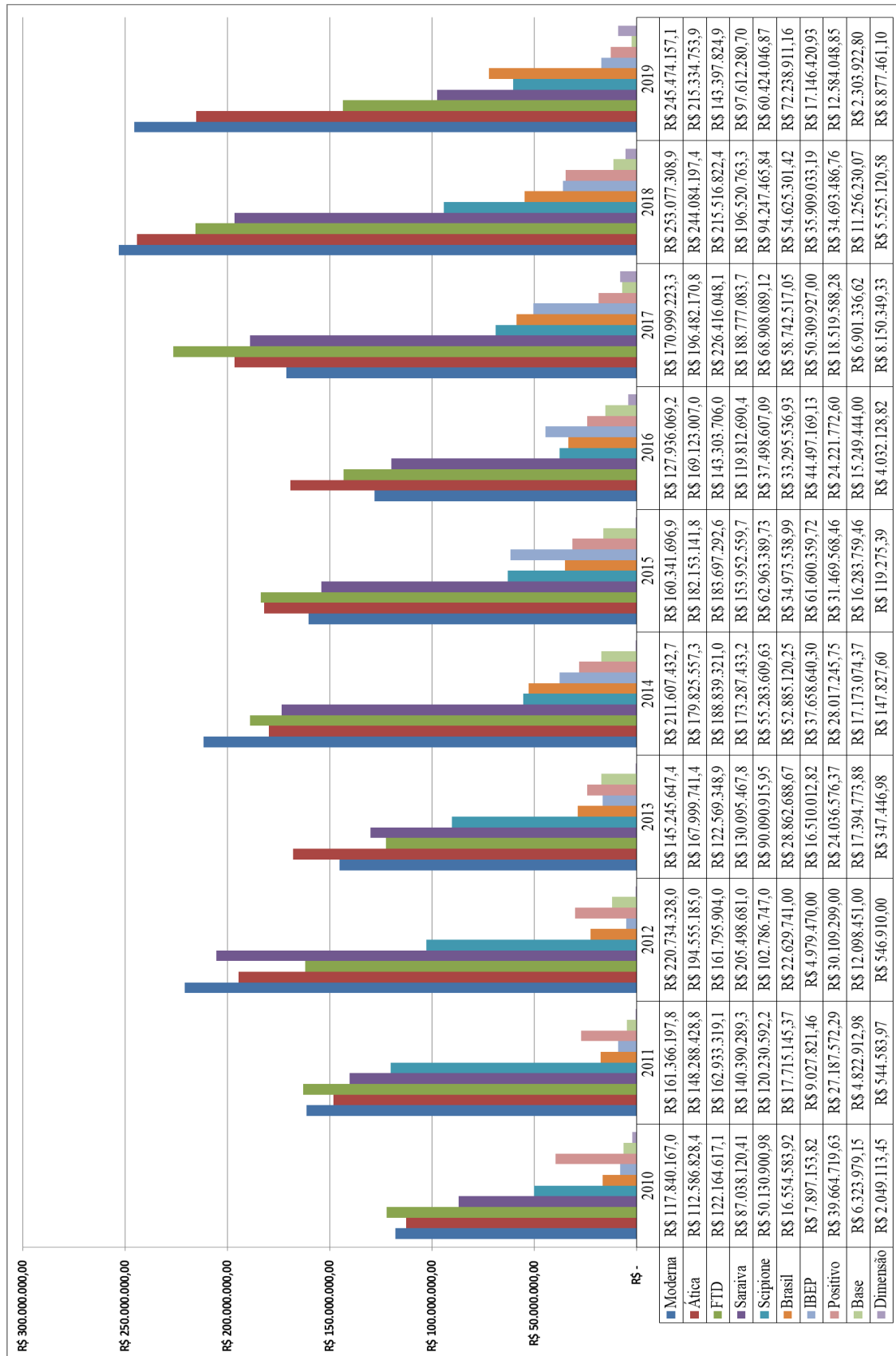
O declínio na participação entre 2004 e 2006, provavelmente tenha uma relação com a inovação ocorrida no processo de avaliação e aquisição dos livros, quando esse passa a acontecer sobre coleções didáticas para cada segmento de ensino (anos iniciais, anos finais do ensino fundamental e ensino médio) e não mais sobre livros avulsos. Com objetivo de evitar o problema da descontinuidade didático-pedagógica, acabou-se com a avaliação de livros avulsos, fazendo com que as editoras participantes dos processos tivessem a coleção completa para cada segmento (BRITTO, 2011).

O mercado do Livro Didático no Brasil, devido ao volume de negociação, atrai o interesse de grupos diversos que percebem um mercado promissor. O gráfico 2 apresenta os valores negociados com as Editoras no período de 2010 a 2019. O gráfico foi criado com as fontes disponíveis no site do FNDE na aba referente a PROGRAMAS> PNLD>

ESTATÍSTICAS. Encontramos as tabelas com os valores negociados por editora a partir do ano de 2004, entretanto, de 2004 a 2009, as tabelas encontradas descreviam apenas os valores totais investidos por ano, sem a discriminação dos valores por editora, o que nos impossibilitou a utilização das tabelas desse período.

Para a confecção do gráfico 2, escolhemos as 10 editoras que receberam os maiores valores nesses anos, pois foram responsáveis por cerca de 82% do valor investido no PNLD. É preciso destacar que os valores apresentados no gráfico não contemplam o Plano Nacional do Livro Didático do EJA (PNLA) e o Plano Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD do Campo).

Gráfico 2 — Valores negociados com as Editoras do PNLD entre 2010 e 2019



Fonte: Adaptado do site do FNDE

Identificamos no gráfico um grupo de quatro editoras que se destacam, e que ultrapassaram a casa de R\$1 bilhão em valores negociados com o governo brasileiro somente com o PNLD nos últimos 10 anos. As editoras Ática, Saraiva e Scipione faziam parte do Grupo Somos Educação, reconhecido como o maior³² grupo de Educação Básica do Brasil, que, em 2018, foi adquirido pela Kroton Educacional,³³ líder no setor de educação superior no Brasil. As editoras da Kroton/Cogna (Ática 17%, Saraiva 14% e Scipione 7%) representam 39% dos valores totais negociados referentes aos PNLD de 2004 a 2019.

Aqui temos a sinalização de que grupos educacionais que dominam o setor de educação superior com ações em bolsa de valores também avançam em direção à Educação Básica. A Kroton, maior empresa de ensino superior no Brasil, assume também a maior empresa de Educação Básica do Brasil. Além das editoras, o grupo detém os sistemas de ensino Anglo, PH, Maxi, Ético, Pitágoras e a Rede Cristã de Ensino, assim como é dono de instituições diretas de ensino como Anhaguera, Unic, Fama, Unopar, Unirondon e Uniasselvi. A fusão dessas duas empresas gerou um novo grupo ao final de 2019, a Cogná³⁴, com valor de R\$18,2 bilhões no mercado, se subdivide para alcançar todas as áreas da educação. O mercado do Livro Didático é tão rentável que um braço da empresa é responsável apenas pela Educação Básica e material didático. (BRESSAN, 2018; REIS, 2019; VALE; CHAVES; CARVALHO, 2013; SGUISSARDI, 2015)

A Kroton tem sido fonte de pesquisas quando se trata de políticas públicas e a expansão do ensino privado (COSTA, 2018), financiamento estudantil (REIS, 2019) e sua expansão e as implicações para a gestão da educação básica (PONTES, 2020). As estratégias da Kroton sofreram muitas especulações principalmente depois do veto do Conselho Administrativo de Defesa Econômica (CADE). Uma especulação era de que a entrada da Kroton na Educação Básica ocorreu devido a esse veto, que continha como argumento a possibilidade de a companhia ameaçar a competitividade na educação superior. Sobre esse

³² Referência a número de matrículas e valores das empresas no mercado de capital aberto.

³³ A Kroton Educacional adquiriu o controle da Somos Educação ao comprar a participação da Tarpon por R\$ 4,6 bilhões, aquisição feita por meio da subsidiária Saber. Com a aquisição, a Saber tinha a previsão de atender em 2020 37 mil alunos em escolas próprias, 25 mil alunos em cursos de idiomas, 1,2 milhão de alunos em escolas particulares parceiras, além de atingir cerca de 33 milhões de alunos de escolas públicas por meio do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) (KENJI, 2018; MELLO, 2018)

³⁴ Após o crescimento no ensino superior, que foi freado pelos órgãos governamentais ao impedirem a fusão com a Estácio, a Kroton investe na educação básica. Agora a Kroton tem 4 marcas: KROTON – responsável pelo ensino superior; SABER – serviços de educação para o ensino básico; VASTA/SOMOS – prestações de serviços para gestão de escolas e produção de material didático; PLATOS – prestação de serviços de gestão para o Ensino Superior (MOEDA FORTE, 2018).

fato, Rodrigo Galindo, Chief Executive Officer³⁵ (CEO) do grupo Kroton, em entrevista no programa Moeda Forte, explicou que a entrada do grupo no mercado da Educação Básica já era um planejamento da empresa, e que o foco nesse segmento já ocorria desde 2015, quando ela determinou uma equipe para estudar o setor e traçar planos e metas. O CEO concorda que o veto do CADE pode ter acelerado o processo de imersão da empresa na educação básica (MOEDA FORTE, 2018).

Outra especulação foi apresentada em reportagem³⁶ do jornal Folha de São Paulo (2018) e tem relação com a política de diminuição no orçamento do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies)³⁷ em 2015. Essa ação do governo dificultou a entrada de alunos com bolsa nas faculdades, fazendo cair o valor das ações da Kroton no mercado. A migração ou a associação a Educação Básica traz maior segurança à empresa, pois esse mercado tende a ser mais resiliente à crise que o mercado do Ensino Superior, visto que a evasão de alunos no segmento de escolas particulares é menor que nas faculdades de Ensino Superior (FOLHA, 2018).

Kenji (2018) sinaliza que a Somos Educação não é a única empresa que a Kroton pensava em adquirir, o grupo Santillana é outro negociado pela empresa o qual envolve operações com editoras.

A Santillana é detentora da editora Moderna, que ocupa o primeiro lugar em valor real e representa 17% dos valores negociados de 2010 a 2019. O grupo é dono de outras editoras como a Richmond (contemplada em 5 editais no PNLD no período pesquisado), Salamandra, Santillana Espanhol e ainda controla os sistemas de ensino Uno Educação, Avalia Educacional e o Sistema Faria Brito (SFB).

Outra editora com participação no setor de Livro Didático é a editora FTD, pertencente ao Grupo Marista que atua em 3 áreas: educação, saúde e solidariedade. A FTD nasceu em 1902 e seu nome é homenagem a *Frère Thèophane Durand*, superior Geral da Congregação Marista. O grupo está presente em 81 países nos cinco continentes, com a missão de formar cidadãos com valores humanos e cristãos para a transformação da sociedade. O Marista possui instituições próprias ou alianças estratégicas com os Colégios

³⁵ CEO na administração é o diretor geral ou presidente da empresa, é o cargo que está no topo da hierarquia operacional. (Dicionário infopédia de Siglas e Abreviaturas. Porto: Porto Editora, 2003-2020. Acesso em ago 2020. Disponível na Internet: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/siglas-abreviaturas/CEO>)

³⁶ <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2018/06/conglomerados-do-ensino-superior-avancam-sobre-a-educacao-basica>.

³⁷ O Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em cursos superiores não gratuitos na forma da Lei 10.260/2001. Podem recorrer ao financiamento os estudantes matriculados em cursos superiores que tenham avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação.

Maristas, Católica de Santa Catarina, Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Maristas Escolas Sociais e a Escola Champagnat, lançada em setembro de 2019 (Site do Grupo Marista)³⁸.

Mais uma sinalização de que o mercado do Livro Didático é rentável é o acordo entre FTD e Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas (IBEP), firmado em 2018³⁹, com o slogan “O melhor do IBEP agora com a pegada da FTD”. As empresas negam uma fusão e a compra da IBEP pela FTD, segundo Antônio Rios, superintendente da FTD, em entrevista ao PublishNews: “As obras continuam pertencendo autoralmente ao IBEP e nós da FTD assumimos o processo a partir da divulgação, distribuição e comercialização” (PUBLISHNEWS, 2018)⁴⁰. Segundo o idealizador da IBEP, Jorge Yunes, ainda que os volumes dos livros cheguem às livrarias com o selo das duas editoras, a parceria tem vigência apenas para o mercado privado, em caso de contemplação em edital de compras governamentais, a IBEP explorará comercialmente sozinha o edital (PUBLISHNEWS, 2018).

Nos últimos editais, a FTD contemplava 16% do total dos valores negociados e IBEP (3%) entre os anos 2010 e 2019. A IBEP se caracteriza como uma editora de capital genuinamente brasileiro e detém o controle da Editora Base desde 2013, e ainda é proprietária da Companhia Editora Nacional e da editora Conrad, adquirida em 2009, sendo cada grupo atuante em um segmento específico.

As Editoras do Brasil e Dimensão se dedicam apenas à produção de Livro Didático, enquanto a editora Positivo, além da produção de Livros Didáticos, atua com o Sistema de Ensino e, por meio da educação, se encontra presente em mais de 5 mil escolas no Brasil e no Japão.

Outro grupo que se destaca na produção de Livros Didáticos para o PNLD é o Grupo Escala, que iniciou suas atividades em 1994, e em 2004, criou a Editora Escala Educacional. Em 2016, adquiriu a editora Leya Educação e em 2017, a Lexikon Editora. Em 2018, a Leya muda de nome para Editora SEI.

Conforme figura 1, vemos editoras se organizando na busca de maior inserção no mercado de Livro Didático. Capitaneadas pelo Grupo Escala, as editoras Escala, SEI, Dimensão e Terra Sul fizeram uma parceria para a criação de um Catálogo para divulgação dos Livros aprovados no PNLD 2019⁴¹.

³⁸ <https://grupomarista.org.br/atuacao/educacao-marista/>. Acesso em 28 de jan de 2020

³⁹ Site apresentando a parceria entre as editoras FTD e IBEP <https://ibep.ftd.com.br/>

⁴⁰ Ver reportagem <https://www.publishnews.com.br/materias/2018/05/28/ibep-e-ftd-fecham-acordo-para-distribuicao> Acesso em 28 de jan de 2020

⁴¹ Site da parceria do grupo Escala <http://fundamental2019.com.br/editoras-parceiras/>

Figura 1 — Catálogo de Obras aprovadas da editora SEI



Fonte: <https://pt.calameo.com/books/0052035379167d61a45bf>

Das editoras que produziram para o componente curricular de Educação Física, duas fazem parte das que participaram de todos os editais que compõem nossas fontes: FTD e Moderna. As outras editoras contempladas com obras para Educação Física são Terra Sul e Boreal.

A editora Terra Sul participa constantemente desde 2012 ficando ausente apenas do edital PNLD 2017, seu site⁴² apresenta poucas informações e constam apenas as obras aprovadas para o PNLD 2020. Em outro canal de mídia social da editora (*Facebook*)⁴³, também não encontramos informações consistentes como a história da editora, autores, obras, sede e contato. As poucas informações disponíveis são de divulgação das obras aprovadas nos PNLD Literário 2018 e PNLD 2019 e 2020. Ao analisar os canais de divulgação da editora, parece-nos que ela confecciona seus livros apenas para aprovação nos editais do PNLD, ou retiram de circulação os livros reprovados já que apenas os aprovados nos editais são apresentados.

⁴² <http://www.terrasuleditora.com.br/> acesso em 28/01/2020.

⁴³ <https://www.facebook.com/editoraterrasul/> acesso em 28/01/2020.

Especificamente em relação à Boreal Edições⁴⁴, em seu site⁴⁵, constam apenas cinco obras em suas publicações, dentre elas Práticas Corporais e a Educação Física Escolar. Chama à atenção o fato de a obra estar contida no Guia do PNLD 2019 (BRASIL, 2017d) como obra aprovada, entretanto identificamos que ela não aparece na tabela de valores negociados com as editoras para o PNLD 2019, conforme disponível no próprio site do FNDE. Isso indicia que, embora a obra tenha sido aprovada, quando aconteceu a escolha do livro por parte dos professores, ela não logrou êxito, pois essa escolha é a etapa definidora dos livros que seriam implementados no ano de 2019.

2.3.3 O Livro Didático da Educação Física no PNLD

Pela primeira vez no ano de 2019, o componente curricular Educação Física passou a compor o programa. O edital de Convocação 01/2017-CGPLI (BRASIL, 2017d)⁴⁶ que destinava à seleção de livros para os anos iniciais do Ensino Fundamental contemplou as edições para o professor e para o aluno, com exceção da Educação Física que previa apenas a edição do professor.

2.2.4 As obras serão compostas pelo livro do estudante impresso e em Braille e manual do professor, este último composto por livro impresso e material digital, com exceção das seguintes:

a) Disciplinar de Educação Física, que terá somente o manual do professor impresso (BRASIL, 2017d, p. 3).

O inciso 2 do edital, ao tratar das Características das Obras a serem apresentadas para avaliação, faz uma distinção entre livro e manual. O primeiro se constitui do material para o estudante e o manual se caracteriza como uma junção do livro do estudante e as propostas pedagógicas para auxiliar o professor em sua prática. O termo manual do professor é utilizado para todas as obras do edital e não apenas para as obras da Educação Física.

O edital estipula algumas características do material a ser apresentado para avaliação no programa, inclusive a definição do número de páginas de cada volume, sendo a de Educação Física a de menor quantidade (320 páginas), 120 páginas para os livros do 1º e 2º anos e 200, para os do 3º ao 5º anos.

⁴⁴ <https://borealedicoes.com.br/index.html>.

⁴⁵ A Boreal Editora aparece no Guia do livro didático de 2019, entretanto seu livro não aparece nem no site da editora como uma de suas obras.

⁴⁶ Edital de convocação 01/2017– CGPLI - Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro e do material didático PNLD 2019.

Quadro 2 — Características das obras didáticas a serem avaliadas (Quantidade de páginas)

Tipo	Componentes Curriculares	Livro do Estudante Impresso	Manual do Professor Impresso
		Máximo de páginas	Máximo de Páginas
Disciplinar	Língua Portuguesa	1520	1760
	Arte	560	800
	Educação Física (*)	-	320
	Matemática	1200	1440
	Ciências	720	960
	Geografia	720	960
	História	720	960
Interdisciplinar	História e Geografia	1040	1280
	Ciências, História e Geografia	1520	1760
Projetos Integradores	No mínimo dois componentes curriculares	400	880

(*) um livro para 1º e 2º (120 páginas) e um para 3º ao 5º (200 páginas), sendo dois livros por coleção.

Fonte: Edital de Convocação 01/2017– CGPLI

De acordo com o Guia Digital PNLD 2019⁴⁷ do componente Educação Física, os Livros Didáticos têm como objetivo contribuir com a qualidade da prática pedagógica para os anos iniciais do ensino fundamental, desde que sejam utilizados em tom consultivo e orientador, pois os docentes devem respeitar a realidade escolar do seu trabalho pedagógico.

Os livros do PNLD estão referendados pelas proposições da Base Nacional Comum Curricular e em acordo com os parâmetros estabelecidos no edital de Convocação 01/2017 - CGPLI, o qual define os critérios eliminatórios referentes à legislação educacional brasileira, o projeto gráfico, a proposição conceitual, a abordagem didático-pedagógica e, ainda, critérios específicos do componente Educação Física, todos a partir da BNCC (BRASIL, 2017b).

Na BNCC (BRASIL, 2017b), a Educação Física está inserida na área das Linguagens como responsável pelo trato pedagógico das práticas corporais, considerando seus diversos processos culturais, não sendo possível separar o movimentar-se e/ou o corpo em si dos aspectos socioculturais que o constituem. A partir desse entendimento, o Guia Digital PNLD 2019 do componente Educação Física afirma e entende que a BNCC (BRASIL, 2017b)

⁴⁷ O Ministério da Educação (MEC) confeccionou um Guia de Livros Didáticos do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2019 com informações que auxiliam os professores na escolha dos livros. São compostos pelas resenhas-síntese e descrição dos critérios de avaliação, além dos dados técnicos como nome do autor de área e equipe de pareceristas/avaliadores.

assume como referencial teórico a cultura corporal do movimento, na qual as práticas corporais são manifestações expressivas compreendidas como acúmulo cultural da humanidade, sendo que “[...] tais práticas devem ser abordadas como um fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório” (BRASIL, 2018a *apud* BRASIL, 2017b, p. 171).

Desse modo, segundo a BNCC (BRASIL, 2017b), a Educação Física deve organizar seu trabalho nos anos iniciais do ensino fundamental a partir da abordagem da Cultura Corporal do Movimento:

[...] a Educação Física deve organizar o seu trabalho pedagógico nos anos iniciais do ensino fundamental com as práticas corporais, a partir da abordagem da cultura corporal de movimento, considerando a formação estética, sensível e ética para atuação social. Nesta trama, [...] a Educação Física, aliada aos demais componentes curriculares, assume compromisso claro com a qualificação para a leitura, produção e vivência das práticas corporais. Ao mesmo tempo, pode colaborar com os processos de letramento e alfabetização dos alunos, ao criar oportunidades e contextos para ler e produzir textos que focalizem as distintas experiências e vivências nas práticas corporais tematizadas (BRASIL, 2017b, p. 182).

A Educação Física é o componente curricular responsável pelo trabalho pedagógico com as unidades temáticas que compõem a cultura corporal de movimento nos anos iniciais do ensino fundamental, a saber, jogos e brincadeiras, danças, lutas, ginásticas, esportes. Estas unidades temáticas precisam ser tratadas enquanto práticas corporais, considerando três elementos fundamentais: o movimento corporal, a especificidade de cada prática – a sua lógica e/ou organização interna –, e o seu sentido cultural e/ou produto cultural, como posiciona a BNCC. Estes elementos são considerados atravessadores/constituidores do trabalho pedagógico com as práticas corporais e devem balizar a proposta pedagógica deste componente na escola (BRASIL, 2017b, p. 9-10).

O Edital de Convocação 01/2017 – CGPLI (BRASIL, 2017d), publicado no Diário Oficial da União de 31 de julho de 2017, instituiu o PNLD 2019, que se tornou o documento orientador das editoras para inscreverem suas obras para avaliação de acordo com o edital. O Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, orientador do processo de avaliação sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático, foi realizado por equipes pedagógicas⁴⁸ selecionadas para cada componente. Sob a orientação da Coordenação-Geral de Materiais

⁴⁸ Guia PNLD 2019 da Educação Física – Comissão Técnica: Joniferson Vieira da Silva (SEDUC – AM) – Mestre em gestão e avaliação da educação pública; José Luiz Ferreira (UFCG) – Doutor em Educação; Rosângela Laura Ventura Gomes de Castro (SED – SC) – Mestre em Educação Física. Avaliadores: Alexandre Paulo Loro (UFFS – Chapecó) – Doutor em Educação Física; Dianne Cristina Souza de Sena (SME – Natal) – Mestre em Educação; Érico Pereira Gomes Felden (UDESC) – Doutor em Educação Física; Fábio Marques Bezerra (IFBP) – Mestre em Educação; Flavio de Almeida Andrade Lico (IFRO) – Mestre em Educação Física; Gisela Maria Brustolin (SEE - SP) – Mestre em Educação Física; Gustavo Levandoski (UFGD) – Doutor em Educação Física; Leonardo Carmo Santos (SME - RJ) – Mestre em Ciências de Atividade Física; Michel Binda Beccalli (ESESFA) – Mestre em Educação Física; Thiago Silva Piola (UFPR) – Mestre em Educação Física.

Didáticos (COGEAM) da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) se constituiu um Banco de Avaliadores (as)⁴⁹ do Ministério da Educação (MEC) para tal avaliação.

Após um ano da divulgação do edital e do trabalho de avaliação da comissão, a equipe selecionou quatro coleções de Educação Física para aprovação.

Quadro 3 — Livros da Educação Física aprovados no PNLD 2019

EDITORA	TÍTULO	VOLUME
BOREAL EDIÇÕES 1/2018	PRÁTICAS CORPORAIS E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	Vol. 1 - 1º e 2º anos Vol. 2 - 3º, 4º e 5º anos
FTD 1 / 2018	ENCONTROS - EDUCAÇÃO FÍSICA	Vol. 1 - 1º e 2º anos Vol. 2 - 3º, 4º e 5º anos
MODERNA 1 / 2017	PRÁTICAS CORPORAIS - EDUCAÇÃO FÍSICA	Vol. 1 - 1º e 2º anos Vol. 2 - 3º, 4º e 5º anos
TERRA SUL 1 / 2017	MANUAL DO PROFESSOR PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA	Vol. 1 - 1º e 2º anos Vol. 2 - 3º, 4º e 5º anos

Fonte: Elaboração própria.

No decorrer da escrita desta dissertação, os Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) também foram contemplados com o Livro Didático para Educação Física pela primeira vez a partir do Edital de Convocação 01/2018 – CGPLI (BRASIL, 2018c) para o PNLD 2020. A partir do lançamento do edital, orientador do processo de avaliação, uma equipe pedagógica⁵⁰ foi selecionada para a escolha dos livros que ocorrem com a publicação do Guia Digital do PNLD 2020 (BRASIL, 2019b), o qual apresenta características gerais da obra, os propósitos, os referenciais teóricos metodológicos, os conceitos centrais e a abordagem didático-pedagógica.

As obras foram organizadas em apenas um volume, tendo sido aprovadas duas, conforme quadro 4.

⁴⁹ A partir de 2007, a avaliação passou a ser realizada por equipes técnicas das instituições de ensino superior públicas, e não mais por comissões de especialistas diretamente contratados pelo MEC.

⁵⁰ Comissão técnica: Ivanilde Guedes de Mattos (UEFS) – Doutora em Educação e Contemporaneidade; Leandro Araújo de Sousa (IFCE) – Mestre em Educação; Priscila Gomes Dornelles (UFRB) – Doutora em Educação; Marta Genú Soares (UEPA) – Doutora em Educação; Evando Carlos Moreira (UFMT) – Doutor em Educação Física; Avaliadores: Christiane Caetano Martins (SEMED/MS) – Mestre em Educação; Filipe Gabriel Ribeiro Franca (UFJF) – Mestre em Educação; Gisela Maria Brustolin (PMJ) – Mestre em Educação Física; Vera Regina Oliveira Diehl (SEMED/POA) – Doutora em Ciências do Movimento Humano.

Quadro 4 — Livros da Educação Física aprovadas no PNLD 2020

EDITORA	TÍTULO	VOLUME
MODERNA - 1ª ed. / 2018	PRÁTICAS CORPORAIS - EDUCAÇÃO FÍSICA	Vol. 1 - 6º ao 9º anos
TERRA SUL - 1ª ed. / 2018	MANUAL DO PROFESSOR PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA	Vol. 1 - 6º ao 9º anos

Fonte: Elaboração própria.

A confecção das tabelas se deu pela análise dos Guias Digitais do PNLD 2019 e 2020, onde todas as informações encontradas estão descritas em forma de texto. Ao analisar as tabelas, verificamos a presença de quatro editoras com obras aprovadas no PNLD 2019, e duas editoras no PNLD 2020. Em relação às editoras, utilizaremos um tópico exclusivamente para essa análise.

Encontramos dificuldade no levantamento dessas fontes, devido a falta de padronização dos documentos publicados no site do FNDE. Documentos estatísticos publicados a cada ano continham referências diferentes, ora os dados eram anunciados por estado, ora por editora, ora por valores. Em relação às obras aprovadas ou reprovadas, o Diário Oficial as apresentavam sempre pelo código da coleção, o que impossibilitou tomarmos ciência de quais obras e quais editoras tiveram seus livros avaliados e reprovados.

As coleções dos PNLD 2019 e 2020 para a Educação Física tratam a relação entre unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades propostas na BNCC (BRASIL, 2017b). Assim, as práticas corporais de ensino são compreendidas como objeto de ensino da Educação Física a partir da perspectiva da Cultura Corporal do Movimento, conforme preconiza o documento (BRASIL, 2018).

Devido à natureza deste capítulo e para familiarização do leitor com as fontes, apresentamos no Quadro 8 um resumo da estrutura das obras analisadas.

Quadro 5 — Descrição das fontes - Identificação das coleções a partir de seus autores, editoras e ano de aprovação.

Editora e título	Autores	Ano / Volume	Organização do documento
FTD ENCONTROS - EDUCAÇÃO FÍSICA	Luis Vasquinho et al	2018 1º e 2º anos 3º ao 5º anos	Coleção composta por dois volumes. O primeiro destinado aos 1º e 2º anos com 112 páginas e o segundo destinado aos 3º, 4º e 5º anos com 192 páginas. Cada volume é constituído por orientações gerais contendo o histórico da Educação Física, a visão de movimentar-se; o componente curricular na área das linguagens; abordagem didático-pedagógica; registro e avaliação; e por uma parte específica com uma sequência pedagógica: a) Expectativas de Aprendizagem; b) Contextualização; c) Conversa Inicial; d) Atividades práticas; e) Conversa sobre as atividades; f) Registro; g) Avaliação e uma proposta de Progressão entre anos.
MODERNA PRÁTICAS CORPORAIS - EDUCAÇÃO FÍSICA	Suraya Darido et al	2017 1º e 2º anos 3º ao 5º anos	A coleção é composta por dois volumes. O primeiro destinado aos 1º e 2º anos contendo 120 páginas, o outro destinado aos 3º, 4º e 5º anos, com 200 páginas. Apresentam texto introdutório e sequências didáticas correspondentes às unidades temáticas que se subdividem em “Tema 1” e “Tema 2”, estruturadas em: a) Para começar; b) Análise e compreensão; c) Experimentação e fruição; d) Construção de valores; e) Avaliação e registro.
		2018 Vol. Único 6º ao 9º anos	A obra é um volume único destinado aos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º anos) com 240 páginas. Está organizada em duas partes, a primeira é uma introdução com a trajetória histórica da Educação Física, a construção das perspectivas teóricas e a opção teórico-metodológica adotada cujo objeto é a cultura corporal de movimento. A segunda parte contém a apresentação das Unidades Temáticas, das Habilidades, dos Objetos de Conhecimento e das sequências didáticas que se estruturam em: a)Objetivos; b)Para começar; c)Análise e Compreensão; d)Experimentação e Fruição; e)Construção de Valores; f)Registro e Avaliação.
TERRA SUL MANUAL DO PROFESSOR PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA	Roselise Stallivieri e Diego Berton	2017 1º e 2º anos 3º ao 5º anos	A coleção é composta por dois volumes. O primeiro destinado aos 1º e 2º anos conta com 120 páginas. O segundo volume é voltado para os 3º, o 4º e o 5º anos com 200 páginas. Ambos são compostos de duas partes. A primeira parte contém as orientações gerais como proposta(s) metodológica(s) adotada(s) pela obra, breve síntese das principais abordagens pedagógicas do campo da Educação Física, a organização e a estrutura da obra, os objetivos gerais, a avaliação, o quadro de conteúdos e as indicações acerca da inclusão e interdisciplinaridade. A segunda parte tem orientações específicas e propostas de atividades com os seguintes tópicos: “Para onde vamos”; “Conversa com os alunos”; “Vivência corporal”; e “Sistematizando o conhecimento”.
		2018 Vol. Único 6º ao 9º anos	A obra é um volume único, destinado aos anos finais do Ensino Fundamental. Está organizada em três partes: Orientações Gerais, Orientações Específicas e Propostas de Atividades – 6º e 7º anos e Orientações Específicas e Propostas de Atividades – 8º e 9º anos. As orientações Gerais abordam aspectos históricos da Educação Física no Brasil e introduzem as abordagens progressistas, críticas, sistêmica e cultural. As segunda e terceira partes apresentam as sequências didáticas subdivididas em: a) Iniciando a busca; b) Objetos de Conhecimento; c) Corpo em Ação; d) Avaliando.

Fonte: Adaptado do Guia do PNLD da Educação Física (BRASIL, 2018a, 2019b)

Em relação aos conteúdos, os volumes destinados ao 1º e 2º anos apresentam as unidades temáticas jogos e brincadeiras, esportes, danças e ginástica. No volume dos 3º, 4º e 5º anos, é acrescida a unidade de lutas.

Os conteúdos do volume único destinado aos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º anos) se constituem das unidades temáticas jogos e brincadeiras, danças, lutas, ginástica, esportes e práticas corporais de aventura. Nos conteúdos que se repetem, são apresentadas novas atividades, assim como um maior nível de complexidade, demonstrando a preocupação com a progressão das aprendizagens.

Os Livros da editora FTD (VASQUINHO *et al.*, 2018) (ENCONTROS - EDUCAÇÃO FÍSICA) foram elaborados de maneira coletiva pelos autores⁵¹ Luis Henrique Martins Vasquinho, Claudia Cesário de Abreu, Ricardo Yoshio Silveira Ribeiro, Fabio Marchioreto, Laércio de Moura Jorge e Murilo do Nascimento Leite, tendo como organizadora Luciana do Nascimento Leopoldino. Há uma afirmação no livro de que a proposta prática de ensino é construída de maneira que tanto o professor generalista, como o especialista⁵² tivessem condições de ministrar aulas para o componente curricular Educação Física⁵³.

Os livros da Editora Moderna (DARIDO *et al.*, 2017, 2018) (PRÁTICAS CORPORAIS - EDUCAÇÃO FÍSICA) foram elaborados⁵⁴ por Suraya Darido, Amarilis Oliveira Carvalho, Aline Fernanda Ferreira Vargas, Fernanda Moreto Impolcetto, Irla Karla dos Santos Diniz, Osmar Moreira de Souza Jr, André Luís Ruggiero Barroso, André Minuzzo de Barros e Laercio Claro Pereira Franco.

O livro em sua introdução faz um resgate a partir da década de 1980 dando ênfase ao Movimento Renovador,⁵⁵ sinalizando que, a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais

⁵¹ Entre os autores existe uma prevalência em relação à área de pesquisa de Saúde e qualidade de vida, cinesiologia e fisiologia.

⁵² De acordo com a obra, entende-se como professor generalista aqueles com formação em Magistério ou pedagogia e o especialista os licenciados em Educação Física.

⁵³ BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de educação. **Parecer CNE/CEB 16/2001:** homologado, Brasília, DF, 2001. Parecer quanto à obrigatoriedade da Educação Física como componente curricular da educação Básica e sobre a grade curricular do curso de Educação Física da rede pública de ensino. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb16_01.pdf.

⁵⁴ A obra é de autoria coletiva, os autores fazem parte do Laboratório de Estudos e Trabalhos Pedagógicos em Educação Física (LETPEF) vinculado ao curso de Educação Física da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Rio Claro (UNESP). O grupo tem a coordenação da Prof.^a Suraya Darido, que foi orientadora de mestrado e/ou doutorado de todos os demais professores. O grupo tem tradição, dentre outras, nas pesquisas sobre Livro Didático na educação Básica.

⁵⁵ Movimento renovador da Educação Física é um termo que designa um conjunto de produções e debates no campo da educação Física escolar Brasileira que marcou a década de 1980, que propôs a reorientação dos pressupostos da Educação Física (CAPARROZ, 1997)

(1997), a Educação Física assumiu como função primária a integração dos alunos na esfera da Cultura Corporal de Movimento (DARIDO *et al.*, 2017a).

Os livros da editora Terra Sul (STALLIVIERI, 2017a, 2017b; BERTON, 2018) (MANUAL DO PROFESSOR PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA), elaborados por Roselise Stallivieri e Diego Berton⁵⁶, fazem um resgate da história da Educação Física, perpassando pelas formulações das teorias e nas questões da legislação que garantem a Educação Física como componente curricular obrigatório na Educação Básica LDB (BRASIL, 1996), PCN (BRASIL, 1997), DCN (BRASIL, 2013), PNE (BRASIL, 2014) e, por fim, BNCC (BRASIL, 2017b).

O Guia Digital do PNLD 2019 reforça a importância do uso do Livro Didático como material de apoio, “um instrumento pedagógico que potencialize positivamente o trabalho docente e qualifique o processo de ensino-aprendizagem da Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2018a, p. 5).

O Guia Digital do PNLD 2020 da Educação Física (BRASIL, 2019b) faz uma tentativa de apresentar as obras como possibilidades diversificadas para auxílio no processo do ensino e da aprendizagem, afirmando que “[...] os livros didáticos são possibilidades para os alunos e as alunas sentirem e conhecerem novas experiências e vivências” (BRASIL, 2019b, p. 1).

2.3.4 Os autores dos Livros da Educação Física no PNLD

Em relação aos autores dos Livros Didáticos da Educação Física, detemo-nos em analisar quem são, pois a participação deles pode representar uma estratégia editorial para a qualificação do material, e também uma forma de legitimar o documento, compreendendo que os impressos podem constituir uma “[...] estratégia de divulgação e convencimento do professorado sobre determinado projeto, proposta pedagógica ou lei sobre a educação” (FERREIRA NETO *et al.*, 2003, p. 58). Diante disso, entendemos ser necessário compreender quem são seus autores.

Nos 10 livros aprovados para o componente curricular Educação Física, temos 3 editoras e um total de 17 autores. Além das informações sobre eles contidas nas obras, realizamos uma busca no Currículo Lattes desses autores, assim como nos sites de divulgação

⁵⁶ Os autores têm tradição em pesquisa da Educação Física Escolar.

das editoras. Esses dados foram posteriormente organizados no Quadro 5, levando em consideração os autores dos livros aprovados, seus vínculos institucionais, formação acadêmica, atuação profissional e área de pesquisa, com interesse em encontrar a tradição deles na produção de Livro Didático. Buscamos também na BNCC (BRASIL, 2017b), especificamente na Ficha Técnica, informações sobre a participação, ou não, dos autores na confecção, elaboração e aprovação dela.

Quadro 6 — Autores das Obras de Educação Física nos PNLD 2019 e PNLD 2020

Editora	Autores	Formação	Grupo	Estado	Atuação	Pesquisa
FTD ENCONTROS - EDUCAÇÃO FÍSICA	Luis Henrique Martins Vasquinho	Mestre	x	SP	Unifesp	Educação física escolar, atividade física, saúde e qualidade de vida
	Claudia Cesario de Abreu	Especialista	x	SP	Fund/Medio	
	Ricardo Yoshio Silveira Ribeiro	Doutor	x	SP	Superior	Prática de Ensino em Educação Física Escolar e Cinesiologia Humana de São Paulo
	Fabio Marchioreto	Mestre	x	SP	Inf/fund/medio	Educação Física escolar
	Laércio de Moura Jorge	Especialização	x	SP	Fundamental	Cinesiologia e fisiologia
	Murilo do Nascimento Leite	Licenciado	x	SP	Inf/fund/medio	Ênfase em Ensino-Aprendizagem - saúde e qualidade de vida, assessoria esportiva e treinamento funcional
Terra sul MANUAL DO PROFESSOR PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA	Roselise Stalivieri	Especialista	x	PR	Fund. (aposen.)	Escritora Módulo Editora
	Diego Berton	Especialista	x	PR	Fundamental	Educação Física escolar e treinamento desportivo
Boreal PRÁTICAS CORPORAIS E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	Ana Carolina Faber Boog	Licenciada	x	SP	Superior / fund	Educação física, currículo, BNCC, deficientes e cultura corporal do movimento.
	Elisabete da Silva Jacques Urizzi Garcia	Especialista	x	SP	x	Educação básica, língua materna, literatura infantil, alfabetização e projetos
Moderna PRÁTICAS CORPORAIS EDUCAÇÃO FÍSICA	Suraya Cristina Darido	Doutora	LETPEF	SP	Superior	Produção e avaliação de materiais didáticos, temas transversais, esporte educacional, organização curricular, conteúdos (lutas, danças e práticas corporais de aventura) e avaliação
	Amarilis Oliveira Carvalho	Mestre	LETPEF	SP	Fund/médio	Educação física escolar, cultura corporal e ginástica.
	Aline Fernanda Ferreira Vargas	Doutor	LETPEF	SP	Fundamental	Educação física no ensino básico, educação física na BNCC, jogos digitais, tecnologia da informação e comunicação, temas transversais e materiais didáticos
	Fernanda Moreto Impolcetto	Doutor	LETPEF	SP	Superior	Educação Física escolar e Pedagogia do Esporte
	Irla Karla dos Santos Diniz	Doutor	LETPEF	SP	x	Aplicação de novas tecnologias à Educação Física escolar, dança na escola, produção de materiais didáticos e os temas transversais
	Osmar Moreira de Souza Jr.	Doutor	ProFut-UFSCar GEF-Unicamp LETPEF-Unesp	SP	Superior	Educação Física escolar
	André Luís Ruggiero Barroso	Doutor	LETPEF	SP	Superior	Educação física escolar; pedagogia do esporte; iniciação esportiva; treinamento esportivo.
	André Minuzzo de Barros	Doutor	LETPEF	SP	Médio	Educação Física Escolar, práticas corporais de aventura e pedagogia das lutas
	Laercio Claro Pereira Franco	Doutor	x	SP	Superior/fund	Educação Física Escolar, práticas corporais de aventura e pedagogia das lutas

Fonte: Elaboração própria.

Em relação aos autores, verificamos que o trabalho geralmente é realizado coletivamente com exceção da editora Terra Sul, cuja obra apresenta um único autor. Os autores Luis Henrique Martins Vasquinho, Claudia Cesário de Abreu, Ricardo Yoshio Silveira Ribeiro, Fabio Marchioreto, Laércio de Moura Jorge e Murilo do Nascimento Leite, autores da editora FTD, não sinalizam em seus Currículos na plataforma Lattes a participação em nenhum grupo de pesquisa, além disso há uma ausência de informações no currículo ou

mesmo ausência de currículo na respectiva plataforma. Essa ausência cria dificuldade de conseguirmos identificar um caminho na formação do grupo para a escrita da obra. Entretanto algumas relações podem ser estabelecidas como graduação de alguns autores realizada onde outros autores são professores (UNINOVE) e mesma área de formação da Cinesiologia. Esses podem ter sido os motivos da aproximação para a confecção da obra.

O professor Luis Vasquinho fez parte da equipe de especialistas como Leitor Crítico da BNCC do Ensino Médio (BRASIL, 2018b) – versão final. Suas produções bibliográficas acontecem em parceria com o professor Ricardo Ribeiro e, além de livro publicado com a editora FTD, tem obra publicada pela editora Anglo.

O professor Ricardo Ribeiro não possui artigos publicados sobre livros didáticos, entretanto, com Luis Vasquinho, possui Livros Didáticos da Educação Física publicados para o professor do ensino fundamental pela editora Anglo em 2007, 2008 e 2009, pela Abril Educação (Editora Ática) sobre Esporte na Escola em 2012 e pela editora FTD em 2016. Ambos também apresentam produção de material didático ou instrucional sobre Educação Física e Cinesiologia.

Não conseguimos encontrar o Currículo Lattes da professora Claudia de Abreu, apenas identificamos uma reportagem do jornal Estadão, na qual é identificada como professora de Educação Física do Colégio Anglo 21⁵⁷.

O professor Fábio Marchioreto tem suas publicações, sempre individuais, relacionadas ao movimentar-se na interdisciplinaridade, tendo apenas dois trabalhos apresentados com mais de um autor. Um deles com o professor Laércio Jorge sobre a percepção dos alunos da 8ª série sobre a Educação Física e os demais componentes curriculares.

O professor Laércio Jorge não possui Currículo Lattes, e tivemos apenas acesso à rede social e a uma Homepage Educacional⁵⁸ com material de pesquisa sobre Cinesiologia Humana (Educação Física).

O professor Murilo Leite, o único apenas com graduação, possui como publicação um resumo como autor individual sobre aprendizagem dos alunos do fundamental nas aulas de Educação Física a partir da proposta da Cinesiologia Humana.

Com titulações acadêmicas variadas (1 doutor, 2 mestres, 2 especialistas e 1 licenciado), percebemos que não somente a regionalidade (todos de São Paulo) mas também a área da Cinesiologia é uma aproximação forte entre os autores da editora FTD.

⁵⁷ Acessado em 28/01/2020 <https://educacao.estadao.com.br/blogs/colégio-anglo21/construindo-o-conhecimento-nas-aulas-de-educacao-fisica/>.

⁵⁸ <http://pessoal.educacional.com.br/up/50240001/1411355/>.

Da editora Terra Sul, obras com autor único, temos a autora Roseli Stallivieri, aposentada como professora pela Prefeitura de Curitiba, escritora na Editora Módulo e autora do livro para Ensino Fundamental Séries iniciais (1º ao 5º ano). Os dados foram obtidos de sua rede social *Facebook*, pois ela não possui, ou não se encontra acessível, Currículo Lattes.

O professor Diego Berton possui especialização na área de treinamento desportivo, possuindo apenas uma apresentação de trabalho sobre uma opção pré-desportiva na escola.

A Boreal Edições apresenta seus autores como professores na Educação Básica em Mogi das Cruzes (SP) e no ensino superior em faculdades na mesma cidade. A aproximação para a escrita em cooperação se dá pela área de atuação. A professora Ana Boog é coordenadora pedagógica da rede municipal de Mogi das Cruzes e a professora Elisabete Garcia é coordenadora da área de Língua Portuguesa da rede municipal de Mogi das Cruzes. No currículo na plataforma Lattes, Elisabete Garcia apresenta uma série de livros de Língua Portuguesa e alfabetização publicados/organizados ou edições sempre em parceria com outros autores, já a professora Ana Boog tem suas primeiras publicações no livro da Boreal Edições.

Todos os autores da obra da Editora Moderna possuem Currículo Lattes e têm suas aproximações geográficas (atuam em São Paulo) e institucionais. Em relação à titulação, todos são doutores, com exceção da Prof.^a Amarilis Carvalho que tem a titulação de mestre. Eles fazem parte do Laboratório de Estudos e Trabalhos Pedagógicos em Educação Física (LETPEF), vinculado ao curso de Educação Física da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Rio Claro (UNESP). O grupo tem a coordenação da prof.^a Suraya Darido, que foi orientadora de mestrado e/ou doutorado de todos os demais professores autores do Livro da Editora Moderna.

Mesmo com seu Currículo Lattes desatualizado,⁵⁹ identificamos uma variedade de projetos de pesquisa e produção bibliográfica sobre produção e avaliação de material didático, temas transversais, organização curricular, conteúdos e avaliação.

A professora Suraya Darido é coordenadora do projeto de pesquisa intitulado *Elaboração de Materiais Didáticos*, cuja descrição apresenta como resultado os materiais produzidos pela editora Phorte 2011, Unijuí 2017, dois volumes pela Moderna 2017 e outro trabalho em andamento, que provavelmente seja a obra pela editora Moderna aprovada no PNLD 2020.

Dados buscados diretamente nos documentos (BNCC e DCNs) revelam que a autora atuou na equipe de consultoria na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais da

⁵⁹ A última atualização do Lattes ocorreu em 11/09/2017. Acessado em 29/01/2020.

Educação Física (5ª a 8ª séries) (BRASIL 1998), também fez parte da Comissão de especialistas da 2ª versão da BNCC (BRASIL, 2016) e foi uma das redatoras da versão final da BNCC (BRASIL, 2017b) da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

O professor Laércio Franco possui em sua produção bibliográfica trabalhos sobre avaliação e atividades/práticas corporais de aventura e participa como integrante de projetos de construção de matérias didáticos e avaliação, junto à Prof.^a Suraya Darido.

O professor André Minuzzo possui artigos em parceria com Suraya Darido sobre práticas pedagógicas dos professores e aspectos do currículo na escola. Após período na docência do Ensino Superior, desde 2015, atua na Educação Básica no Instituto Federal de São Paulo (IFSP).

Souza Junior tem um maior distanciamento do grupo, pois é líder do Grupo de Estudos e Pesquisas dos Aspectos Pedagógicos e Sociais do Futebol (proFut-UFSCar), mas apresenta publicações com os membros do LETPEF. Suas pesquisas não estão centradas no Livro Didático, pois se concentram nos esportes. Ele também fez parte da Equipe de especialistas como Leitor Crítico da Versão Final da BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (BRASIL, 2017b).

O professor André Barroso tem a maior parte de sua produção bibliográfica em parceria com outros autores. É integrante do projeto Elaboração de Materiais Didáticos cuja coordenação é da prof.^a Suraya Darido. Outros projetos revelam sua tradição em pesquisas na BNCC e em Currículos de Redes Municipais. Também fez parte da Equipe de especialistas como Redator da Versão Final da BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (BRASIL, 2017b).

A professora Irla Diniz possui produção sobre dança nas propostas curriculares, temas transversais, mídias e livro didático. Um dos projetos de pesquisa da qual é coordenadora trata da relação da Cultura Corporal de Movimento e a mídia como possibilidade pedagógica para a Educação Física Escolar. Assim como o professor André Mizzuno, a autora já esteve na docência superior, porém atualmente se encontra na Educação Básica no Instituto Federal De São Paulo (IFSP).

A professora Fernanda Impolcetto, com a prof.^a Suraya Darido, tem publicações sobre Educação Física na BNCC, currículos e Livro Didático. Sua tese de doutorado aborda a questão do Livro Didático como tecnologia educacional⁶⁰.

⁶⁰ Título da tese: Livro didático como tecnologia educacional: uma proposta de construção coletiva para a organização curricular do conteúdo voleibol, Ano de obtenção: 2012. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Brasil.

A professora Amarilis Carvalho teve seu currículo atualizado pela última vez em 25/10/2015⁶¹, suas publicações junto à prof.^a Suraya Darido abordam avaliação, recursos e Livros Didáticos. Amarilis Carvalho e Aline Ferreira são professoras do ensino básico na prefeitura de São Paulo e únicas autoras da obra da editora Moderna que não atuam na educação superior.

A professora Aline Ferreira atua na Educação Básica e tem em seus projetos de pesquisa e em suas produções bibliográficas, muitas delas junto à prof.^a Suraya Darido, trabalhos sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), jogos eletrônicos e a relação com a Educação Física Escolar e, ainda, temas transversais, interdisciplinaridade, pluralidade cultural e Livro Didático.

Percebe-se que a prof.^a Suraya Darido tem papel importante na constituição do grupo e na produção coletiva das obras, especialmente sobre Livros Didáticos. A participação de autores como Suraya Darido e Souza Junior no PNBE/acervo do professor desde 2011⁶², acrescido à participação da prof.^a Suraya Darido e do prof^o Luis Vasquinho no processo de formulação da BNCC (BRASIL, 2016; 2017), reiteramos o pensamento de Cassani (2018), quando sugere que o cenário de alto investimento do governo na distribuição de Livros Didáticos e o interesse de pesquisadores em analisar e construir materiais didáticos para a Educação Física também está relacionado a um campo editorial promissor.

Esse cenário culmina com a entrada de Livros do componente curricular Educação Física no PNLD exatamente desses autores que fizeram parte da construção da BNCC (BRASIL, 2017b), a qual fundamenta a construção dos Livros.

2.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos, enfim, a importância do Livro Didático e as ações do governo brasileiro para a confecção e a distribuição do material. Embora o processo de aperfeiçoamento nas avaliações para a compra dos livros seja recente, a política pública para o Livro Didático vem desde o Estado Novo com a implantação da Comissão Nacional do Livro Didático, cuja função era a organização de regras para produção, compra e utilização do Livro Didático. As políticas permanecem durante o regime militar e, a partir de 1996, a aquisição de obras didáticas com verbas públicas fica sujeita à inscrição e à avaliação prévia por critérios de

⁶¹ Acesso em 29/01/2020.

⁶² Livros que compõem o PNBE/acervo do professor em 2011: Para ensinar Educação Física: possibilidades de intervenção na escola (DARIDO; SOUZA JÚNIOR, 2007)

edital específico. Ano após ano, os critérios vão se aprimorando com a incorporação de diversos parâmetros de avaliação apresentados.

Em relação à Educação Física, sinalizamos a necessidade de pesquisas voltadas a uma análise dos critérios de avaliação utilizados para a aprovação dos Livros Didáticos da área. Esses critérios são abrangentes? Eles direcionam para a aprovação de livros que assumem apenas uma tendência da Educação Física? Eles restringem a uma única matriz teórica?

Vemos que a partir da criação do PNLD, os componentes curriculares foram inseridos progressivamente, assim como os professores foram envolvidos no processo de escolha dos Livros. Sendo o PNLD um marco nas políticas públicas concernentes ao Livro Didático, identificamos imbróglis nas relações do MEC – instância de planejamento e normatização do programa – e o FNDE – responsável pelas ações administrativas nos processos de escolha, compra e distribuição. Duas situações com os editais do PNLD 2019 e o PNLD 2020 revelam a necessidade de ajustes no processo.

O edital do PNLD 2019 se estabeleceu durante a aprovação da versão final da BNCC (BRASIL, 2017b), quando diretrizes dessa versão ainda não haviam sido aprovadas pelo MEC. O Edital é publicado em 27 de julho de 2017, utilizando-se da 3ª versão da BNCC (BRASIL, 2017b) entregue pelo MEC, em Abril de 2017, ao Conselho Nacional de Educação (CNE), com homologação pelo MEC em 20 de dezembro de 2017. Em relação aos critérios de avaliação, o edital prevê [...] “Este edital irá utilizar esta versão como critério, mesmo entendendo que a versão final da BNCC depende da discussão e aprovação do Conselho Nacional de Educação e posterior homologação pelo Ministro da Educação” (BRASIL, 2017b – Anexo III – critérios de avaliação da obra).

Os livros da Educação Física contemplados no PNLD 2019 têm como data de publicação o ano de 2017 (Editoras Moderna e Boreal) e 2018 (Editoras FTD e Terra Sul). Mesmo o edital prevendo possíveis alterações nas obras de acordo com as mudanças possíveis de ocorrerem na BNCC (BRASIL, 2017b) entre a data da entrega ao MEC até a sua homologação, as editoras conseguiram apresentar suas obras para participação no edital. Ainda que as versões da BNCC (2015, 2016, 2017b) fossem de domínio público, metade dos livros aprovados no PNLD 2019 pertence a editoras cujos autores participaram do processo de construção da BNCC (BRASIL, 2017b). A participação desses autores, os quais já tinham livros publicados na biblioteca do professor, revela indícios de um caminho sinalizado em nossa introdução: a entrada da Educação Física no PNLD perpassa por tensionamentos de pesquisadores participantes da elaboração dos documentos balizadores e que, também, são autores no campo editorial.

Em relação às editoras, o alto investimento do governo brasileiro na compra de Livro Didático atraiu o interesse dos grupos associados ao capital financeiro.⁶³ A política pública do Livro Didático apresenta uma oferta direta de insumos educacionais aos grupos privados. Desse modo, temos um dever do estado e um direito do cidadão controlado pelo mercado privado.

Percebemos uma mudança de foco desses grupos educacionais, que outrora estavam no ensino superior, agora se voltam para a Educação Básica, em especial na produção e comercialização de Livro Didático por meio das editoras. É possível que o fato de um livro não ser aprovado, ou não aparecer no Guia do Livro Didático, gere efeitos financeiros indesejados às editoras, fazendo com que os livros deixem de ser produzidos, ou seja, retirados de circulação. Percebe-se mediante as fusões de editoras e grupos voltados à educação que a cultura de avaliação dos livros desencadeou um rearranjo e adaptações no mercado editorial. Esses arranjos continuam a beneficiar editoras mais bem estruturadas, cujo desempenho é mais agressivo na divulgação do material aprovado.

A entrada desses grupos de capital financeiro, além de caracterizar a subordinação da educação pública ao capital privado, identificado através da venda de sistema de ensino e o fornecimento de material didático, sinaliza, revela ou aponta para o enfraquecimento da gestão pública com a transferência da formação, supervisão e avaliação à empresa privada, desqualificando a ação docente e padronizando as aulas nas escolas.

Consideramos também que, conforme a lógica estabelecida, a cada ano aumenta a transferência dos fundos públicos para o setor privado administrar. Para além das questões financeiras, faz-se necessária uma reflexão se esse processo de privatização da educação básica não tem tornado cidadãos com direito à educação em clientes consumidores dos materiais ofertados pelo mercado editorial.

⁶³ Em 2006, empresas de educação superior começam a negociar seu capital na Bolsa de Valores passando a ser geridas por fundos de investimento ou são adquiridas por corporações transnacionais. Em 2010, empresas voltadas para a Educação Básica seguem o mesmo caminho, como a Abril Educação, o COC e o Positivo, que posteriormente são adquiridas por empresas estrangeiras como a inglesa Pearson ou a espanhola Prisa/Santillana. (PINHEIRO, 2014)

CAPÍTULO III

PRESCRIÇÕES DE AVALIAÇÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM NOS LIVROS DIDÁTICOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA

3.1 INTRODUÇÃO

Para Choppin (2004), há um movimento na análise do Livro Didático, quando na década de 1960 as pesquisas se caracterizaram por analisar seus conteúdos apresentando-os como instrumento ideológico, entretanto, na contemporaneidade, os livros são percebidos como produtos culturais complexos, provenientes de uma relação entre a cultura, a pedagogia e ações editoriais e da sociedade. Bittencourt (2004) afirma que o interesse em ter o Livro Didático como foco se estabelece pelas possibilidades de análises em relação aos aspectos educativos e a sua importância no processo de escolarização.

Na Educação Física, conforme busca nas bases de dados Web of Science, Scielo e Scopus, não mapeamos trabalhos que analisaram os Livros Didáticos desse componente curricular vinculados ao Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). Consideramos que essa ausência está relacionada com a recente inserção desse componente curricular no Programa, ocorrida apenas no ano de 2019. Dos muitos aspectos que compõem o Livro Didático, escolhemos pesquisar as prescrições da avaliação do ensino e da aprendizagem presentes nos Livros Didáticos da Educação Física, aprovados no PNLD de 2019 e 2020, considerando o que, como, quem e quando se avalia, e, ainda, quais saberes (CHARLOT, 2000) são privilegiados.

Em relação a pesquisas que analisam a avaliação nos Livros Didáticos ou em propostas curriculares, Tenório *et al.* (2012) analisaram as propostas curriculares estaduais para o ensino da Educação Física escolar, identificando a coerência entre as intencionalidades e as avaliações contidas nas propostas. Os autores identificam que, com exceção das propostas do Espírito Santo e do Rio de Janeiro, há uma incoerência no binômio intencionalidade-avaliação, pois esses elementos são trabalhados dissociados do processo do ensino e da aprendizagem.

A entrada pela avaliação pode apresentar *pistas e indícios* para a análise das ações no processo do ensino e da aprendizagem. Entendemos que a articulação da avaliação nos Livros Didáticos permitirá evidenciar as concepções de Educação Física presentes neles, bem como os interesses políticos de determinados grupos que fundamentam a produção desses materiais.

Entendemos, então, que não há uma prática avaliativa descontextualizada da perspectiva que lhes dão fundamento, visto que o instrumento não define a concepção, mas sim a intenção do avaliador (SANTOS *et al.*, 2015).

Por conseguinte, ao assumirmos a produção dos Livros Didáticos para a Educação Física no PNLD, cabe questionar: como a avaliação do Ensino e da Aprendizagem está presente nesses livros e que concepções oferecem fundamento? Existem proposições de práticas avaliativas nos Livros Didáticos da Educação Física? O que, como, quando e quem avalia nos Livros? Quais saberes são privilegiados e em que medida esses saberes consideram as especificidades da Educação Física como componente curricular?

Aqui a avaliação é compreendida como um ato político participante do processo de formação do conhecimento. Na ação avaliativa, os envolvidos, enquanto estão na prática investigativa, reformulam, exercitam e desenvolvem diversos conhecimentos que serão úteis em suas necessidades individuais e coletivas. Portanto, considerando a avaliação na concepção indiciária (SANTOS, 2005), ela é uma prática de interrogar e interrogar-se, o que permite encontrar, por meio de pistas e indícios produzidos pelos sujeitos, evidências dos processos de ensino e aprendizagem em construção, construídos ou ainda não construídos, possibilitando encontrar novas possibilidades pedagógicas.

Por meio da avaliação indiciária é possível identificar o saber aprendido e o saber não aprendido, proporcionando um movimento constante de juízo de valor e tomada de decisão (SANTOS, 2005). Nesse caso, a avaliação se constitui como um “[...] processo de reflexão sobre e para a ação, contribuindo para que o professor e o aluno se tornem capazes de perceber indícios, de atingir níveis de complexidade na interpretação de seus significados e de incorporá-los como eventos relevantes para a dinâmica de ensino-aprendizagem” (SANTOS *et al.*, 2019a, p. 7).

3.1.1 O PNLD e os Livros Didáticos da Educação Física

O Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) é o mais antigo programa voltado à distribuição de obras didáticas na rede pública de ensino brasileiro e teve seu início em 1937, com a denominação de Instituto Nacional do Livro (INL). O decreto-lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937 (BRASIL, 1937), criou o Instituto Nacional do Livro (INL). Em 1938, o decreto-lei nº 1006 (BRASIL, 1938) instituiu a Comissão Nacional do Livro Didático

(CNLD), que estabeleceu a primeira política de legislação e controle de produção e circulação do Livro Didático no Brasil.

Esse programa foi alterado diversas vezes, assumindo nomenclaturas e formatos diferentes de funcionamento. Com a nomenclatura de Programa Nacional do Livro Didático, ele surge pelo Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985, tendo como função avaliar, indicar, comprar e distribuir Livros Didáticos para as escolas públicas. Atualmente, conforme informação do portal do Ministério de Educação (MEC), o PNLD tem como objetivo avaliar, disponibilizar e distribuir Livros Didáticos, pedagógicos e literários de maneira sistemática, gratuita e regular às escolas públicas de Educação Básica das redes federal, estadual, municipal e distrital (BRASIL, 2017a).

A aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017b) traz mudanças para a elaboração dos materiais didáticos, pois, de acordo com a Art. 20 da resolução CNE/CP nº 2 de 22 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017b), a construção dos Livros Didáticos para as diferentes áreas que compõem o currículo passa a ser orientada pela BNCC (BRASIL, 2017b), com o seguinte texto “O PNLD – Programa Nacional do Livro Didático deve atender o instituído pela BNCC, respeitando a diversidade de currículos, construídos pelas diversas instituições ou redes de ensino, sem uniformidade de concepções pedagógicas” (BRASIL, 2017b, p. 11).

Em relação à Educação Física, o Edital de convocação 01/2017– CGPLI (BRASIL, 2017d), que faz a convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o PNLD 2019, representa um marco da inserção da Educação Física no programa governamental, assim a Educação Física se insere no programa responsável pela seleção e distribuição dos Livros Didáticos para toda a Educação Básica. O edital do PNLD 2019 contempla livros para os Anos iniciais do Ensino Fundamental. Em 2018, o Edital de Convocação 01/2018 – CGPLI (BRASIL, 2018c) para o PNLD 2020, contempla os livros para anos finais do Ensino Fundamental.

O Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, define a extensão do programa que contempla toda a educação básica.

Art. 6º O processo de aquisição de materiais didáticos ocorrerá de forma periódica e regular, de modo a atender as etapas e os segmentos de ensino seguintes:
I - educação infantil;
II - primeiro ao quinto ano do ensino fundamental;
III - sexto ao nono ano do ensino fundamental;
IV - ensino médio.

Das etapas e segmentos de que trata o artigo, a Educação Infantil e o Ensino Médio ainda não foram contemplados com editais para Livros Didáticos da Educação Física. E nos editais em que a Educação Física é contemplada, os livros são ofertados apenas para o professor, intitulados pelos editais de Manual do Professor. O edital faz uma distinção de nomenclatura, chamando de Livro o material destinado ao aluno, e de Manual, o material destinado ao professor, isso ocorre em relação a todos os componentes curriculares.

Em relação à expressão Manual, Faria e Pericão (2008) definem como “tratado sobre determinado assunto que contem a informação precisa, de tamanho pequeno, prático para levar na mão [...], roteiro para uso prático, em sentido mais restrito, livro escrito para profissionais e que serve como revisão e referência constante” (FARIA E PERICÃO, 2008, p. 477); os autores definem Manual didático como: “livro escolar, compendio inicialmente mais voltado para o ensino das primeiras letras do que para a consulta por parte dos alunos, destinado a aprendizagem das matérias aprovadas (FARIA E PERICÃO, 2008 p. 478)

Os editais, ao tratarem das características das obras, definem que

2.2.4 As obras serão compostas pelo livro do estudante impresso e em Braille e manual do professor, este último composto por livro impresso e material digital, com exceção das seguintes:

a) Disciplinar de Educação Física, que terá somente o manual do professor impresso (BRASIL, 2017d, p. 3).

2.1.5. As obras didáticas serão compostas pelo livro do estudante impresso e manual do professor, este último composto por livro impresso e material digital, com exceção da seguinte:

2.1.5.1. Componente curricular de educação física, que terá somente o manual do professor impresso e o material digital (BRASIL, 2018c, p. 2).

A partir do Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, que dispõe sobre o Programa Nacional, se estabelece como objetivo do PNLD: “Art. 2º São objetivos do PNLD: [...] VI - apoiar a implementação da Base Nacional Comum Curricular” (BRASIL, 2017b).

Os Livros Didáticos da Educação Física aprovados no PNLD (2019; 2020) estão alinhados à BNCC (2017b), que aponta as diretrizes curriculares para as práticas pedagógicas dos professores da Educação Básica. Homologada em 2017, a BNCC (BRASIL, 2017b) incentiva a criação desse recurso didático orientando que “[...] as redes de ensino e escolas particulares terão diante de si a tarefa de construir currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC” (BRASIL, 2017b, p. 18). Desse modo, as coleções do PNLD 2019 e 2020 aprovadas para a Educação Física tratam a relação entre unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades propostas na BNCC (BRASIL, 2017b).

3.2 MÉTODO

Para compreendermos o que significa avaliar, considerando a especificidade da Educação Física, mobilizamos os conceitos de Charlot (2000) na *relação epistêmica com o saber* para compreendermos em nossas fontes, o que e como se avalia.

A relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender. [...] é o conjunto (organizado) das relações que um sujeito mantém com tudo quanto estiver relacionado com 'o aprender' e o saber (CHARLOT, 2000, p. 80).

No diálogo com Charlot (2000), assumimos que a aprendizagem se dá nas relações estabelecidas com o próprio saber, sendo essa relação produzida no confronto com o outro, numa relação mútua e na forma como o outro percebe a si, percebe o outro e como é percebido. O autor utiliza das figuras do aprender: Objetivação-denominação, que se estabelece pelos livros, monumentos ou obras de arte, esse saber se caracteriza pela apropriação de conceitos, de fórmulas e de abstrações que se constituem em capital simbólico da humanidade; a Distanciação-regulação, que se refere ao aprender pelos relacionamentos e situações e pelo domínio dessas relações, possibilitando a formação de um sujeito temporal, provido de afetividade e que se apropria de valores; e a Imbricação do eu em situação, que corresponde ao domínio de uma atividade e tem o corpo como lugar de apropriação no mundo.

Constituíram nossas fontes durante esta dissertação os oito Livros Didáticos da Educação Física do PNLD 2019 (Anos iniciais do Ensino Fundamental) que compõem quatro coleções de editoras com dois volumes, sendo um volume para 1º e 2º anos e outro para 3º, 4º e 5º anos, e outros dois Livros aprovados no PNLD 2020 (Anos finais do Ensino Fundamental), com apenas um volume para as turmas do 6º ao 9º ano. Como o objetivo deste capítulo é a análise das prescrições de avaliação presentes nas fontes, utilizamos como critério de inclusão aqueles que contêm prescrições avaliativas nas obras, já os Livros Didáticos que não possuem prescrições de avaliação não foram analisados⁶⁴. Assim confeccionamos nosso quadro de fontes.

⁶⁴ Ficaram fora das análises os livros da Boreal Edições PRÁTICAS CORPORAIS E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR (BOOG, JACQUES URIZZI, 2018) escritos pelas professoras Ana Boog e Elisabete Garcia, coordenadora pedagógica e coordenadora de área de Língua Portuguesa da rede municipal de Mogi das Cruzes.

Quadro 7 — Relação de Livros Didáticos da Educação Física analisados

EDITORA	AUTORES	TÍTULO	VOLUME/ANO
FTD	Luis Vasquinho et al	ENCONTROS - EDUCAÇÃO FÍSICA	Vol. 1 - 1º e 2º anos Vol. 2 - 3º ao 5º anos
MODERNA	Suraya Darido et al	PRÁTICAS CORPORAIS - EDUCAÇÃO FÍSICA	Vol. 1 - 1º e 2º anos Vol. 2 - 3º ao 5º anos Vol. Único - 6º ao 9º anos
TERRA SUL	Roselise Stallivieri e Diego Berton	MANUAL DO PROFESSOR PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA	Vol. 1 - 1º e 2º anos Vol. 2 - 3º ao 5º anos Vol. Único - 6º ao 9º anos

Fonte: Elaborado pelo autor.

As análises textuais das obras aprovadas nos PNLD de 2019 e 2020 da Educação Física nos permitiu identificar livros que possuem prescrições, contudo não possuem tópicos exclusivos sobre avaliação em sua sequência didática, e outros que possuem um tópico exclusivo sobre avaliação.

Os livros dos anos iniciais (1º ao 5º) da editora Terra Sul (BERTON, 2018) não possuem um tópico específico de avaliação, tendo apenas uma ficha de autoavaliação anexada ao final da obra. Já no livro dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), o tópico de avaliação foi incluído com o nome de Avaliando.

Os livros da Editora FTD (VASQUINHO *et al.*, 2018) possuem o tópico sobre avaliação para cada sequência didática e, ainda, fazem uma distinção entre Registro e Avaliação, caracterizando cada um desses tópicos separados. A Editora Moderna (DARIDO *et al.*, 2017a, 2017b, 2018), em suas três obras, possui um tópico único chamado Registro e Avaliação.

Após a leitura na íntegra dos Livros, fizemos uma segunda leitura apenas das introduções e das prescrições de avaliação e encontramos 115 prescrições que foram transcritas para o editor de texto Word 2010. Elaboramos três documentos separados por editora com as prescrições. Nesses documentos, buscamos identificar o que as prescrições pretendiam avaliar e os instrumentos sugeridos. Identificamos 158 sinalizações sobre o que se pretende avaliar nas prescrições e 178 indicações de instrumentos avaliativos.

Quadro 8 — Total de prescrições sobre o que avaliar e instrumentos.

Categoria/Obra	Moderna	FTD	Terra Sul	Total
Prescrições de avaliação	59	38	18	115
O que avaliar	68	56	34	158
Total Instrumentos	87	71	20	178

Fonte: Livros do PNLD Educação física 2019 e 2020

Com esses dados, confeccionamos os Gráficos 3, 4, 5, 6, 7 e 8 deste capítulo. As sinalizações sobre o que avaliar nos permitiram agrupar as prescrições que desejam avaliar o Conhecimento Intelectual, os Sentimentos/Sensações/Valores e a Experiência Corporal, as quais associamos às categorias de Charlot (2000) Objetivação-denominação, Distanciação-regulação e Imbricação do eu.

Esses dados nos permitiram analisar quem avalia e em que momento ocorrem às sugestões de avaliação nos livros. Devido ao grande número de prescrições que utilizamos no decorrer do texto, foi necessário identificá-las com letras em ordem alfabética para facilitar a identificação no momento da análise e da leitura deste capítulo.

A análise se desenvolveu em uma busca por questões ligadas à avaliação nas coleções, primeiramente nos sumários e depois no decorrer dos livros, a fim de encontrarmos tópicos que tratassem, sinalizassem ou nos oferecessem indícios sobre questões pertinentes à avaliação, bem como suas concepções, seus instrumentos avaliativos e as prescrições feitas.

3.3 ANÁLISE E DISCUSSÃO

Foram analisadas as coleções de Livros Didáticos da Educação Física aprovados no PNLD 2019 e 2020, conforme Quadro 8. Para essa análise, detemo-nos nas introduções das obras, onde encontramos indícios sobre avaliação, e nas prescrições de avaliação presentes nos livros.

3.3.1 Concepções de avaliação

Entendemos por concepção de avaliação a maneira como estudiosos pensam e compreendem os processos avaliativos na relação com o contexto escolar. Assumimos, ainda, que a avaliação está “[...] intimamente relacionada às mudanças que vêm ocorrendo em

relação às concepções de educação que orientam as práticas pedagógicas desde que a escola foi instituída como espaço de educação formal” (CHUEIRI, 2008, p. 62).

Essa identificação da concepção se faz importante, pois concordamos com Hoffmann (2005), ao apontar que toda prática avaliativa se encontra fundamentada em concepções, seja de sociedade, de educação ou outra, assumida pelos indivíduos participantes do processo ensino-aprendizagem. Portanto, as concepções auxiliam na compreensão dos sentidos atribuídos às práticas avaliativas. Para a autora, a avaliação da aprendizagem não pode ser pensada somente a partir dos instrumentos avaliativos (HOFFMANN, 2005).

Os Livros Didáticos da Educação Física analisados não assumem textual e explicitamente uma concepção de avaliação, o que percebemos é a mobilização de diversos autores da temática dentro das obras, caracterizando-se como um ecletismo teórico,⁶⁵ para justificar as práticas avaliativas presentes nos livros.

Os livros da editora FTD (VASQUINHO *et al.*, 2018) mobilizam conceitos da avaliação diagnóstica de Luckesi (2002); do comportamento como instrumento de controle de Freitas (2003), que se insere na concepção crítica emancipatória; da importância do Registro como instrumento que possibilita uma revisão dos encaminhamentos feitos sobre a prática do professor e do aluno em Freire (2001); e da avaliação no processo de inclusão e exclusão baseado em Romão (2002), que relativiza a finalidade da educação de acordo com a sua utilização, pois “[...] a avaliação pode funcionar como diagnóstico ou exame, como pesquisa ou classificação, como instrumento de inclusão ou de exclusão, como canal de ascensão ou critério de discriminação” (ROMÃO, 2002, p. 44).

Ressaltamos que, embora a obra dialogue com vários autores, percebemos a ausência do diálogo com autores da Educação Física que tratam da avaliação. Devido à especificidade desse componente curricular e ao avanço nos estudos sobre o tema, essa ausência sinaliza a leitura que os autores fazem da especificidade da área. A concepção de avaliação do documento sinaliza a opção pelo caráter formativo da avaliação, que para Esteban (2003), nessa concepção,

Avaliar o aluno deixa de significar fazer um julgamento sobre a sua aprendizagem, para servir como momento capaz de revelar o que o aluno já sabe os caminhos que percorreu para alcançar o conhecimento demonstrado, seu processo de construção do conhecimento, o que o aluno não sabe e o caminho que deve percorrer para vir a saber, o que é potencialmente revelado em seu processo, suas possibilidades de

⁶⁵ O termo Ecletismo teórico, conforme Lima (2009), para muitos autores especialmente da psicologia, é utilizado quando se compreende que uma única abordagem teórica não é suficiente para compreender a complexidade que envolve o ser humano.

avanço e suas necessidades para a superação, sempre transitória, do não saber, possa ocorrer (ESTEBAN, 2003, p. 19).

Em um tópico específico com o título Ler e Escrever nas Aulas de Educação Física, identifica-se a importância dos registros na prática avaliativa tanto para o aluno como para o professor.

[...] se o registro é uma peça fundamental de (re)organização do trabalho pedagógico do professor, para os alunos é um poderoso instrumento de apontamento de suas impressões, sentimentos, sensações sobre vivências, experiências e conhecimento construídos sobre a possibilidade de movimentar-se considerando diferentes contextos nas diversas práticas corporais (VASQUINHO *et al.*, 2018a, p. 18).

Reconhecemos a importância dos registros, entretanto os autores reafirmam a lógica dos saberes valorizados na escola, apontando que uma das responsabilidades do professor de Educação Física está vinculada à escrita e à leitura: “A leitura e a escrita devem ser um compromisso de todos os componentes curriculares, que desempenham um papel fundamental na construção do conhecimento de determinada área” (VASQUINHO *et al.*, 2018a, p. 18).

A presença desse tópico sobre essa temática específica dialoga com as ideias de Hébrard (1990) que compreende a leitura e a escrita como aprendizagens anteriores a todas as disciplinas, fruto de um processo de escolarização demarcado pela valorização de práticas culturais que têm sua materialização em dispositivos de instrução.

Ainda que os autores afirmem que não pretendem teorizar as aulas de Educação Física, suas concepções sobre o registro reforçam os saberes da escrita, da leitura e da fala, tão privilegiados pela escola, sinalizando, assim, uma tentativa de justificar a Educação Física no currículo pela busca da igualdade nos processos das demais disciplinas.

Os autores se apropriam dos conceitos de Luckesi (2002) para afirmar que o objetivo da avaliação deve ser diagnóstica do aprendizado dos alunos, assim como utilizá-la para o professor reconstruir sua prática pedagógica. Em relação aos critérios de avaliação, a obra assume as dimensões do conhecimento a serem observados como: saber fazer, saber sobre, saber relacionar-se e o saber apreciar. Por fim, a obra apresenta sugestões de instrumentos avaliativos e faz considerações sobre a importância de atividades que possibilitem aos alunos com deficiência terem acesso aos saberes produzidos nas aulas de Educação Física.

Os livros da editora Terra Sul (STALLIVIERI, 2017a, 2017b; BERTON, 2018) abordam a avaliação na introdução dos dois volumes dos anos iniciais do ensino fundamental (1º e 2º anos e 3º ao 5º anos) aprovados no PNLD 2019, e no volume único dos anos finais do

Ensino fundamental. Entretanto, nos livros dos anos iniciais não existem tópicos de prescrição de avaliação nas sequências didáticas, há apenas uma sugestão de Ficha de Avaliação Individual e uma ficha de autoavaliação ao final da obra. Os autores justificam a ausência da indicação de avaliação como opção devido à possibilidade de se tornar repetitivo.

O registro de resultados é feito durante todo o processo e pode ser realizado por meio de fichas individuais, com critérios estabelecidos a partir das habilidades e competências descritas na BNCC. [...] Este manual traz habilidades mais específicas sempre no início de cada Unidade Temática. Portanto, optamos por não apresentar indicações de avaliação para cada atividade sugerida, entendendo que os critérios são amplos e poderiam se tornar repetitivos no material (STALLIVIERI, 2017b, p. 15).

Já no livro dos anos finais do ensino Fundamental, é inserido um tópico que contém as prescrições de avaliação para cada sequência didática, intitulado *Avaliando*. A obra cita as ideias de Darido e Souza (2015) para fundamentar a avaliação como um processo contínuo de diagnóstico com a participação de professores, alunos e equipe pedagógica. Darido e Souza (2015)⁶⁶ dialogam com autores de matrizes teóricas diferentes. Da matriz Construtivista, ela utiliza conceitos da concepção de avaliação formativa de Zabala (1998), que busca regular e integrar o ensino; da matriz teórica Crítica, a autora dialoga com a Concepção Diagnóstico-democrática de Luckesi (2002), que permite a democratização do ensino e sinaliza uma mudança da perspectiva classificatória para a perspectiva diagnóstica, em uma busca pelo avanço na aprendizagem, essa concepção faz diagnóstico do estágio de aprendizagem para tomada de decisão.

Percebemos uma aproximação da obra com a matriz teórica educacional crítica, que entende a avaliação como ato político a partir de uma concepção de educação e Educação Física comprometida com a transformação do contexto social.

Em relação a instrumentos avaliativos, a autora da obra mobiliza novamente Darido para a compreensão de que a ficha de avaliação descritiva pode ser usada como parâmetro para o redimensionamento da prática pedagógica do professor.

Em relação à avaliação, a obra inicia um tópico exclusivo para esse tema afirmando que “[...] ao contrário do que ocorria nos moldes iniciais, a avaliação não pode se configurar em um meio de verificar se os alunos obtiveram ou não êxito em realizar a atividade ou superar os obstáculos” (BERTON, 2018, p. 16). Entendemos que a avaliação não tenha essa característica como única finalidade, mas a verificação por parte dos professores, do êxito ou

⁶⁶ Stieg *et al.* (2018) fizeram um esforço de compreender essa concepção de avaliação como Diagnóstico-processual, que provém da junção de ideias de diferentes matrizes teóricas como a Construtivista e a Crítica.

não por parte dos alunos, é útil para ambos poderem repensar suas práticas, possibilitando uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos (VASCONCELLOS, 2002).

Compreendemos que a obra assume uma avaliação contínua e diagnóstica ao fazer a citação de Darido (2015), constituindo-se “[...] num processo contínuo de diagnóstico da situação, contando com a participação de professores, alunos e equipe pedagógica” (DARIDO, 2015, p. 22 *apud* BERTON, 2018, p. 16).

A obra apresenta uma série de fichas individuais de avaliação e autoavaliação, as quais têm lugar bem demarcado nos processos avaliativos da coleção. Para o autor, o principal propósito da autoavaliação é “[...] que o aluno tome consciência das aptidões e também das dificuldades que tem no processo de aprendizagem, para que possa desenvolver sua autonomia e sua criticidade, buscando, inclusive, a superação” (BERTON, 2017, p. 16).

Compreendemos que a obra apresenta o caráter formativo da avaliação, que se aproxima das ideias de Fernandes (2006) sobre avaliação formativa, na qual o aluno tem um papel de destaque com responsabilidades no desenvolvimento de sua autonomia.

Já a editora Moderna (DARIDO *et al.*, 2017, 2018) aborda o tema da avaliação em sua introdução, indicando que há uma seção específica de Avaliação e Registro ao final das sequências didáticas. A dificuldade de formulação de práticas e instrumentos avaliativos é abordada pelos autores.

Em que pesem os desafios inerentes à Educação Física, seja por aspectos culturais, seja pela dificuldade em estabelecer ferramentas avaliativas eficientes, procuramos diversificar estratégias e viabilizar espaço para você adaptar as propostas ao seu contexto. [...] Consideramos nas atividades avaliativas não apenas os saberes práticos, mas também as dimensões que os atravessam, como os valores, o reconhecimento histórico cultural, os princípios sociais, entre outros, pensando uma formação inclusiva, democrática e integral (DARIDO *et al.*, 2018, p. 18).

De acordo com o documento, temos sinais de que, apesar de não assumir textualmente uma concepção, a obra sinaliza a utilização de uma avaliação que seja contínua e diagnóstica fundamentada em Darido e Rangel (2005; 2008), que, por sua vez, a elabora se apropriando de diferentes concepções e matrizes teóricas da educação – Concepção Diagnóstico-democrática de matriz teórica Crítica (LUCKESI, 1995) e concepção formativa reguladora de matriz teórica Construtivista (ZABALA, 1998).

Nesse ecletismo teórico, a obra assume, de acordo com Stieg *et al.* (2018), uma concepção de avaliação (DARIDO; RANGEL, 2005, 2008) que se dá em um processo contínuo de diagnóstico a partir de uma ação reflexiva do aluno e sua participação em todo o

processo de ensino-aprendizagem, com objetivo de oferecer ao professor subsídios para avaliar sua prática e a continuidade do processo de ensino (STIEG *et al.*, 2018).

3.3.2 O que avaliar e como avaliar nos Livros da Educação Física

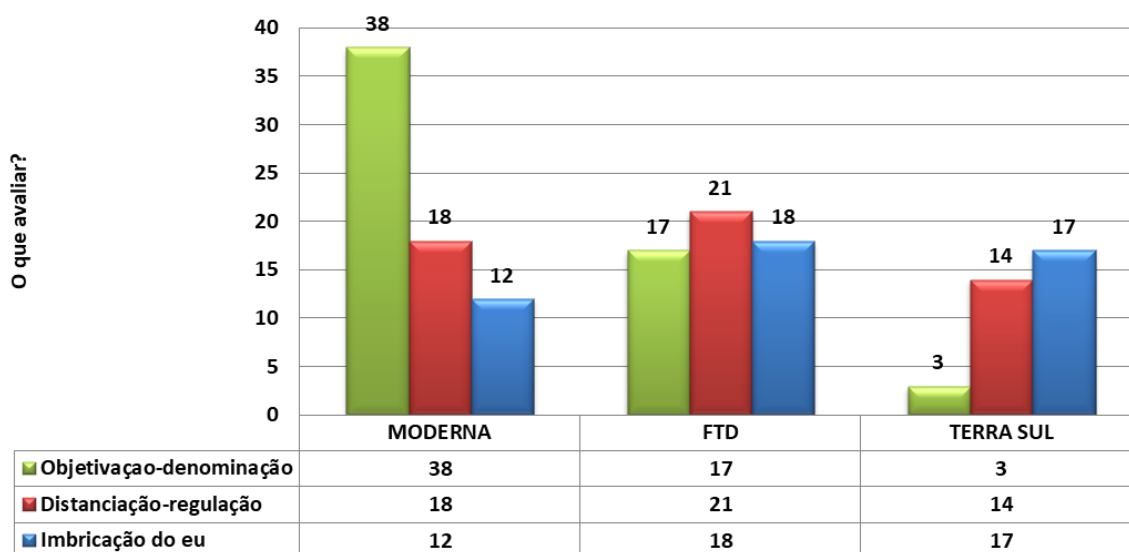
Após ler e analisar todas as prescrições foi possível reuni-las em três grupos distintos: aquele que pretendem avaliar o conhecimento teórico assimilado sobre determinado conteúdo; o segundo grupo avalia a assimilação de sentimentos, sensações, valores, cooperação, comportamento e outros aspectos de caráter mais subjetivos na relação com o outro; o terceiro tem relação direta com o movimento, em que identificamos o desejo de se avaliar a própria experiência corporal ou ainda o conhecimento assimilado a partir da experiência corporal.

A partir desse agrupamento, assumimos as categorias de Charlot (2000) para fazer nossas análises, visto que nos permitem uma abordagem mais ampla na relação do indivíduo com o saber. Assim, o primeiro grupo compõe a figura do aprender da Objetivação-denominação, que se caracteriza pela apropriação de conteúdos intelectuais evidenciados pela anunciação desses conteúdos; o segundo grupo compõe a Distanciação-regulação, que se refere ao aprender pelos relacionamentos, situações e pelo domínio das relações; e o terceiro grupo, a Imbricação do eu em situação, que corresponde ao domínio de uma atividade e tem o corpo como lugar de apropriação no mundo.⁶⁷

Compreendemos, assim como Charlot (2000), que a Educação Física valoriza o saber da Imbricação do Eu e o saber da Distanciação-regulação, entretanto esse componente curricular não desconsidera o saber da Objetivação-denominação, cuja forma se inscreve em livros, monumentos e obras de arte (SANTOS *et al.*, 2019b).

Com as prescrições catalogadas, elaboramos o Gráfico 3, que apresenta a quantidade de sinalizações sobre o “O que avaliar” em cada coleção analisada.

⁶⁷ Reconhecemos que as obras não foram elaboradas a partir da teorização de Charlot (2000). A trajetória dos autores nos sinalizam que, possivelmente, tenham se utilizado das dimensões de conteúdo de ensino (conceitual, procedimental e atitudinal) de Zabala (1998) e Coll *et al.* (2000), entretanto assumimos a teorização de Charlot (2000) pela compreensão de que nos permite uma abordagem mais ampla na relação do indivíduo com o saber, e valoriza a especificidade da Educação Física.

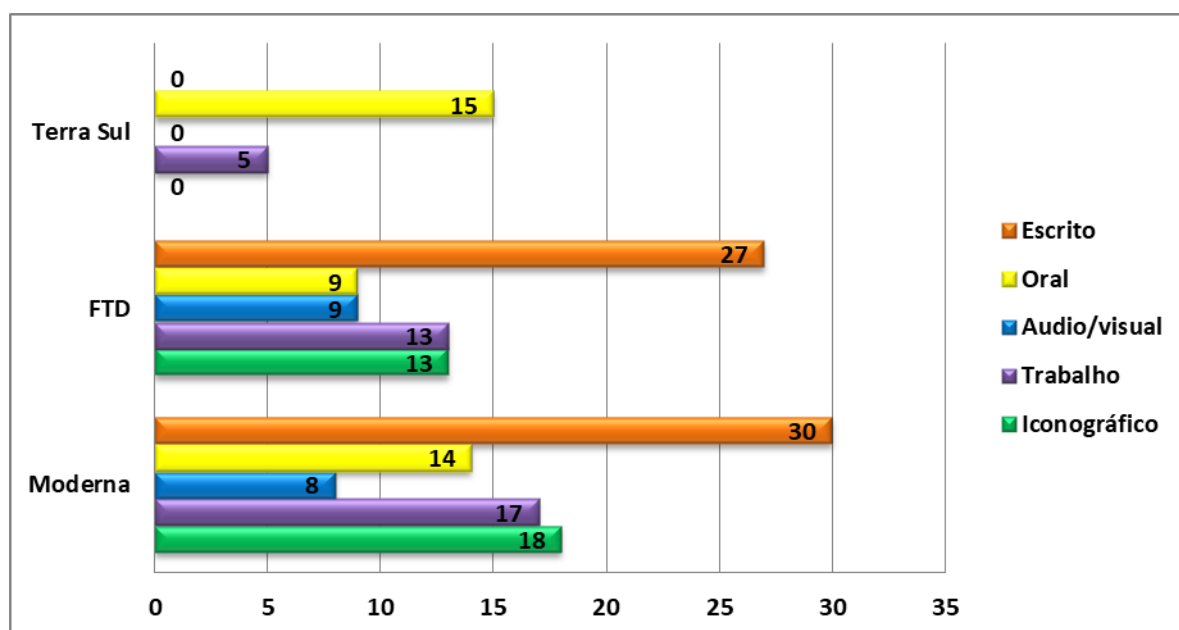
Gráfico 3 — Quantidade de prescrições que contemplam o que Avaliar

Fonte: Prescrições de avaliação nos Livros Didáticos da Educação Física do PNLD 2019 e 2020

Identificamos que há uma variedade do que se pretende avaliar em todas as obras, com destaque para o elevado número de prescrições que desejam avaliar a relação com o saber Objetivação-denominação na editora Moderna (DARIDO *et al.*, 2017, 2018) e um número inversamente proporcional na Editora Terra Sul (BERTON, 2018). Na editora FTD (VASQUINHO *et al.*, 2018), há um equilíbrio entre as três categorias do que se pretende avaliar.

Para realizarmos a relação do que e como avaliar, após a leitura das prescrições, agrupamos os instrumentos de avaliação em cinco tipos utilizados nos livros: Registro escrito, Registro oral, Registro áudio/visual, Registro em forma de trabalho, e Registro iconográfico. Tabulamos esses dados no Excel⁶⁸ e elaboramos o gráfico 4 com a quantidade e tipo de registros por Editora.

⁶⁸ Também realizamos o agrupamento dos instrumentos por conteúdo, mas como nossa categorização não é feita por conteúdos de ensino, optamos por não trazer os dados, podendo ser utilizados em novas pesquisas na relação instrumentos x conteúdos de ensino.

Gráfico 4 — Tipos de Instrumentos Avaliativos nos Livros do PNLD 2019 e 2020

Fonte: Prescrições de avaliação nos Livros Didáticos da Educação Física do PNLD 2019 e 2020

Nos registros escritos, agrupamos questionários, descrever no caderno e ficha de avaliação; como registro oral, o debate, descrição oral e roda de conversa; registro áudio/visual, as fotografias, vídeos e filmagens; como Trabalho, compreendemos os eventos, coreografias, mural/painel e maquete; e como registro iconográfico, agrupamos os desenhos e o grafite. Os instrumentos de avaliação se constituem de registros de diferentes naturezas que produzem dados, que auxiliam na análise do processo de ensino e da aprendizagem. Estudo como o de Santos (2005), destaca a importância dos registros de controle na avaliação, considera, ainda, que ela não deve ocorrer sem planejamento e sem a definição de objetivos educacionais.

Percebemos que os livros das editoras FTD (VASQUINHO *et al.*, 2018) e Moderna (DARIDO *et al.*, 2017; 2018) apresentam uma variedade de instrumentos com prevalência do registro escrito, e na Editora Terra Sul (BERTON, 2018), encontramos apenas dois tipos de instrumentos com prevalência do Registro oral.

A variedade de instrumentos encontrados dá a oportunidade aos alunos de expressarem de modo singular os sentidos e as aprendizagens nas diferentes formas de

linguagem, seja falada, textual, desenho e gestual. Vieira (2018) já sinalizava estudos⁶⁹ que apresentam a potência da utilização de diferentes registros e formas de avaliação.

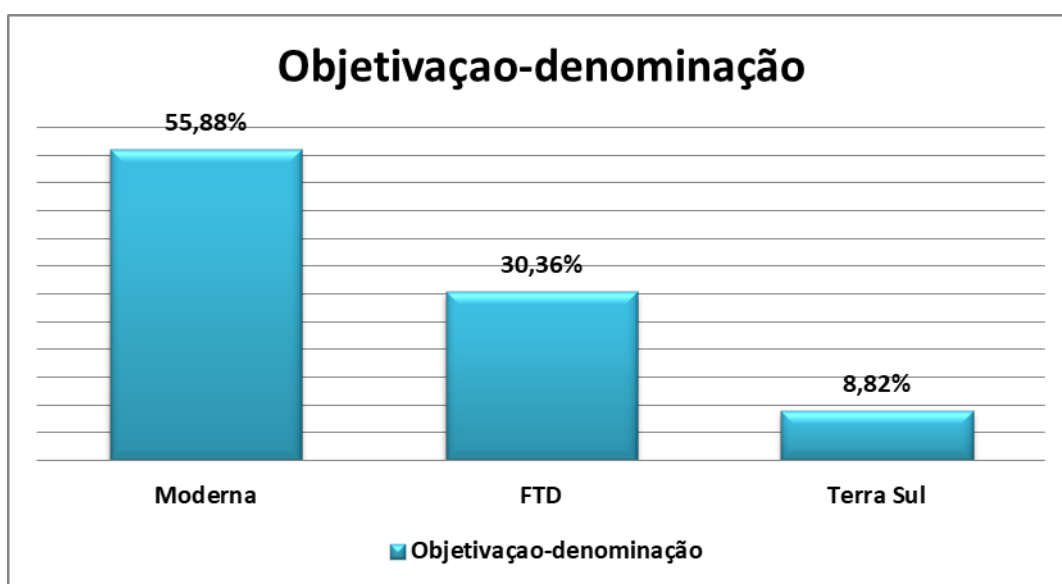
Na Educação Física, os estudos sinalizados por Vieira (2018) apontam o processo avaliativo como prática de pesquisa de professores e alunos, buscando compreender a relação do aluno com o saber mobilizado na experiência corporal. Há um interesse em dar visibilidade em como se concebe esse processo avaliativo diante da especificidade do componente curricular Educação Física. Diante disso, a variedade de registros torna-se necessária para que se percebam os indícios (SANTOS, 2005) sobre o que foi ensinado e o que foi aprendido, estudos como os de Santos (2005) demonstram a possibilidade de registro através dos desenhos e cartazes dos alunos, e o estudo de Escudero (2011) sinaliza os cadernos dos alunos e as fotografias como possibilidade de registros.

3.3.2.1 Objetivação-denominação e os instrumentos nas prescrições

A categoria Objetivação-denominação nos remete à assimilação teórica dos conteúdos, a qual é a avaliação sobre conteúdos intelectuais que se evidencia pela anunciação deles. Encontramos em nossas fontes, um total de 58 sinalizações do que se pretendem avaliar nas três coleções, sendo na editora Moderna (DARIDO *et al.*, 2017; 2018) 38; na FTD (VASQUINHO *et al.*, 2018), temos 17; e na Terra Sul; (BERTON, 2018), 3.

⁶⁹ Estudos que valorizam e potencializam as diferentes formas de registro na avaliação: (NOGUEIRA, 2006; STEINFLE, 2006; LAUNÉ, 2006; RAIZER, 2007; LUSARDO, 2007; MORAES, 2008; COELHO, 2009; ALBUQUERQUE, 2010; MIRANDA, 2011; CALVAZARRA, 2011; SOARES, 2011; LEAL, 2012; BRAGA, 2013; MOREIRA, 2013; PADILHA, 2013; MOTA, 2013; L.CORREA, 2015).

Gráfico 5 — Percentual de prescrições que avaliam a Objetivação-denominação em cada obra



Fonte: Prescrições de avaliação nos Livros Didáticos da Educação Física do PNLD 2019 e 2020

O gráfico 5 apresenta a porcentagem que essa categoria assume em cada Livro Didático. Na editora Moderna (DARIDO *et al.*, 2017b, 2018), abrange 55,88% do total de sinalizações do que se pretende avaliar neste livro; na FTD (VASQUINHO *et al.*, 2018), representa 30,36%; e na Terra sul (BERTON, 2018), equivale a 8,82%.

Nos livros da Editora Moderna (DARIDO *et al.*, 2017a; 2017b; 2018), a preocupação com a avaliação da Objetivação-denominação se aproxima da concepção de Educação e Educação Física, assumida pelos autores do livro em vários trechos da obra, materializada também na avaliação.

Temos o intuito de propiciar uma formação crítica, criativa e participativa dos alunos, possibilitando a eles que utilizem as práticas corporais, reflitam, questionem e debatam sobre elas durante as aulas de Educação Física [...]. A elaboração desta obra ocorreu de forma colaborativa a fim de auxiliá-lo na tematização dos conteúdos da cultura corporal de movimento de maneira integral e dialógica. [...] Ao optarmos por uma perspectiva cultural, nos alinhamos de alguma forma com alguns expoentes autores da área de Educação Física Escolar, tais como Suraya Darido, Mauro Betti, Jocimar Daolio, Valter Bracht, Eleonor Kunz, entre outros (DARIDO *et al.*, 2017a, p. 8).

Já no livro da Terra Sul (BERTON, 2018), identificamos o baixo número de avaliações que privilegiam a Objetivação-denominação. Isso é sinalizado em sua introdução ao abordar a construção do conhecimento dos alunos nas aulas de Educação Física.

Os manuais estão fundamentados nas abordagens críticas, sistêmica e Cultural [...]. A construção do conhecimento pelos alunos se dará por meio da práxis pedagógica, ou seja, mediante a vivência prática, da reflexão sobre a cultura corporal de movimento e da resignificação dos conteúdos (BERTON, 2018, p. 11).

Conforme Gráfico 5, percebemos que a avaliação da Objetivação-denominação está presente nas três editoras.

- (A) [...] Exiba os vídeos para os alunos e peça a eles que escrevam em um papel o nome dos aparelhos que aparecem nos vídeos (DARIDO *et al.*, 2018, p. 49).
- (B) Proponha aos alunos as seguintes questões.
 1. O que é preciso fazer para melhorar as capacidades físicas, resistência aeróbia e flexibilidade?
 2. Como podemos melhorar as capacidades físicas, resistência aeróbica e flexibilidade? (DARIDO *et al.*, 2018, p. 91).
- (C) À medida que avançam nas pesquisas, deverão compor um mapa do Brasil, todo colorido, com as brincadeiras por região na frente e as descrições das atividades favoritas atrás. Esse mapa [...], fará parte da avaliação e será exposto em um mural (VASQUINHO *et al.*, 2018a, p. 53).
- (D) Você pode desenvolver **UMA FICHA (PAUTA DE AVALIAÇÃO)** para acompanhar:
 1. O que os alunos aprenderam nesta sequência didática?
 2. Compreenderam a cultura imaterial e a importância desse acervo brasileiro?
 3. Conhecem a formação do povo brasileiro e a importância da cultura afrodescendente (ou indígena) nesse processo?
 4. Quais brincadeiras e jogos gostariam mais de conhecer?
 5. Como constroem registros sobre suas produções?
 6. Quando necessário, aplique essas e outras questões que você considerar importantes (VASQUINHO *et al.*, 2018b, p. 40).

Nesses fragmentos, identificamos como os Registros escritos são utilizados com o objetivo de avaliar se o aluno assimilou o conteúdo ensinado em aula. Em (A), (B) e (C), os instrumentos de avaliação utilizados são confeccionados pelo aluno, já no fragmento (D), Ficha (Pauta de avaliação) da editora FTD (VASQUINHO *et al.*, 2018b), ela tem característica de um registro do professor, possibilitando reorientar sua prática, retroalimentada pela avaliação do ensino.

É preciso reconhecer o valor da escrita nas aulas de Educação Física, com uma finalidade bem definida: a escrita auxilia no processo de aprendizagem do aluno. Santos *et al.* (2019b) apresentam-nos a utilização do registro escrito de maneira que valorize os sentidos e valores dados pelos alunos. Ao solicitar os alunos à produção de uma letra de Rap, a

professora mediou o processo de materialização dos sentidos atribuídos pelos alunos às experiências vivenciadas nas aulas de Educação Física, produzindo a transposição da Imbricação do eu em Objetivação-denominação. Por meio da escrita, a intenção era “[...] sistematizar, ao final do processo, as aprendizagens produzidas pelos alunos, evidenciando os sentidos que atribuíram ao projeto e sua relação com os valores” (SANTOS *et al.*, 2019, p. 9).

O registro Oral também aparece na avaliação da Objetivação-denominação na editora Moderna (DARIDO *et al.*, 2018).

(E) 1. Peça aos alunos que expliquem a diferença da fase de impulsão (execução dos saltos) entre os saltos em distância e triplo.
2. Solicite a eles que descrevam a evolução das técnicas do salto em altura (DARIDO *et al.*, 2018, p. 98).

(F) 1. Peça aos alunos que expliquem a origem do *slackline*.
Peça a eles que descrevam algumas modalidades de *slackline*. Peça aos alunos que respondam a seguinte questão: “Quais são os benefícios proporcionados por essas modalidades?” (DARIDO *et al.*, 2018, p. 136 v. 3).

Percebemos nas prescrições de avaliação que privilegiam a Objetivação-denominação a característica de apropriar-se de um conteúdo intelectual sem, muitas vezes, considerar as atividades para a constituição desse saber.

Na editora Terra Sul (BERTON, 2018), temos as prescrições objetivando avaliar a assimilação do conteúdo ensinado em aula, mas não há sugestão de nenhum instrumento avaliativo a ser utilizado.

(G) Verifique se os alunos se apropriaram de conhecimentos e conceitos básicos de cada esporte de precisão que foi trabalhado (BERTON, 2018, p. 57).

Os Registros Iconográficos também são utilizados para avaliar o conhecimento intelectual. Esses registros são identificados na obra da editora Moderna (DARIDO *et al.*, 2017a; 2017b), juntamente com o registro oral.

(H) Leve para a aula cópias das figuras sugeridas a seguir (algumas são de esporte de precisão, outras não). Peça aos alunos que pintem somente as figuras que se referem aos esportes de precisão (DARIDO *et al.*, 2017a, p. 55, v. 1).

(I) Peça aos alunos que desenhem e pintem seu esporte preferido e depois, contem para a turma o que sabem sobre esse esporte, bem como sua experiência com ele (DARIDO *et al.*, 2017b, p. 50, v. 1).

Ao partirmos da compreensão de que o que se avalia é o que se deseja que se aprenda, a relação com o aprender na Objetivação-denominação acaba por assumir os conteúdos

intelectuais como existência em si mesmo. Todo o processo de construção desse saber pode ser silenciado, tornando o enunciado apenas como produto do aprendizado, fazendo das relações vivenciadas e do processo de construção do conhecimento algo esquecido (TRÓPIA, 2015).

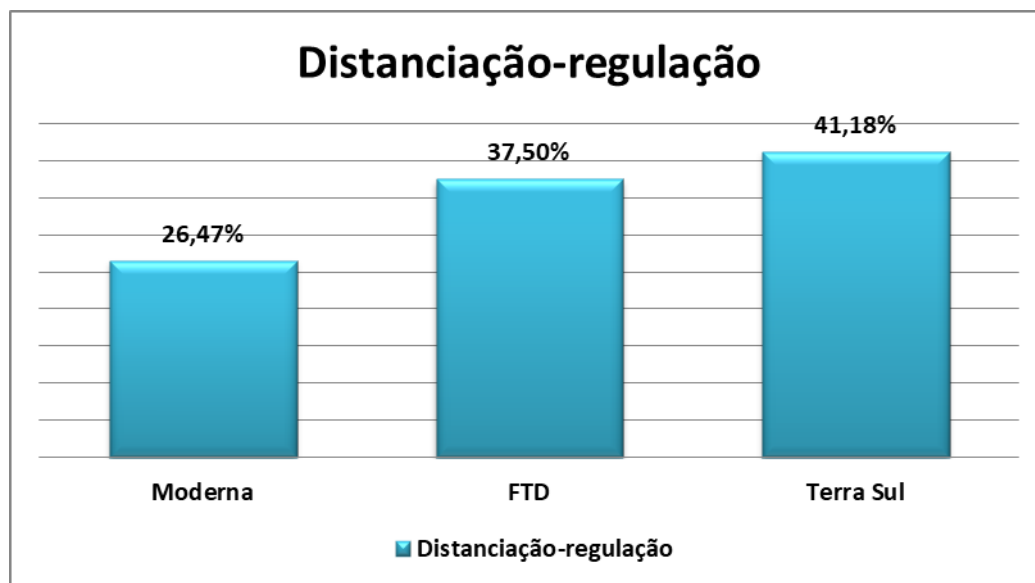
Ressaltamos a importância de os alunos saberem descrever atividades e denominar o conhecimento intelectual. Não se nega a importância de se avaliar aquilo que se aprende com conhecimento intelectual, entretanto a avaliação na Educação Física deveria contemplar, também, outros saberes que compõem a especificidade desse componente.

A avaliação apenas na perspectiva da Objetivação-denominação parece limitar os sentidos que os alunos conferem às especificidades da Educação Física. Não cabe questionar a importância da avaliação do conhecimento intelectual ou teórico no processo do ensino e da aprendizagem, contudo o que percebemos em algumas prescrições, como (A), (B), (F) e (H), é que a avaliação é do próprio ensino do professor, percebemos o desejo de verificar se o aluno consegue fazer uma reprodução do que foi ensinado, dessa forma negligencia a avaliação da aprendizagem. Além disso, ao ampliarmos a ideia do aprender, não nos limitamos a avaliar o que se aprende, parece-nos pertinente perguntar o que se faz com o que se aprende?

Pelo saber trabalhado na Educação Física, há uma oportunidade de se buscar compreender, a partir da experiência corporal, maneiras com as quais o aluno lida com o saber para resolver as questões de determinada situação, ou seja, o uso que o aluno faz daquilo que ele aprendeu, revelando a aprendizagem para além da reprodução do que foi ensinado.

3.3.2.2 Distânciação-regulação e os instrumentos nas prescrições

Outra categoria que assumimos foi a Distânciação-Regulação, que se caracteriza pela capacidade de o aluno dominar seus relacionamentos e suas relações consigo, com o outro e com o mundo, e nas obras se apresentam como avaliação dos sentimentos, sensações, valores e comportamento. Encontramos o total de 53 sinalizações do que se pretende avaliar nas três coleções, sendo na editora Moderna (DARIDO *et al.*, 2017; 2018), 18 sinalizações; na FTD, (VASQUINHO *et al.*, 2018), 21; e na Terra Sul (BERTON, 2018), 14.

Gráfico 6 — Percentual de prescrições que avaliam a Distânciação-regulação em cada obra

Fonte: Prescrições de avaliação nos Livros Didáticos da Educação Física do PNLD 2019 e 2020

O gráfico 6 apresenta a porcentagem que essa categoria assume em cada Livro. Na editora Moderna (DARIDO *et al.*, 2017b, 2018), abrange 26,47% do total de sinalizações do que se pretende avaliar; na FTD (VASQUINHO *et al.*, 2018), representa 37,5%; e na Terra sul (BERTON, 2018), equivale a 41,18%.

Nas três coleções, identificamos propostas de avaliação da Distânciação-regulação na relação com o outro na experiência corporal.

- (J) Para avaliar o desenvolvimento dos alunos, observe e faça anotações sobre o comportamento deles ao brincar e jogar. Considere o relato pessoal deles sobre a participação em brincadeiras escolhidas [...] (VASQUINHO *et al.*, 2018a, p. 43 v 1).
- (K) A avaliação poderá ser feita utilizando os seguintes instrumentos: (1) observação e anotações sobre o comportamento dos alunos em relação ao respeito às diferenças individuais verificadas durante as aulas [...] (VASQUINHO *et al.*, 2018b, p. 36, v 1).
- (L) Solicite aos alunos que descrevam as principais características das danças urbanas, destacando como eles se sentiram ao praticá-las? (DARIDO *et al.*, p. 28, 2018).
- (M) Solicite aos alunos que descrevam quais foram às dificuldades enfrentadas em dançar a dois. Como é sincronizar um passo com o colega? É fácil dançar no mesmo ritmo? Estimule-os a explicar como eles se sentiram na aula e, se possível, promova uma roda de conversa sobre o assunto (DARIDO *et al.*, p. 28, 2018).
- (N) Pergunte aos alunos como eles se sentiram durante as danças indígenas: Foi fácil ou difícil vivenciá-las? O que chamou mais atenção? Depois sugira que

escrevam um pequeno relato sobre a experiência (DARIDO *et al.*, p. 23, 2017b).

- (O) A turma deve relatar qual era o sentimento inicial no decorrer e ao término da atividade, e se houve a percepção de que a respiração controlada, os movimentos não usuais, o ritmo cadenciado, a força aplicada, e tudo isso de maneira consciente e livre de ritmos frenéticos, exerceram influência na sensação de bem-estar.
Avalie, também, se para os alunos esses exercícios deixaram o sentimento ou, no mínimo, a impressão de apropriação do seu corpo, quando passaram a conhecer melhor suas reações e respostas ao nível de condicionamento, as atividades que desencadearam sensações prazerosas ou de desconforto (BERTON, 2018, p. 200).

Os fragmentos (J) e (K) da editora FTD (VASQUINHO *et al.*, 2018) buscam a avaliação da dimensão do comportamento na relação com os outros enquanto vivenciam as experiências corporais. Os demais fragmentos (L), (M), (N) da editora Moderna (DARIDO *et al.*, 2017b; 2018) e (O) da Editora Terra Sul (BERTON, 2018) fazem a avaliação dos sentimentos, buscando identificar como os alunos se sentiram enquanto vivenciavam as experiências corporais.

O fragmento (O) tem uma particularidade, ao avaliar os aspectos de Distânciação-regulação faz uma relação com os saberes biológicos, buscando levar o aluno a identificar como os efeitos biológicos produzem ou não sensações de bem-estar e prazer.

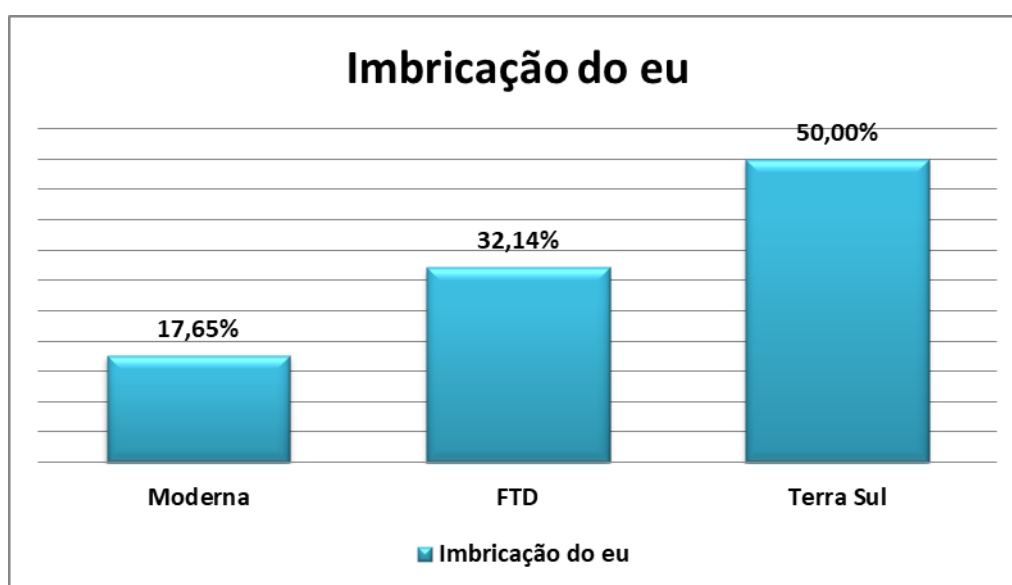
Darido (2003) e Barros (2006) ao se apropriarem das dimensões de conteúdos apresentadas por Zabala (1998), apontam uma predominância da dimensão procedimental em relação à atitudinal, que contempla os sentimentos e valores nas aulas de educação física. Barroso; Darido (2009); Carvalho; Darido; Impolcetto (2015); Diniz; Darido (2015) afirmam existir uma grande ausência de conteúdos atitudinais em materiais curriculares da educação física, já Lopes, Tavares e Santos (2017), ao analisarem o modo como as dimensões dos conteúdos são abordadas no Caderno do Professor do estado de São Paulo no ensino médio, afirmam que nos objetivos e nas avaliações a abordagem atitudinal, é contemplada. Entretanto, destaca-se a predominância dos conteúdos procedimentais destacando ainda uma falta de clareza na avaliação dos valores (LOPES, TAVARES e SANTOS, 2017).

Em relação aos instrumentos, temos o Registro escrito em (J), (K) e (N) avaliando o comportamento na obra da FTD (VASQUINHO *et al.*, 2018) e avaliando os sentimentos diante da dificuldade da realização de uma atividade na editora Moderna (DARIDO *et al.*, 2017b). O relato Oral aparece nas obras da Moderna (DARIDO *et al.*, 2018) (L) e (M) e da Terra Sul (BERTON, 2018) (O) como roda de conversa e relatos sobre sentimentos e experiência dos alunos na atividade.

3.3.2.3 Imbricação do eu e os instrumentos nas prescrições

A Imbricação do eu compõe outra categoria de análise das prescrições e nos remete à avaliação sobre a relação dos alunos com o movimento, em que o aprender significa dominar uma atividade ou aprender a utilizar um objeto. Encontramos um total de 47 sinalizações do que se pretende avaliar, sendo 12 na editora Moderna (DARIDO *et al.*, 2017a; 2017b; 2018), 18 na FTD (VASQUINHO *et al.*, 2018) e 17 na Terra Sul (BERTON, 2018). O Gráfico 7 apresenta a porcentagem que essa categoria ocupa em cada Livro.

Gráfico 7 — Percentual de prescrições que avaliam a Imbricação do eu em cada obra



Fonte: Prescrições de avaliação nos Livros Didáticos da Educação Física do PNLD 2019 e 2020

O gráfico 7 apresenta a porcentagem que essa categoria assume em cada Livro. Na editora Moderna (DARIDO *et al.*, 2017b, 2018), abrange 17,65% do total de sinalizações do que se pretende avaliar; na FTD (VASQUINHO *et al.*, 2018), representa 32,14%; e na Terra sul (BERTON, 2018), equivale a 50,00%.

Os mais variados instrumentos são utilizados na Imbricação do eu em situação nas diferentes obras. No material da FTD (VASQUINHO *et al.*, 2018) e Moderna (DARIDO *et al.*, 2017a; 2018), identificamos uma interessante utilização do recurso áudio/visual como registro e instrumento avaliativo, o que é totalmente ignorado no material da Terra Sul (BERTON, 2018),

- (P) Filme ou fotografe os alunos realizando as atividades para projetar ou expor num mural sobre o projeto circo. [...] Utilize como avaliação a participação dos alunos na confecção dos materiais e na apresentação, e a evolução de suas habilidades durante as experimentações das modalidades do circo (VASQUINHO *et al.*, 2018b, p. 96).
- (Q) Utilize os portfólios criados pelos grupos e, nos dias das apresentações, divida a turma em dois grupos. Enquanto uns apresentam, os outros registram a apresentação dos colegas por meio de fotos, vídeos ou mesmo desenhos. [...] Analise os portfólios dos grupos e os registros das apresentações assistidas como avaliação da aprendizagem dos alunos. Verifique o nível de compreensão, se conseguem identificar e organizar os elementos da ginástica e reconhecer suas possibilidades expressivas (VASQUINHO *et al.*, 2017b, p. 121).
- (R) Peça aos alunos que pesquisem (ou reproduzam) um vídeo que ensine algum passo de forró. Cada par deve reproduzir a composição escolhida. Por fim, promova uma exibição dos materiais pesquisados (ou produzidos) pelos alunos (DARIDO *et al.*, 2018, p. 201).
- (S) Solicite aos alunos que pesquisem um vídeo de catira na internet (com a supervisão de um adulto) e respondam às seguintes perguntas:
 a) De qual local é o vídeo?
 b) Do que mais gostam nele?
 Peça aos alunos que escolham um passo da dança exibida no vídeo e tentem reproduzi-lo em classe (DARIDO *et al.*, 2017a, p. 29 v. 2).

Nos fragmentos, temos o recurso áudio/visual como instrumento avaliativo, mas também a própria atividade consiste em instrumento avaliativo em conteúdos diferentes, apresentação de circo em (P), apresentação de Ginástica em (Q) e da Dança em (R) e (S).

Em todos os fragmentos, fica claro que se quer avaliar o movimento, entretanto os critérios⁷⁰ do que se avaliar no movimento encontramos apenas nos fragmentos (P) e (Q) da FTD (VASQUINHO *et al.*, 2018b), que tem como critérios a participação, a evolução das habilidades (P), e a assimilação dos elementos da Ginástica (Q). No livro da editora Moderna (DARIDO *et al.*, 2017a; 2018), notamos a ausência de critérios, o que avaliar da dança? Participação? Habilidades técnicas? Capacidade de trabalho em grupo? O material não deixa claro para o professor quais critérios de avaliação serão utilizados.

Na prescrição (Q) da FTD (VASQUINHO *et al.*, 2018b), ao solicitar os alunos que façam o registro dos próprios colegas, a prescrição cria uma possibilidade da realização da coavaliação (ARREDONDO; DIAGO, 2009), que consiste na avaliação feita entre os próprios alunos e o professor, na qual avaliando e avaliadores se alternam no papel de avaliar. Para Villas Boas (2008), essa ação pode permitir aos alunos identificar o que ainda não foi aprendido em aula pela visão dos próprios alunos. O relato vindo dos próprios colegas

⁷⁰ De acordo com Rabelo (2000), o termo critério quer dizer discernimento. É o que serve de fundamento para um juízo. Em síntese, pode-se dizer que critério de avaliação é um princípio que se toma como referência para julgar alguma coisa (RABELO, 2000, p. 70).

aumenta a comunicação entre eles e o professor, fazendo com que os comentários dos colegas sejam aceitos mais facilmente do que os dos professores (VILLAS BOAS, 2008).

Avaliando as experiências da Imbricação do Eu na situação, o Registro Oral aparece na Terra Sul (BERTON, 2018) como o tipo de instrumento mais utilizado pelos autores, muitas vezes com ausência de critérios sobre o que avaliar nas experiências.

- (T) [...] Depois, em uma roda de conversa, solicite que os alunos relatem a respeito das experiências que tiveram no desenvolvimento das aulas de ginástica de condicionamento físico [...] (BERTON, 2018, p. 91).
- (U) [...] Depois, em uma roda de conversa, solicite que relatem a respeito das experiências que tiveram no desenvolvimento das aulas de danças [...] (BERTON, 2018, p. 91).
- (V) [...] Em uma roda de conversa, solicite que os alunos relatem a respeito das experiências que tiveram no desenvolvimento das aulas de lutas [...] (BERTON, 2018, p. 117).
- (W) [...] Depois, em uma roda de conversa, solicite que relatem a respeito das experiências que tiveram no desenvolvimento das aulas práticas corporais de aventuras urbanas (*parkour*, escalada esportiva e skate) [...] (BERTON, 2018, p. 134).

Se em (T), (U), (V) e (W) não encontramos critérios para a avaliação, nos fragmentos (X) e (Y) da editora Terra Sul (BERTON, 2018), o critério é definido como a dificuldade ou facilidade encontrada na realização do movimento.

- (X) [...] Permita que todas as posições sejam vivenciadas pelos alunos e, após o jogo, em uma roda de conversa, colete o relato da turma acerca das **dificuldades e facilidades** de cada posição (BERTON, 2018, p. 167).
- (Y) Com o material já selecionado (colchonetes ou colchões no chão e corda), coloque em prática os saltos que, a princípio, são executados com suas próprias técnicas. No entanto, você pode amarrar uma corda em alguma estrutura firme, segurando a outra ponta. [...] A altura da corda vai aumentando, assim como o grau de dificuldade, conforme os alunos vão encontrando suas soluções para transpor o obstáculo. [...] Ao final, a turma deverá debater sobre as **dificuldades** encontradas para o seu nível e comparar com a dificuldade que o atleta recordista deve ter passado para estabelecer a marca (BERTON, 2018, p. 47).

Nos fragmentos (X) e (Y) da editora Terra Sul (BERTON, 2018), ao avaliar a Imbricação do eu, neste caso, o movimento parece não ser apenas uma metodologia para se ensinar outro conteúdo, faz-se a avaliação do próprio movimento. Encontramos situação contrária no fragmento (Z) da editora Moderna (DARIDO *et al.*, 2018): uma prescrição específica que avalia a Imbricação do Eu em situação, dominar o Grafite, utiliza o movimento como meio, como compreensão metodológica do ensino.

- (Z) Solicite aos alunos que pesquisem imagens na internet que representem pichação e grafite. Peça aos alunos que escolham uma técnica de grafite para fazer um desenho inspirado nela. Além disso, a turma deve selecionar um tema para os trabalhos com base no que foi discutido em aula. Você pode sugerir alguns temas: As mulheres no hip-hop, a dança como pilar do hip-hop, a valorização da cultura negra, entre outros (DARIDO *et al.* 2018 p. 83).

No fragmento (Z), o conteúdo é a dança e a prática a ser realizada é o grafite na relação com o hip-hop, entretanto, ainda que os alunos tenham vivenciado a prática do hip-hop, a avaliação é feita sobre outros assuntos que perpassam pelo tema, como o lugar da mulher e a cultura negra, fazendo com que a dança não seja incluída no processo de avaliação. Já sinalizamos que existem nos livros mais itens que sinalizam “o que avaliar” do que a quantidade de prescrições, o que nos levou a confeccionar o Quadro 9.

Quadro 9 — Quantidade de itens sobre o que avaliar nos Livros Didáticos

Categoria/Obra	MODERNA	FTD	TERRA SUL	TOTAL
Prescrições de avaliação	59	38	18	115
Objetivação-denominação	38	17	3	58
Distanciação-regulação	18	21	14	53
Imbricação do eu	12	18	17	47
Sinalizações sobre "O que avaliar?"	68	56	34	158

Fonte: Livros Didáticos PNLD 2019 e 2020 – elaboração própria

A diferença entre a quantidade de prescrições e os itens sobre o que avaliar, deve-se à presença de mais de uma categoria sobre o que avaliar na mesma prescrição. Em uma mesma prescrição, utilizando instrumentos diferentes ou o mesmo instrumento, pretende-se avaliar a Objetivação-denominação e Distanciação-regulação, ou a Imbricação do eu e Distanciação-regulação, ou ainda, as três categorias simultaneamente. Essa identificação nos levou a analisar momentos em que duas ou mais categorias se encontram na mesma prescrição dos Livros Didáticos.

3.3.2.4 As múltiplas relações com o aprender nas prescrições e os instrumentos utilizados

Quando encontramos nas prescrições a avaliação do saber Objetivação-denominação vinculada à outra relação do aprender, identificamos um processo, já sinalizado por Santos *et*

al. (2019a), no qual registros avaliativos transformam a relação que se estabelece com o fazer nas aulas de Educação Física, por meio da transposição de uma relação do saber para outra, tal como da Imbricação do Eu em situação e Distanciação-regulação em Objetivação-denominação.

Ao optar nas prescrições por avaliar duas ou mais relações com o saber, possibilita-se um movimento inverso à lógica escolar, visto que as crianças partem de um saber materializado em um objeto, geralmente o livro didático, para a aplicação do conhecimento na prática ou nas relações. A inversão dessa lógica se caracteriza quando as crianças partem de suas experiências com a prática corporal para então materializarem esse aprender através da escrita ou desenho (SANTOS *et al.*, 2019a).

Os livros das editoras Terra Sul (BERTON, 2018) e da Moderna (DARIDO *et al.*, 2017b) apresentam possibilidades de avaliação do saber Objetivação-denominação e Distanciação-regulação adquiridos a partir da experiência corporal, da Imbricação do eu.

- (AA) Ao final de cada atividade, solicite aos alunos que façam os registros do que vivenciaram por meio de palavras ou desenhos. [...] Por fim, realize uma roda de conversa sobre os registros do painel coletivo e oriente os alunos a falar sobre suas experiências (DARIDO *et al.*, 2017b, p. 96, v. 1).
- (BB) Verifique se os alunos se apropriaram de conhecimentos e conceitos básicos de cada esporte de precisão que foi trabalhado [...] Avaliar o entendimento e organização [...] Analise a importância do trabalho em grupo [...] (BERTON, 2018, p. 57).

No fragmento (AA), temos a relação Objetivação-denominação com Imbricação do eu. Nessa relação, observamos uma tentativa de denominar um conhecimento intelectual, por meio de desenhos ou palavras, a partir da experiência corporal. Uma série de instrumentos pode ser percebida no livro da editora Moderna (DARIDO *et al.*, 2017b), o Registro oral, a iconografia (desenho) e o trabalho (painel coletivo), todos produzidos pelos alunos e utilizados para materializar o conhecimento assimilado nas experiências corporais. A utilização de um painel construído coletivamente possibilita aos alunos compartilharem uma relação com o conhecimento, fazendo troca de informações com outros alunos, sendo materializado no trabalho coletivo (SANTOS, *et al.*, 2019).

No fragmento (BB), não temos a transposição de um saber para outro, mas sim a avaliação de duas relações com aprender. Uma é a Objetivação-denominação por meio da denominação dos conceitos básicos e a outra é a avaliação da Distanciação-regulação, materializadas pela avaliação do trabalho em grupo e organização. Destacamos, ainda, a ausência de indicação de instrumentos avaliativos.

Outra relação com o saber está na avaliação da Distanciação-regulação a partir da Imbricação do eu na situação (CHARLOT, 2000), ou seja, uma busca para perceber como os alunos dão sentido aos sentimentos/sensações e valores a partir das experiências corporais.

- (CC) Avalie a participação dos alunos em todas as atividades das aulas, desde os exercícios preparatórios até às práticas em si. Avise-os previamente que aspectos como interação com os colegas na execução dos movimentos, atenção às formas de ajudá-lo e protegê-lo, cooperação e tolerância fazem parte da avaliação (BERTON, 2018, p. 205).
- (DD) Avalie, também, se para os alunos esses exercícios deixaram o sentimento ou, no mínimo, a impressão de apropriação do seu corpo, quando passaram a conhecer melhor suas reações e respostas ao nível de condicionamento, as atividades que desencadearam sensações prazerosas ou de desconforto (BERTON, 2018, p. 210).
- (EE) Avalie a criatividade da coreografia, o desempenho técnico, o trabalho em equipe e a organização (BERTON, 2018, p. 215).

Uma característica que encontramos nos fragmentos (CC), (DD) e (EE) é a ausência de instrumentos, a qual ocorre independente do que se deseja avaliar, entretanto essa mesma dificuldade em indicar o como avaliar é identificada no fragmento (FF) da editora Moderna (DARIDO *et al.*, 2018), quando a avaliação está na perspectiva da Distanciação-regulação.

- (FF) Nessa avaliação, peça-lhes que identifiquem e registrem as dificuldades e sensações vivenciadas por eles durante as atividades (DARIDO *et al.*, 2018, p. 71).

Ainda que não tenhamos os instrumentos, observamos a possibilidade de os alunos demonstrarem como se apropriam do saber Distanciação-regulação, pois, quando se deseja avaliar as sensações e sentimentos nas experiências corporais, busca-se perceber como os alunos aprendem o conteúdo na relação estabelecida com seus colegas, assim a avaliação se apresenta como um processo de reflexão sobre a ação.

Reconhecemos que essas relações com o saber se misturam e se entrelaçam em muitas situações, fazendo com que algumas prescrições de avaliação apresentem as três dimensões do aprender de Charlot (2000): Objetivação-denominação, Distanciação-regulação e Imbricação do eu.

As três coleções apresentam prescrições com as características da experiência corporal sendo o elo condutor de todo o processo de avaliação.

- (GG) Verifique se houve o entendimento das regras e características do esporte e se o trabalho coletivo passou a ser percebido e empregado. Levante questões a respeito das capacidades físicas (força, velocidade, resistência, flexibilidade).

[...] Para concluir todo esse trabalho com esportes, proponha para os alunos uma sistematização em forma de maquete, usando materiais alternativos. [...] O objetivo final é uma maquete de um complexo esportivo completo, com esportes de mesmas características organizados por setores e o acesso para os outros esportes sendo facilitado seguindo uma ordem lógica de organização (BERTON, 2018, p. 79).

- (HH) Neste momento, final do trabalho com a unidade temática *ginásticas*, promova atividades que tenham o objetivo de avaliar se os alunos adquiriram as habilidades da BNCC indicadas no início do conteúdo. Você deverá analisar o envolvimento dos alunos. Também deve ser avaliado se o aluno ampliou o seu conhecimento acerca das ginásticas de condicionamento físico estudadas, bem como se teve a oportunidade de vivenciá-las. Por meio da vivência, avalie se conseguiu compreender os exercícios que solicita as diferentes capacidades físicas, identificando os que exigem força, velocidade, resistência e flexibilidade. Depois, em uma roda de conversa, solicite que os alunos relatem a respeito das experiências que tiveram no desenvolvimento das aulas de ginástica de condicionamento físico (BERTON, 2018, p. 91).
- (II) Solicite aos alunos que descrevam a principais características das danças urbanas, destacando como eles se sentiram ao praticá-las. Peça aos alunos que escrevam sobre o contexto de surgimento do movimento hip-hop, destacando seus principais pilares (DARIDO *et al.*, 2018 p. 28).

Temos nas prescrições da Terra Sul (BERTON, 2018) e da Moderna (DARIDO *et al.*, 2018) a avaliação das três categorias. Nos fragmentos (GG) e (HH), a avaliação da Objetivação-denominação se materializa com o conhecimento das capacidades físicas de força, velocidade, resistência e flexibilidade, já no material da editora Moderna (DARIDO *et al.*, 2018) (II) esse conhecimento se apresenta com a apropriação da história do surgimento do hip-hop.

A categoria Distanciação-regulação aparece ao verificar os sentidos que os alunos atribuíram ao trabalho coletivo (GG), o envolvimento dos alunos (HH) e o que sentiram ao realizar determinada tarefa. Observamos que na categoria Imbricação do eu, que valoriza a experiência corporal, em ambas as prescrições utilizam-se do movimento como meio para avaliação do conteúdo.

Os instrumentos utilizados se caracterizam, nos fragmentos (GG) e (HH) da Terra Sul (BERTON, 2018), como trabalho (Maquete) e roda de conversa, no fragmento (II) do livro da Moderna (DARIDO *et al.*, 2018), temos o relato escrito.

A utilização da própria experiência corporal como instrumento enriquece o processo avaliativo e valoriza a especificidade da Educação Física. Outra forma de dar visibilidade a essa especificidade, encontramos na utilização da organização de um evento para se avaliar as três categorias.

- (JJ) Organize um torneio para aplicar os conhecimentos técnicos, táticos, estruturais, de liderança e de acessibilidade no trabalho em equipe. [...] Esse pro-

cesso se torna mais confortável e menos trabalhoso a partir do momento em que passa a existir o envolvimento responsável e a dedicação de toda a turma. Ao final, avalie se a montagem das equipes ocorreu com base nos parâmetros técnicos, qualitativos e das características e habilidades individuais, a fim de que exista um equilíbrio no nível dos confrontos (BERTON, 2018, p. 180).

- (KK) 1. Com base nas vivências com o maculelê, proponha as seguintes questões para os alunos.
 a) Quais são as principais características dessa manifestação cultural?
 b) Como foi aprender a coordenar as batidas dos pedaços de madeira?
 2. Debata com os alunos sobre como a abordagem de uma dança afro-brasileira na escola pode auxiliar na superação da discriminação e do racismo. Depois, solicite a eles que escrevam um pequeno texto sobre o assunto com o auxílio do professor de Língua portuguesa [...]. (DARIDO, 2018, p. 156).
- (LL) Oriente os alunos a elaborar pequenas coreografias utilizando os elementos aprendidos nas aulas. Eles devem executar em sequência os elementos de forma coreografada. Por exemplo, fazer dois rolamentos, uma estrela e um salto. Ao final, peça, que, por meio de fotos, vídeos ou mesmo desenhos, indiquem os elementos que mais gostaram de aprender. Peça que, em grupos, registrem as coreografias que criaram (em meio eletrônico ou caderno). Incentive-os a mostrar as séries de movimentos para os colegas e familiares. Aproveite para comentar sobre a importância dos movimentos para todos. Utilize os registros como avaliação da aprendizagem dos alunos sobre a ginástica geral (VASQUINHO *et al.*, 2018a, p. 109).

Nos fragmentos (JJ), (KK) e (LL), encontramos a experiência corporal ou o fazer da própria atividade como avaliação, sendo utilizada de maneira diferente em cada Livro. No material da Terra Sul (BERTON, 2018) (JJ) e FTD (VASQUINHO *et al.*, 2018a) (LL), encontramos a experiência corporal como fim, os saberes da Imbricação do eu e a Distanciamento-regulação são avaliados através da transposição para a Objetivação-denominação.

Na prescrição (KK) da editora Moderna (DARIDO *et al.*, 2018), percebemos a utilização do movimento como meio, compreendida como uma dimensão metodológica do ensino, por isso nesse caso se privilegiam os instrumentos que dão visibilidade à Objetivação-denominação, que é o escrever sobre sua experiência com a prática corporal. Darido *et al.* (2018), usam a escrita como forma de reflexão da experiência corporal, diferente dos outros livros que mobilizam a própria experiência corporal como ampliação da aprendizagem. Essa particularidade aparece especialmente quando temos a dimensão do fazer nas prescrições avaliativas.

3.3.3 Quem e quando avaliar nos Livros Didáticos da Educação Física do PNLD 2019 e 2020

Todas as prescrições avaliativas apresentadas nos Livros acontecem depois que os alunos vivenciam uma série de atividades. Na FTD (VASQUINHO *et al.*, 2018), a seção de atividades é denominada Atividades Práticas; na Editora Moderna (DARIDO *et al.*, 2017a; 2017b; 2018), é denominada Experimentação e Fruição; e na Terra Sul (BERTON, 2018), é Organizando a Atividade.

Vieira (2018) faz um levantamento de artigos que analisam a avaliação em um componente curricular. A autora faz o apontamento de 11 pesquisas⁷¹ que objetivavam dar visibilidade ao modo como o professor concebe a prática avaliativa na relação do que, do para que e quem avalia.

No aspecto de quem avalia, as prescrições nos Livros analisados concebem o professor como personagem central no processo de avaliação. Ainda que tenhamos registros feitos pelos alunos, esses são utilizados para uma avaliação feita exclusivamente pelo professor, com raras exceções que analisaremos posteriormente. Independente do que se deseja avaliar, seja o saber Objetivação-denominação, Distanciação-regulação ou Imbricação do eu, sempre será o professor a proceder com a avaliação sobre o aluno.

(MM) Observe a análise dos alunos para avaliar seus comentários. Utilize também, a confecção do mural das lutas e os registros com as impressões dos alunos como forma de avaliação. Apesar de a construção ser coletiva, avalie as contribuições de cada aluno individualmente (VASQUINHO *et al.*, 2018b, p. 189, v. 2).

(NN) Peça que, em grupos, registrem as coreografias que criaram (em meio eletrônico ou caderno). Incentive-os a mostrar as séries de movimentos para os colegas e familiares. Aproveite para comentar sobre a importância dos movimentos para todos. Utilize os registros como avaliação da aprendizagem dos alunos sobre a ginástica geral (VASQUINHO *et al.*, 2018b, p. 109).

(OO) Utilize os portfólios criados pelos grupos e, nos dias das apresentações, divida a turma em dois grupos. [...] Analise os portfólios dos grupos e os registros das apresentações assistidas como avaliação da aprendizagem dos alunos (VASQUINHO *et al.*, 2018a, p. 121).

(PP) Avalie a participação dos alunos em todas as atividades das aulas, desde os exercícios preparatórios até às práticas em si (BERTON, 2018, p. 205).

(QQ) Avalie a criatividade da coreografia, o desempenho técnico, o trabalho em equipe e a organização (BERTON, 2018, p. 215).

⁷¹ Artigos apontados por Vieira (2018) sobre avaliação em um componente curricular: (GUIMARÃES, 2008; BACELAR, 2010; TINOCO, 2010; GUIMARÃES, 2010; SILVA, 2010; COSTA, 2013; ALBUQUERQUE, 2012; LEIMING, 2012; CAMARGO, 2014; MATSUMOTO, 2014; BALIERO, 2015).

- (RR) [...] identifiquem as situações de equilíbrio e desequilíbrio e que registrem as respostas em uma folha à parte. Recolha as folhas, verifique se os conhecimentos apontados foram satisfatórios e apresente suas considerações para a turma (DARIDO *et al.*, 2018 p. 41).

Em todas as prescrições, os professores se utilizam da observação dos instrumentos de avaliação confeccionados pelos alunos, as prescrições se aproximam por apresentarem registros feitos pelos alunos e avaliados pelo professor. As exceções estão nos registros feitos pelo professor nos fragmentos (SS) da editora FTD (VASQUINHO *et al.*, 2018a) e na Ficha de Avaliação Individual da editora Terra Sul (BERTON, 2018).

- (SS) Após todos responderem às questões, peça-lhes que se organizem em grupos para discutir as respostas e expor as ideias.
Você deve desenvolver uma ficha de avaliação (pauta de avaliação) para acompanhar:
1. O que os alunos aprenderam nesta sequência didática?
 2. Alunos compreenderam a cultura imaterial e a importância desse acervo brasileiro? (VASQUINHO *et al.*, 2018a, p. 39).

Figura 2 — Ficha de Avaliação Individual

FICHA DE AVALIAÇÃO INDIVIDUAL

_____ ANO

Nome do(a) professor(a): _____

Nome do(a) aluno(a): _____

Turma: _____

FOTO DO(A)
ALUNO(A)

Legenda:
A = Atingiu
AP = Atingiu parcialmente
NA = Não atingiu

DATA/ BIMESTRE CONTEÚDO	Participa das atividades práticas com entusiasmo	Supera fracassos	Enfrenta desafios corporais	Participa das reflexões teóricas, com opiniões e outras ideias	Respeita regras	Propõe novas atividades	Respeita os(as) colegas	Respeita o(a) professor(a)	Auxilia os(as) colegas	Interage em grupo	Frui das práticas corporais além das aulas

Observações: _____

EDUCAÇÃO FÍSICA 117

Fonte: Manual do professor para a Educação Física (STALLIVIERI, 2017b, p. 194)

No fragmento (SS) da editora FTD (VASQUINHO *et al.*, 2018a), encontramos uma sugestão para que o professor confeccione como seu registro uma Ficha Avaliativa (pauta de avaliação), esse instrumento permeia as sequências didáticas do conteúdo de Brincadeiras e Jogos de Matriz Indiana.

A outra exceção, que não se configura como um registro feito pelo aluno, é a Ficha de Avaliação Individual, encontrada no livro da Terra Sul (BERTON, 2018). A ficha apresenta a

avaliação de apenas duas relações com aprender. A relação da Objetivação-denominação aparece ao avaliar se o aluno participa das reflexões teóricas com opiniões e outras ideias, e a relação da avaliação do saber Distânciação-regulação, que constitui a maioria das questões, aparecem quando se estabelece como critérios a participação com entusiasmo, o respeito às regras, o respeito e auxílio aos colegas, à interação e superação de fracassos. A ficha, ao avaliar se o aluno “Frui das práticas corporais além das aulas”, permite que o professor, ao analisar a questão, possa perceber o que se faz com o que se aprende nas aulas de Educação Física.

A Ficha Avaliativa Individual se distancia do caráter formativo da avaliação assumido pela obra. Se na avaliação formativa o aluno desempenha papel importante com destaque para sua responsabilidade no desenvolvimento de sua autonomia, a ficha individual sugerida sinaliza uma avaliação a partir de critérios, sem a participação do aluno e sem a ação formativa como eixo condutor do processo. O professor cria o registro e ele mesmo avalia o aluno.

O mapeamento feito por Vieira (2018) sobre a produção da sistematização da avaliação da aprendizagem aponta a preocupação dos estudos mapeados em enfatizar a importância dos registros realizados pelos professores, reconhecendo nesse processo o indício da desvinculação da ideia de ter uma avaliação centrada no professor, em que ele seria o único sujeito com autoridade para avaliar o aprendizado (VIEIRA, 2018). Para Hoffmann (2014), a importância de o docente produzir os seus registros está no intuito de ter a possibilidade de levar o aluno a resgatar a memória do processo educativo.

O livro da editora Terra Sul (STALLIVIERI, 2017a, 2017b) para os anos iniciais possui como instrumento avaliativo apenas uma Ficha de Autoavaliação para cada um dos cinco conteúdos abordados nos livros (Jogos e Brincadeiras, Esportes, Dança e Ginástica). Os critérios avaliativos são os mesmos, sendo alteradas apenas as atividades realizadas.

Figura 3 — Ficha de Autoavaliação

FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO

_____ ANO

Nome do(a) aluno(a): _____ Turma: _____

 Alegre, porque gostou da atividade e conseguiu realizá-la.

 Desapontado, pois aconteceu algum problema na aula com relacionamento entre colegas ou com o professor, sofreu preconceito ou foi discriminado.

 Triste, porque não gostou da atividade e não conseguiu realizá-la.

 Em dúvida, pois gostou da atividade, mas não conseguiu realizá-la ou teve muita dificuldade e precisou de ajuda; não entendeu o conteúdo.

Observe os símbolos e, conforme a explicação do(a) professor(a), preencha os quadros:
 Marque com um (X) os sentimentos vivenciados nas aulas de **Brincadeiras e jogos**:

Atividades				
Conversa com os alunos (Pesquisa com os familiares)				
Escolhendo quem começa				
Pega-pegas				
Lenço atrás				
Esconde-esconde				
Coelhinho sai da toca				
Batata quente				
Morto-vivo				
Brinquedos				
Cabra-cega				
Maestro				
Jogos dramatizados				
Jogo de faz de conta				
Sistematizando o conhecimento (Registro com desenhos, massinha de modelar, etc.)				

 118 **EDUCAÇÃO FÍSICA**

Fonte: Manual do professor para a Educação Física (STALLIVIERI, 2017a, p. 194)

A ficha de autoavaliação tem como característica a avaliação dos sentimentos, sensações e valores ou Distânciação-regulação na busca de avaliar alegria, desapontamento, tristeza e dúvida na realização das atividades ou nas relações com os demais colegas de turma.

No campo conceitual, em relação à formação, a avaliação pode ser diagnóstica, formativa ou somativa (RABELO, 2000), e são definidas pelo período realizado e pelo objetivo, conforme Quadro 10. Quando a avaliação ocorre no início do processo, consiste de uma avaliação diagnóstica com objetivo de prever, orientar e projetar o trabalho de ensino. Se ela acontece durante o processo, é formativa e tem objetivo de adequar e ajustar, se acontece ao final do processo, ou ao final de um momento predeterminado, é somativa, que visa a classificar e selecionar.⁷²

Quadro 10 — Avaliação quanto à formação

AVALIAÇÃO: QUANTO À FORMAÇÃO				
Períodos	Tipos	Objetivos	Interesses	Buscas
Início	Diagnóstica	Orientar Explorar Identificar Adaptar Prever	Aluno enquanto produtor	A avaliação busca conhecer, principalmente, as aptidões, os interesses e as capacidades e competências enquanto pré-requisitos para futuros trabalhos.
Durante	Formativa	Regular Situar Compreender Harmonizar Tranquilizar Apoiar Reforçar Corrigir Facilitar Dialogar	Aluno enquanto atividades, processos de produção.	A avaliação busca informações sobre estratégias de solução dos problemas e das dificuldades surgidas.
Depois	Somativa	Verificar Classificar Situar Informar Certificar Pôr à prova	Aluno enquanto produto final	A avaliação busca observar comportamentos globais, socialmente significativos, determinar conhecimentos adquiridos e, se possível, dar um certificado.

Fonte: Adaptado de Rabelo (2000)

Em relação ao quando avaliar, ou período da avaliação, conforme classificação de Rabelo (2000), todas as prescrições são apresentadas para serem realizadas ao final de uma série de sequências didáticas.

⁷² No cenário da produção acadêmica, os tipos de avaliação diagnóstica e formativa, se transformaram em perspectivas, como podem ser vistos, respectivamente em Luckesi (2002) e Hadji (2001).

- (TT) Solicite aos alunos que descrevam quais foram às dificuldades enfrentadas em dançar a dois. Como é sincronizar um passo com o colega? É fácil dançar no mesmo ritmo? Estimule-os a explicar como eles se sentiram na aula e, se possível, promova uma roda de conversa sobre o assunto.
1. Quais são as principais características das danças de salão? O que as torna diferentes de outros estilos?
 2. Peça aos alunos que descrevam o contexto de surgimento das danças de salão (DARIDO, 2018, p. 144).
- (UU) Neste momento, final do trabalho com a unidade temática *ginásticas*, promova atividades que tenham o objetivo de avaliar se os alunos adquiriram as habilidades da BNCC indicadas no início do conteúdo [...] (BERTON, 2018, p. 91).

Neste momento, final do trabalho com a unidade temática *danças* [...] (BERTON, 2018, p. 105).

Pergunte sobre o conhecimento prévio de cada aluno a respeito de suas experiências anteriores com esportes técnico-combinatórios e se mudaram seu entendimento agora que praticaram. [...] Para concluir todo esse trabalho com esportes, proponha para os alunos uma sistematização em forma de maquete, usando materiais alternativos [...] (BERTON, 2018, p. 79).

Nos fragmentos (TT) e (UU), a avaliação ocorre ao final das aulas com intuito de verificar se o conhecimento foi aprendido, caracterizando-se como uma avaliação somativa. As prescrições (UU) se caracterizam como um padrão ao final de cada sequência temática do livro, o simples fato de se perguntar sobre o conhecimento prévio dos alunos sobre o conteúdo não a caracteriza como uma avaliação diagnóstica.

Algumas prescrições têm características formativas quanto ao interesse no aluno e seu processo de formação (RABELO, 2000), mas acaba se caracterizando como somativa, quando se identifica o momento em que é realizada.

- (VV) Pergunte aos alunos: O que entenderam sobre os esportes de campo e taco? Quais são as habilidades e a capacidades necessárias para praticar esses esportes?
- Depois que os alunos responderem a essas perguntas e as respostas forem compartilhadas, retomar, oralmente, os materiais e o passo a passo para a realização do mini jogo de golfe. Depois, proponha que escrevam, em grupos, um texto com instruções para a realização de um jogo de golfe, como o que fizeram na aula. [...]
- Observe os alunos e faça anotações sobre a participação deles nas tarefas, diálogos, reflexões, experimentações e discussões coletivas propostas em aula. Registre suas observações sobre o que foi assimilado e os conhecimentos que ainda não foram consolidados para que sejam trabalhados nas aulas seguintes (VASQUINHO *et al.*, 2018a, p.89).
- (WW) Apresente para os alunos os vídeos produzidos durante o processo de conhecimento do jongo e seus passos [...] organize-os em grupos e peça-lhes que criem uma forma de registrar o processo pelo qual passaram, levando em conta o retorno do professor (feedback), seu conhecimento prévio. O primeiro contato em aula com o jongo e o desafio de decodificar os passos da dança de uma comunicação escrita para uma comunicação gestual. [...] A avaliação

será feita por meio do resultado apresentado durante todo o percurso. [...] Se possível, e todos estiverem de acordo, registre por meio de vídeo o início do trabalho e a finalização para comparar a evolução individual e coletiva (VASQUINHO *et al.*, 2018a, p. 159-160).

Em (VV), encontramos uma característica da avaliação formativa, que é a busca por perceber os conhecimentos não consolidados para, então, serem trabalhados nas próximas aulas. Essa característica também está presente em (WW), na afirmação de que será avaliado todo o processo, utilizando como instrumentos os vídeos produzidos, entretanto a sua aplicação ao final das atividades cria dificuldade na reorganização das estratégias, caracterizando-a como uma avaliação somativa.

As prescrições se aproximam como sendo todas de caráter somativo, quando analisado o período em que ocorrem, e tendo objetivo de verificar e certificar se o conhecimento foi aprendido, sinalizam um interesse apenas no produto final com base na aprendizagem e geralmente não se avalia o ensino.

No diálogo com Rabelo (2000), identificamos, pelo viés do Livro Didático, que na escola o único objeto avaliado é o aluno, ou a aprendizagem do aluno enquanto um produto. Para o autor, “[...] no processo de ensino e aprendizagem, deveríamos avaliar também outras questões, tais como: os seus objetivos, os conteúdos, as propostas de intervenções didáticas com seus materiais e recursos utilizados” (RABELO, p. 70, 2000).

Questionamos em relação à avaliação, não apenas o que se avalia e o que se aprende, indagamos, ainda, o que se faz com o que se aprende. Algumas prescrições sinalizam essa possibilidade de retroalimentar o ensino ao sinalizar o que se faz com o que se aprende.

- (XX)
1. Os conteúdos de cada tema podem ser registrados por meio de desenhos, imagens utilizadas nas aulas ou mesmo fotos dos alunos feitas durante a experimentação.
 2. Construa um varal na sala de aula e utilize pregadores para fixar desenhos ou fotos conforme o andamento das aulas.
 3. Ao final (ou mesmo no início) de cada aula, organize uma roda de discussão sobre o desenvolvimento nas atividades, o que eles se lembram das aulas anteriores e o que realizaram fora da escola. Se possível, prepare um quadro de anotações individuais e coletivas para poder avaliar o conhecimento adquirido (DARIDO, 2017a, p.43).

Ao utilizar como instrumento uma roda de conversa depois das aulas, e solicitar aos alunos para falarem sobre suas experiências nas aulas e também fora da escola, a avaliação está possibilitando, a eles e ao professor, perceberem o que é possível fazer com o que se aprendeu nas aulas além do momento delas. Após uma sequência didática, a prescrição

avaliativa sinaliza a possibilidade de o professor usar a avaliação para reorientar sua prática após a identificação das dificuldades surgidas (RABELO, 2000).

(YY) Para que você possa verificar o que os alunos compreenderam sobre as danças e como se sentiram ao realizá-las, sugerimos que faça cópias das atividades a seguir para serem distribuídas aos alunos. Após os registros, converse com os alunos, pedindo que falem sobre a maior dificuldade que tiveram nas aulas de dança. O que foi mais difícil: acompanhar o ritmo, a localização especial ou criar movimentos? Utilize as informações obtidas para avaliar o que precisa ser mais explorado com eles (DARIDO, 2017b, p. 81).

Ainda que algumas prescrições apresentem características de diferentes tipos de avaliação em relação ao quando ou formação (diagnóstica, formativa e somativa), as prescrições se caracterizam como avaliação somativa, não só pelo momento em que elas são realizadas (ao final da atividade), mas pelos interesses e objetivos (RABELO, 2000). Geralmente, os interesses identificados são verificar, certificar e informar sobre os conhecimentos adquiridos, privilegiando o produto final, o resultado do aprendizado do aluno.

Essa forma de avaliar está relacionada com processos de classificação, em que provas, conceitos, aprovação e reprovação (ESTEBAN, 2003) se constituem como eixos centrais da atividade avaliativa. Especificamente na Educação Física, a utilização desse tipo de avaliação aproxima esse componente curricular à lógica escolar de avaliação (SANTOS *et al.*, 2005).

3.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da especificidade da Educação Física e da natureza do que é ensinado, fazem-se necessárias formas avaliativas que considerem o tipo de saber valorizado pela Educação Física, pois ela valoriza saberes que se materializam além da fala e da escrita, saberes estes, privilegiados na escola.

Para analisar as prescrições de avaliação no contexto dos Livros de Educação Física, privilegamos a relação epistêmica com o aprender dos estudos do Charlot (2000). Essa relação discute que o aprender assume diferentes significados para cada aluno. Dessa forma, procuramos perceber quais relações se quer produzir a partir das práticas avaliativas com os conhecimentos da Objetivação-denominação, Distânciação-regulação e Imbricação do eu.

Diante da compreensão de que o juízo de valor e a tomada de decisão são aspectos fundamentais no processo avaliativo, consideramos o quanto as prescrições privilegiam esses

aspectos. Ao pensar avaliação, deveríamos verificar como a avaliação retroalimenta o ensino do professor e como ela orienta os processos de aprendizagem do aluno.

De maneira geral, ao analisar nossas fontes, percebemos que as avaliações, muitas vezes, são orientadas considerando o que o professor ensina, no entanto não tentam captar o que extrapola ao que o professor ensina, os sentidos que os alunos atribuem aos seus aprendizados

Identificamos nas obras prescrições que avaliam as três relações com o aprender de Charlot (2000). As prescrições em que a articulação com a especificidade da Educação Física e a possibilidade de o aluno extrapolar o que se ensina, sinalizando o que se faz com o que se aprende, tem relação com as avaliações que privilegiam a experiência corporal.

Percebemos que as atividades com dimensão corporal, nas quais os alunos precisam mobilizar conhecimentos de outras áreas na relação com as experiências corporais, enriquecem o processo e, ainda que em número pequeno, estão presentes em todas as coleções. Ao avaliar o processo da construção de uma dança, de um torneio, ou uma montagem de coreografia, pressupõe-se que não temos aqui apenas uma avaliação predeterminada, indicada pelo professor, existe a demanda de uma dimensão criativa dos alunos e uma ação investigativa, com possibilidade de mostrar ao professor os sentidos que eles, alunos, atribuíram ao aprendizado.

Assim é preciso potencializar a avaliação por esse viés, quer na Educação Física quer em outros componentes curriculares. Hoje o que temos é a falta de sinalização das evidências do que ele aprende e do que ele faz com o que se aprende, algo que não fica muito claro nos livros pesquisados.

É preciso considerar o que ressalta Santos (2005) sobre a avaliação e seu benefício para os envolvidos no processo do ensino e da aprendizagem. O autor, fundamentado na investigação do próprio processo formativo, entende que a avaliação deve ser compreendida como ato político que se apresenta como parte do processo de tessitura de conhecimento que tem como principal finalidade apoiar a aprendizagem dos alunos. Pela prática investigativa, os envolvidos na ação avaliativa refinam seus sentidos e exercitam/desenvolvem diversos conhecimentos com o objetivo de agir conforme suas necessidades, individual e coletivamente consideradas. Permite, por meio de pistas e indícios produzidos pelos sujeitos escolares, evidenciar os processos de ensino-aprendizagem construídos, em construção e ainda não construídos, oferecendo elementos para projetar outras possibilidades pedagógicas.

Em nossas fontes, identificamos que as avaliações nos livros didáticos da Educação Física do PNLD 2019 e 2020 se constituem como produto, revelam-se como uma síntese daquilo que o aluno aprendeu no processo de aprendizagem, ela não é orientadora das ações pedagógicas.

Isso sinaliza o foco numa concepção de aprendizagem e numa concepção de avaliação como produto e não processo, limitando-se a ver o que o aluno aprendeu em um processo, e assim não há sinais de como essa avaliação orienta o aprender e o ensinar do professor. Isso é um descompasso entre as concepções assumidas pelas obras, formativa e processual na Terra Sul (BERTON, 2018) e Moderna (DARIDO *et al.*, 2017a; 2017b; 2018); processual, diagnóstica e investigativa na FTD (VASQUINHO *et al.*, 2018); pois, nessas concepções, a avaliação possibilita acompanhar a construção do conhecimento e adequar e reorientar os processos de ensino e de aprendizagem no processo.

Entretanto, as prescrições nos livros têm a tendência de se constituir apenas como encerramento de uma etapa de aprendizagem, gerando um juízo de valor, porém sem a possibilidade de tomada de decisão, isso compromete a avaliação pois o juízo de valor e a tomada de decisão são os elementos fundamentais do processo avaliativo.

Em relação aos instrumentos avaliativos, fica clara a necessidade da utilização de instrumentos variados, que assumam a especificidade da Educação Física e consigam captar os sentidos atribuídos pelos alunos aos saberes produzidos. Percebemos que, mesmo a Educação Física privilegiando os saberes da Imbricação do eu e a Distanciação-regulação, não se exclui a materialização desses saberes em Objetivação-denominação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar as prescrições pedagógicas de avaliação nos Livros Didáticos da Educação Física do PNLD 2019, 2020, fazendo uma análise do debate da avaliação do ensino e da aprendizagem desde os documentos que normatizam a produção dos Livros Didáticos até a entrada deles no PNLD.

No primeiro capítulo, ao analisar a LDB (BRASIL, 1996), as DCNs (BRASIL, 2013) e a BNCC (BRASIL, 2013), identificamos que eles não legislam apenas sobre a administração escolar já que seu alcance de amplitude se estende às ações pedagógicas dos profissionais da educação. Encontramos aproximações entre os dois primeiros documentos em relação às instruções sobre a avaliação da aprendizagem. Em ambos, encontramos pistas de que a avaliação proposta deve ser formativa e contínua, tendo o professor como personagem central do processo, o que revela um indício de terem sofrido a influência da corrente teórica Anglo-saxônica de avaliação, principalmente em relação à função do professor como regulador das ações pedagógicas. Os documentos também fazem apresentação de instrumentos avaliativos. Essas questões não foram identificadas na BNCC (BRASIL, 2017b) revelando um silenciamento em relação à avaliação do ensino e da aprendizagem no documento. Sendo a BNCC (BRASIL, 2017b) o documento mais atual que deva ser considerado na elaboração dos materiais didáticos, essa ausência do tema avaliação da aprendizagem nesse documento oficial pode levar a imprecisões nas prescrições pedagógicas dos livros e nos processos avaliativos na prática pedagógica.

Consideramos, também, que, embora o professor seja o regulador nesse processo de ensino e aprendizagem, os documentos sinalizam que a avaliação deve assumir caráter educativo que pretende dar ao estudante a possibilidade de avaliar seu próprio percurso e, ao professor, a oportunidade de identificar as dificuldades e potencialidades individuais e coletivas. Conceitualmente, observamos que esses documentos não se ocupam de estabelecer uma discussão profunda sobre avaliação.

No capítulo 2, ao analisar a trajetória do PNLD até a confecção do Livro Didático da Educação Física aprovado no PNLD, identificamos a importância do Livro Didático no sistema escolar brasileiro e as ações do governo brasileiro para a confecção e distribuição das obras.

Ainda que seja novo o processo de avaliação dos Livros Didáticos, a política pública para ele vem desde a Era Vargas, década de 1930, com a implantação da CNLD, cuja finalidade era a organização das regras de produção, compra e utilização do Livro Didático.

Desde 1996, a aquisição de Livros didáticos mediante verbas públicas está sujeita à inscrição e à avaliação via critérios de edital específico elaborado por equipes de especialistas. A cada ano, há a incorporação de diversos parâmetros de avaliação. Mesmo que o livro para Educação Física seja um componente recente nesse processo, sinalizamos a necessidade de pesquisas que investiguem o processo de avaliação dos Livros Didáticos da Educação Física. Seriam os critérios de avaliação abrangentes ao ponto de não privilegiarem apenas uma tendência ou teoria da Educação Física?

Um avanço do PNLD foi à participação dos professores no processo de escolha do Livro Didático, entretanto alguns problemas ainda acontecem nesses processos envolvendo o MEC – instância de planejamento e normatização do programa – e o FNDE – responsável pelas ações administrativas nos processos de escolha, compra e distribuição.

Os Livros da Educação Física contemplados no PNLD 2019 têm como data de publicação o ano de 2017 (Editora Moderna) e 2018 (Editoras FTD e Terra Sul). Apesar de o edital prever eventuais alterações nas obras de acordo com as mudanças possíveis de ocorrerem na BNCC (BRASIL, 2017b) entre a data da entrega ao MEC até a sua homologação, as editoras conseguiram apresentar suas obras para participação no edital. Sinalizamos em nossa pesquisa que duas das editoras com livros aprovados possuíam autores participantes do processo de elaboração ou avaliação da BNCC (BRASIL, 2016; 2017b). A presença de livros desses autores na biblioteca do professor revela indícios de que a entrada da Educação Física no PNLD sofreu tensionamentos de pesquisadores que fizeram parte da elaboração dos documentos balizadores, e também são autores no campo editorial.

Consideramos que o alto investimento feito pelo governo brasileiro na política de Livros Didáticos para Educação Básica, além de atrair grandes grupos com capital na Bolsa de valores, incentiva grupos educacionais, que eram exclusivamente voltados ao ensino superior, a terem sua atenção também na Educação Básica por meio da aquisição de escolas e da produção e comercialização de Livros Didáticos de editoras.

A política de avaliação dos Livros a serem aprovados para o PNLD desencadeou um rearranjo e adaptações no mercado editorial. Fusões e parcerias entre editoras acontecem na busca de qualificar as opções que cada editora tem a oferecer. Nesse processo, as editoras com maiores capitais continuam levando vantagem sobre as demais, em virtude da maior propaganda junto ao mercado do Livro Didático. Ainda assim, isso não impede que pequenas editoras, algumas são até pessoais, participem do processo de avaliação, a dificuldade aparece na escolha do material pelos professores.

Diante dessa realidade, sinalizamos a possibilidade de outras pesquisas que avaliem a motivação do processo de escolha feita por professores de Educação Física e a influência de autores ou editoras nessa escolha.

Consideramos, ainda, que a venda de sistema de ensino e o fornecimento de material didático feito por grupos de capital financeiro para a educação básica pública, sinaliza a subordinação dessa educação ao capital privado, transferindo a formação, a supervisão e a avaliação para uma empresa privada, arriscando enfraquecer a gestão pública, desqualificar a ação docente e padronizar as aulas nas escolas.

No capítulo 3, detemo-nos nas prescrições de avaliação dos Livros, e diante da especificidade da Educação Física, que valoriza outro tipo de saber materializado de forma diferente dos saberes privilegiados pela escola (fala e escrita), assumimos a teorização de Charlot (2000) na relação epistêmica com o aprender, na qual se afirma que o aprender assume diferentes significados para cada aluno. Dessa forma, percebemos quais relações se quer produzir a partir das práticas avaliativas com saberes da Objetivação-denominação, Distanciamento-regulação e Imbricação do eu.

Lembrando que avaliação compreende um juízo de valor e a tomada de decisão como aspectos fundamentais no processo avaliativo, identificamos que as prescrições analisadas tendem a avaliar apenas o que o aluno aprendeu do que se ensinou, não há a indicação de que as avaliações consigam retroalimentar o ensino. De maneira geral, ao analisar nossas fontes, quando se pensa avaliação do ensino e da aprendizagem, percebemos que o foco está na aprendizagem promovendo o esvaziamento do ensino e do modo como ela o retroalimenta. Essa situação não permite ao professor fazer uma análise de seus processos de ensino pelo viés da avaliação.

Questionamos nossas fontes sobre a possibilidade de avaliar os sentidos atribuídos pelos alunos ao seu aprendizado e identificamos existir uma variedade de instrumentos, revelados em outras pesquisas, que podem ser utilizados para isso, entretanto concluímos que, na maioria das vezes, as avaliações são orientadas considerando o que o professor ensina, mas não tenta captar o que extrapola ao que o professor ensina, pois os sentidos atribuídos pelos alunos as suas práticas são ignorados. Entretanto, essa crítica pode ser desconstruída a partir da utilização por parte do professor, das prescrições sugeridas nos Livros, de maneira que a resposta ao “para que se avalia” seja a intenção de captar esses sentidos atribuídos pelos alunos.

Identificamos nas obras, prescrições que avaliam as três relações com o aprender de Charlot (2000). As que privilegiam a experiência corporal ampliam as possibilidades de o

aluno extrapolar o que se ensina, fazendo surgir na avaliação não apenas o que se aprende, mas também o que se faz com o que se aprende. Os processos avaliativos que se utilizam de coreografias, dança e construção de eventos, demandam dos alunos uma dimensão criativa com uma ação investigativa, o que permite ao professor identificar os significados que os alunos atribuíram às experiências. Sinalizamos a importância da valorização da avaliação por esse viés.

Outra consideração está no fato de as avaliações nos Livros Didáticos da Educação Física do PNLD 2019 e 2020, terem o foco numa concepção de aprendizagem e numa concepção de avaliação como produto e não como processo, limitando-se a ver o que o aluno aprendeu em um processo, e assim não há sinais de como essa avaliação orienta o aprender e o ensinar do professor em processo. Isso é um descompasso entre as concepções assumidas pelas obras, uma vez que, nessas concepções, a avaliação possibilita acompanhar a construção do conhecimento, adequar e reorientar os processos do ensino e da aprendizagem no processo.

Em relação ao quando avaliar, as prescrições nos livros ocorrem ao final de uma etapa de aprendizagem e geram um juízo de valor, porém impossibilitam uma tomada de decisão. A utilização de instrumentos avaliativos variados permite captar os sentidos que os alunos atribuem aos saberes produzidos, pois, ainda que a Educação Física privilegie o saber da Imbricação do eu e a Distanciação-regulação, ela não exclui a materialização dos saberes pela Objetivação-denominação.

De maneira geral, identificamos que com a implementação da BNCC (2017b) pelo MEC, ela se torna referência obrigatória em relação à avaliação na educação básica. Na LDB (BRASIL, 1996) e nas DCNs (BRASIL, 2013) há uma abordagem mais diretiva ao tema da avaliação e da aprendizagem, que fica secundarizada na BNCC (BRASIL, 2017b). Na Educação Física, a secundarização do tema, também se expressa na confecção dos Livros do PNLD ao não apresentarem em suas bibliografias um diálogo com autores da avaliação da Educação Física, tendo apenas um diálogo restrito com alguns autores da Educação.

Nossa pesquisa sinaliza, para o futuro, estudos que avaliem e analisem a avaliação dos Livros Didáticos da Educação Física. Um olhar sobre os critérios para a aprovação dos livros didáticos no PNLD pode revelar a existência de uma uniformidade de teorias e tendências da Educação Física presente nos livros. Outras pesquisas necessárias abordariam a constituição da indústria editorial no Brasil, o aumento do investimento nos programas de Livro Didático e à precarização do processo formativo dos professores, e seus desdobramentos nos indicadores de qualidade da Educação Básica no Brasil.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, C. A.; NEIRA, M. G. Análise das orientações curriculares do município de São Paulo: proposições e possibilidades. *Nuances* (UNESP Presidente Prudente), v. 27, p. 24-45, 2016. *Avaliação escolar*. São Paulo, **Cadernos Pedagógicos do Libertad**, v. 3 1994.
- ALAVARSE, O. M.; BRAVO, M. H; MACHADO, C. Avaliações externas e qualidade na educação básica: articulações e tendências. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 24, n. 54, p. 12-31, 2013.
- ALBUQUERQUE, A. S. **Quem são os outros na/da avaliação**. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.
- ALBUQUERQUE, E. B. C. de; FERREIRA, A. T. B. Programa nacional de livro didático (PNLD): mudanças nos livros de alfabetização e os usos que os professores fazem desse recurso em sala de aula. Ensaio: **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 27, n. 103, p. 250-270, 2019.
- ALBUQUERQUE, L. C. **Avaliação da aprendizagem**: concepção e prática de professores de matemática dos anos finais do ensino fundamental. 2012. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2012.
- ALMEIDA, F. R.; MIRANDA, S. R. Memória e História em livros didáticos de História: o PNLD em perspectiva. **Educar em Revista**, v. 28, n. 46, p. 259-283, 2012.
- ALVES, W. F.; SOARES JUNIOR, 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, 2007. Anais. Recife: CBCE, 2007.
- AMARO, I. As políticas de avaliação em larga escala e trabalho docente: dos discursos efficientistas aos caminhos contrarregulatórios. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. 4, p. 1960-1978, 2016.
- ARREDONDO, S. C.; DIAGO, J. C. **Práticas de avaliação educacional: materiais e instrumentos**. São Paulo: UNESP, 2009.
- ARROYO, M. G. Corpos resistentes produtores de culturas corporais. Haverá lugar na Base Nacional Comum? **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 15-31, 2016.
- ASSIS, S. S de; PIMENTA, D. N.; SCHALL, V. T. A dengue nos livros didáticos de ciências e biologia indicados pelo Programa Nacional do Livro Didático. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 19, n. 3, p. 633-656, 2013.

BACELAR, W.F. **Práticas avaliativas de um professor de educação física em uma escola particular de Belo Horizonte: um estudo de caso.** 2010. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Pontifícia de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

BALIERO, F.F. **O processo de avaliação da cultura corporal realizado por professores de educação física do ensino fundamental nos anos iniciais do município de Assis Chateaubriand – PR.** 2015. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel , 2015.

BARROS, A. M. **A prática pedagógica dos professores de educação física e o tratamento da dimensão conceitual dos conteúdos.** 2006. 71f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade)-Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2006.

BARROSO, A. L. R.; DARIDO, S C. O livro didático como instrumento pedagógico para o ensino de um modelo de classificação do esporte na educação física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 4, p. 1309-1324, out./dez. 2016.

BARROSO, A. L. R.; DARIDO, S C. O livro didático na educação física escolar: visão de professores e alunos. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 20, n. 3, p. 488-502, jul./set. 2017

BARROSO, A. L. R.; DARIDO, S C. A pedagogia do esporte e as dimensões dos conteúdos: conceitual, procedimental e atitudinal. **Revista da Educação Física**, v. 20, n. 2, p. 281-289, 2009.

BERTAGNA, R. H. *et al.* As avaliações em larga escala e o currículo no estado de São Paulo: a realidade escolar desvelando as lógicas subjacentes, Rio Claro. **Currículo sem Fronteiras** v. 18, n. 1, p. 52-70, jan./abr. 2018.

BERTON, D. **Manual do professor para Educação Física.** Volume 6 ao 9º anos, 1 Ed Curitiba, PR, Terra Sul Editora, 2018

BITTENCOURT, C. M. F. Em foco: história, produção e memória do livro didático. Apresentação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 471-473, set./dez. 2004.

BLOCH, M. **Apologia da história ou o ofício do historiador.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BOLZAN, E. **Das prescrições às práticas de pesquisa/formação compartilhadas: o lugar do livro didático na educação física.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

BOLZAN, E; SANTOS, W. Propostas didático-pedagógicas e suas projeções para o ensino da educação física. **Rev. Educ. Fis.** UEM, v.26, n. 1, p. 43-57, 2015.

BOOG, A; JACQUES URIZZI, E. **Práticas corporais e a Educação Física escolar**. Anos iniciais do ensino fundamental, 1 Ed. São Paulo – Boreal Edições- 2018

BOSCATTO, J. D.; IMPOLCETTO, F. M.; DARIDO, S. C. A Base Nacional Comum Curricular: uma proposição necessária para a Educação Física? **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 96-112, 2016.

BRAGA, M.S.C. **(Auto)avaliação da aprendizagem: uma investigação sobre suas possibilidades nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2013. 236 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

BRASIL, Decreto Nº 9.099, de 18 de julho 2017. Revoga o decreto nº 7.084 e dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências. **Palácio do Planalto Presidência da República**, Brasília, DF, 18 jul. 2017a. Acesso em: 10 fev. 2020

BRASIL, Fundo nacional de desenvolvimento da educação. **Resolução CD FNDE nº. 38, de 15/10/2003**. 2003. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **PNLD 2019: Educação Física – guia de livros didáticos - Secretaria de Educação Básica – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Brasília, Distrito Federal, 69 p. 2018a.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: **MEC**, UNDIME, CONSED, dez. 2017b.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio. Brasília: **MEC**, UNDIME, CONSED, dez. 2018b.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Segunda Versão Revista. Brasília: **MEC**, UNDIME, CONSED, abr. 2016

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Resolução CNE/CEB nº 4/2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, 2010a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Parecer nº 7, de 7 de abril de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 de julho de 2010, Seção 1, p. 10. 2010b. Acesso em: 20 fev de 2020.

BRASIL. Decreto n. 77.107/1976. Dispõe sobre a edição e distribuição de livros textos e dá outras providências. **DOU**, 05/02/1976, p. 1681

BRASIL. Decreto Nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2005. **Diário Oficial da União** Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/portarias/dec5.622.pdf>>. Acesso em: 15 de janeiro de 2020

BRASIL. Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985. Cria o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). 1985. **Diário Oficial da União** Disponível em: <https://www.fnnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=DEC&num_ato=00091542&seq_ato=000&vlr_ano=1985&sgl_orgao=NI>. Acesso em: 13 de mar de 2020.

BRASIL. Decreto-lei n. 8460, de 26 de dezembro de 1945. Consolida a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático. **Diário Oficial da União** 1945

BRASIL. Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937. Cria o Instituto Nacional do Livro. **Diário Oficial da União** Brasília, DF, 21 dez. 1937

BRASIL. Edital de Convocação 01/2017–CGPLI –Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2019. Brasília, **Ministério da Educação**, Secretaria de Educação Básica. 27 jul. 2017d

BRASIL. Edital de Convocação 01/2018–CGPLI –Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas e Literárias para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2020. Brasília, **Ministério da Educação**, Secretaria de Educação Básica 28 ago. 2018c.

BRASIL. Guia Digital PNLD 2019-História. Brasília: **Ministério da Educação** Secretaria de Educação Básica, 2018a. Acesso em 29 de ag. 2019

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024 e dá outras providências. **Diário Oficial da União** Brasília, DF., 26 de jun 2014.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001: aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Definição de critérios para avaliação dos livros didáticos – 1ª a 4ª séries. Brasília: **FAE**, 1994.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Conselho Nacional de educação. Parecer CNE/CEB 16/2001: homologado, Brasília, DF, 2001

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências. Brasília: **Senado Federal**, 2010c. Acesso em: 13 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Edital de convocação 02/2011 - Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE do Professor 2013. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: **MEC**, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. PNLD 2020: Educação Física – guia de livros didáticos - Secretaria de Educação Básica – **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Brasília, DF, 75 p 2019b.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Resolução nº 7, de 20 de março de 2009. Dispõe sobre o Programa Nacional Biblioteca da Escola. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2009

BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. 2015

BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. 2016

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília, DF: **MEC**, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais. Brasília, DF, 1998.

BRASIL. Parecer CNE/CEB Nº 7/2010, de 7 de abril de 2010. Diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica. **Diário Oficial da União**, 2010d. Acesso em: 20/02/2020

BRASIL. **Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017**, Seção 1, Pág. 146. Parecer cne/cp nº 15/2017. 2017e

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : **MEC/SEF**, 1997. 126p.

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros curriculares nacionais: educação física. Brasília, DF, 1998

BRASIL. Decreto-lei nº 1006 de 30 de dezembro de 1938. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. **Diário Oficial da União** 1938

BRASIL; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP N. 2**, de 22 de dezembro de 2017. 2017c.

BRESSAN, Lucas. **Financeirização na educação superior privada brasileira**: permanência por endividamento, expansão por benefício público. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Econômico) – Instituto de Economia, Unicamp, Campinas, 2018.

BRITTO, T. F de. **O Livro Didático, o Mercado Editorial e os Sistemas de Ensino Apostilados**. 2011.

CALVAZAVARRA, M.S.T. **As práticas avaliativas e os registros de resultados nos anos iniciais do ensino fundamental**: um estudo de caso. 2011. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em psicologia**, v. 21, n. 2, p. 513-518, 2013.

CAMARGO, C.C.O. **Métodos de avaliação formativa**: desatando nós e alinhando possibilidades. 2014. 354 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

CAPARROZ, F. E. **Entre a Educação Física na escola e a Educação Física da escola**. Vitória: CEFD/UFES, 1997.

CARNEIRO, R. U. C; DALL'ACQUA, M. J. C.; CARAMORI, P. M. Os 20 anos da Lei de Diretrizes e Bases e a Educação Especial: considerações e reflexões. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 13, n. 1, p. 190-206, 2018.

CARLOS, C. U. B.; MELO, J. P de. Livro didático em educação física: as experiências públicas de João Pessoa e do Paraná. **Motricidade**, Ribeira de Pena, v. 14, p. 72-77, 2018.

CARVALHO, A.; DARIDO, S. C.; IMPOLCETTO, F. M.. Análise do conteúdo de ginástica nos currículos estaduais brasileiros. **Revista Arquivos em Movimento**, v. 11, n. 1, p. 54–73, jul. 2015.

CARVALHO, C. H. A. de. A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18 n. 54, p.761-776, jul./set. 2013.

CARVALHO, L. O. R. et al. Prescrições didático-pedagógicas para a educação física na imprensa periódica de ensino e de técnicas (1932-1960). **Journal of Physical Education**, v. 31, 2020.

CARVALHO, J. B. P de. **The Brazilian mathematics textbook assessments**. **ZDM**, v. 50, n. 5, p. 773-785, 2018.

CASSANI, J. M. et al. Fundamentos da educação física: biologia e psicologia na imprensa periódica sobre ensino e técnicas (1932-1960). **Revista Brasileira de Educação** , v. 24, 2019.

CASSANI, J. M. **Da imprensa periódica de ensino e de técnicas aos livros didáticos da educação física:** trajetórias de prescrições pedagógicas (1932-1960). 2018. 411 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Federal de Espírito Santo, Vitória, 2018.

CASTRO, S. R. F.; LOPES, C. Plagiarism in textbooks and in the authors' vision. **Cadernos de Pesquisa**, v. 49, n. 171, p. 224-242, 2019.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano:** 1. artes de fazer. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CHARLOT B. Ensinar a educação física ou ajudar o aluno a aprender o seu corpo-sujeito? In: Dantas JHS, Kuhn R, Ribeiro SDD, editores. **Educação física, esporte e sociedade: temas emergentes.** São Cristóvão: Editora da UFS; 2009, p. 231-46.

_____. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artimed Editora, 2000.

CHARTIER, A. M. Um dispositivo sem autor: cadernos e fichários na escola primária. **Rev. Bras. Hist. Educ.**, n. 3, p. 9-26, 2002.

CHARTIER, J-F.; MEUNIER, J-G. Métodos de mineração de texto para análise de representação social em Grandes Corpora. **Artigos sobre representações sociais**, v. 20, n. 2, p. 37.1-37.47, 2011.

CHARTIER, R. **A história cultural entre práticas e representações.** Tradução de Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e pesquisa**, v. 30, n. 3, p. 549-566, 2004.

CÔCO, D; GONTIJO, C. M. M. Avaliação externa nas classes de alfabetização no Espírito Santo. **Pro-Posições**, v. 28, p. 63-87, 2017.

COELHO, M. F.A. **O acompanhamento da aprendizagem na educação infantil:** uma questão de avaliação? 2009. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2009.

COLL, C. *et al.* **Os conteúdos na reforma:** ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitude. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CORREA, L.C. **O portfólio na autoavaliação da aprendizagem:** em foco, a educação infantil. 2015. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

COSTA, A.F.G. **Práticas avaliativas em matemática de professores do ensino fundamental**. 2013. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2013.

COSTA, F. L. O. Políticas públicas, expansão do ensino superior privado lucrativo e financeirização do capital no Brasil: o caso da Kroton Educacional SA. **Cadernos de Pesquisa**, v. 25, n. 4, p. 33-51, 2018.

DAÓLIO, J. **A cultura da/na Educação Física. Tese (livre docência)** – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

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

DARIDO, S. C. **A construção de um livro didático na educação física escolar: discussão, apresentação e análise**. In: PINHO, Sheila Zambello de; SAGLIETTI, José Roberto Corrêa (Org.). Núcleos de ensino. São Paulo: Unesp, 2008. p. 387-409.

DARIDO, S. C. (Org.). **Educação física e temas transversais na escola**. Campinas, São Paulo: Papirus Editora, 2012.

DARIDO, S. C. *et al.* **Educação física escolar: compartilhando experiências**. São Paulo: Phorte Editora, 2011.

_____. Livro didático na educação física escolar: considerações iniciais. **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 2, p. 450-457, abr./jun. 2010.

_____. **Práticas corporais: Educação Física. Manual do professor**, 3º e 5º anos, 1. Ed. São Paulo, Moderna, 2017a

_____. **Práticas corporais: Educação Física. Manual do professor**, 6º e 8º anos, 1. Ed. São Paulo, Moderna, 2018

_____. **Práticas corporais: Educação Física. Manual do professor**, 1º e 2º anos, 1. Ed. São Paulo, Moderna, 2017b

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na Escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008

_____. **Educação física na escola**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. (Coleção Educação Física no Ensino Superior)

DARIDO, S.C; SOUZA JÚNIOR, O.M. **Para ensinar educação física: possibilidades de intervenção na escola**. Campinas: Papirus, 2015.

DEUS INÁCIO, H. L. *et al.* **Práticas corporais de aventura na escola: possibilidades e**

desafios-reflexões para além da Base Nacional Comum Curricular. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 168-187, 2016.

OLIVEIRA, S. R. de. Violência contra mulheres nos livros didáticos de História (PNLD 2018). **Estudos Feministas**, v. 27, n. 3, p. 1-14, 2019.

DESSEBESELL, G.; FRAGA, A. B. Exercícios físicos na base nacional comum curricular: Um estranho no nicho da cultura corporal de movimento. **Movimento** (ESEFID/UFRGS), v. 26, p. 26007, 2020.

DI GIORGI, C. A. G. *et al.* Uma proposta de aperfeiçoamento do PNLD como política pública: o livro didático como capital cultural do aluno/família. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 22, n. 85, p. 1027-1056, 2014.

DICKMANN, I.; PERTUZATTI, I. Uma visão panorâmica da LDB à BNCC: as políticas públicas de alfabetização, letramento e suas relações com a cultura corporal na Educação Física. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 113-129, 2016.

DINIZ, I. K. S; DARIDO, S.C. Análise do conteúdo dança nas propostas curriculares estaduais de educação física do Brasil. **Rev. Educ. Fís/UEM**, v. 26, n. 3, p. 353-365, 3. trim. 2015.

_____. Livro didático uma ferramenta possível de trabalho com a dança na educação física escolar. **Motriz**, Rio Claro, v. 18, n. 1, p. 176-185, jan./mar. 2012.

ECONOMICO, Valor. **Kroton cria holding de olho em mercado de R\$ 174 bilhões**. Por Beth Koike — De São Paulo 08/10/2019 <https://valor.globo.com/empresas/noticia/2019/10/08/kroton-cria-holding-de-olho-em-mercado-de-r-174-bilhoes.ghtml>

ESCUADERO, N.T.G. **Avaliação da aprendizagem em educação física na perspectiva cultural**: uma escrita autopoietica. 2011. 210 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2011.

ESQUINSANI, R. S. S. Performatividade e educação: a política das avaliações em larga escala e a apropriação da mídia. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.5, n.2, p. 131-137, jul.-dez. 2010.

ESTEBAN, M. T.(Org.) (2003). **Escola, Currículo e avaliação**. *Série Cultura Memória e currículo*, vol. 5. São Paulo: Cortez.

ESTEBAN, T. M.; FETZNER, R. A, A redução da escola: A avaliação externa e o aprisionamento curricular. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Ed. Especial nº 1/2015, p. 75-92.

FALCÃO, J. M. *et al.* Saberes compartilhados no ensino de jogos e brincadeiras: maneiras/artes de fazer na Educação Física. **Revista brasileira de Ciências do Esporte**, v. 34, n. 3, p. 615-631, 2012.

FARIA, M. I.; PERICÃO, M. da G. **Dicionário do livro: da escrita ao livro eletrônico**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 19, n. 41, p. 347-372, set./dez. 2008.

_____. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação, Portugal**, p. 21-50, 2006.

_____. **Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas**. Lisboa: Texto Editora. 2005

FERREIRA NETO, *et al.* Fórmula editorial e graduação: 15 anos de motrivivência. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 20-21, p. 57-90, mar./dez. 2003.

FILGUEIRAS, J. M. As políticas para o livro didático durante a ditadura militar: a COLTED e a FENAME. **História da Educação**, v. 19, n. 45, p. 85-102, 2015.

FOLHA, **Conglomerados do ensino superior avançam sobre a educação básica**. 17.jun.2018 às 2h00 Joana Cunha (folha de São Paulo)

FRAGA, A. B.; GONZÁLEZ, F. J. **Afazerer da Educação Física na escola: planejar, ensinar, partilhar**. Erechim: Edelbra Gráfica, 2012.

FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Ed. Scipione, 2003.

FREITAS, *et al.* Dispositivos curriculares para a educação física (1996-2016): análise do ensino em valores. [S.l.]: **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**/Universidade de São Paulo, 2018.

FREITAS, L. M. A. de; ALBUQUERQUE, C. T. Produção escrita em livros didáticos de espanhol: uma análise de coleções aprovadas no PNLD. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 58, n. 3, p. 1221-1263, 2019.

FREITAS, L. C. de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. In: **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 2003.

FREITAS, M. M de. **O ensino de valores nos dispositivos curriculares para a Educação Física: das intencionalidades às prescrições didáticas (1996-2016)**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

FREITAS, M. M. et al. Dispositivos curriculares estaduais para a Educação Física (1996-2016). **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 34, n. 1, p. 63-81, 2020.

FROSSARD M. L.; SANTOS W. Das práticas pedagógicas à justificativa da Educação Física como componente curricular. **Congresso internacional de pesquisa (auto)biográfica**; 2014; Rio de Janeiro: 2014.

FROSSARD, M. L. **Avaliação educacional em educação física**: um mapa da produção acadêmica de 1930-2014. 2015. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2015.

FROSSARD, M. L. *et al.* Apropriações das práticas avaliativas para o exercício da docência de estudantes de licenciatura em Educação Física. **Journal of Physical Education**, v. 29, n. 1, p. e-2970, 24 set. 2018.

GALINDO, R. Kroton, o ônus e o bônus de ser grande demais. [Entrevista cedida] à Beth Koike. **Valor Econômico**, São Paulo, 23 maio 2018. Disponível em: <https://valor.globo.com/empresas/noticia/2018/05/23/kroton-o-onus-e-o-bonus-de-ser-grande-demais.ghml>. Acesso em: 2 nov. 2019.

GARCIA, M; ANADON, S. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009.

GIMENES, N; VANDRÉ G.S; N. G; A Além da prova brasil: investimento em sistemas próprios de avaliação externa. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 55, p. 12-32, abr./ago. 2013.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: _____. **Mitos, emblemas e sinais**: morfologia e história. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p 143-180

GONZÁLEZ, F. J. Projeto curricular e educação física: o esporte como conteúdo escolar. In: REZER, Ricardo (org). **O fenômeno esportivo: ensaios críticos-reflexivos**. Chapecó: Argos, p. 69-109, 2006.

GRAMOWSKI, V. B.; DELIZOICOV, N. C.; MAESTRELLI, S. R. P.. O PNLD e os guias dos livros didáticos de ciências (1999-2014): uma análise possível. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências** (Belo Horizonte), v. 19, 2017.

GUIMARÃES, A. P. **Avaliação da aprendizagem**: um estudo das concepções e práticas de professores de Língua Portuguesa. 2008. 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação). — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2008.

GUIMARÃES, A.L.B. **A avaliação da aprendizagem em arte**. 2010. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação). — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Artmed Editora, 2001.

HÉBRARD, J. A escolarização dos saberes elementares na época moderna. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 65-110, 1990.

HOFFMANN, J. **O jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____. **Tempo de reflexão**: Corrigir tarefas ou interpretar manifestações de aprendizagem. O jogo do contrário em avaliação. Porto Alegre: Mediação, 2014.

HÖFLING, E. M. Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: em foco o Programa Nacional do Livro Didático. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 70, p. 159-170, 2000.

HYPOLITO, A. M. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337- 1354, out.-dez. 2010.

_____. Reorganização Gerencialista da Escola e Trabalho Docente. **Educação: Teoria e Prática** – Vol. 21, n. 38, Período out/dez-2011

HYPOTILO E IVO; 2013 **Revista e-Curriculum**, São Paulo, n.11 v.02 ago.2013, ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP

IMPOLCETTO, F. M.; DARIDO, S. C. Possibilidades para a sistematização do voleibol na Educação Física escolar. **R. bras. Ci. e Mov** 19(2), p. 90-100, 2011.

JÚNIOR, J. R. F.; OLIVEIRA, M. R. Educação Física escolar e tecnologias digitais de informação e comunicação na Base Nacional Curricular Comum. Como é que conecta! **Motrivência**, v. 28, n. 48, p. 150-167, 2016.

KENJI, Allan. Kroton Educacional: Em termos de educação pública nunca experimentamos um inimigo com uma força social tão concentrada como esse. **Revista IHU on-line**, São Leopoldo: Instituto Humanitas-Unisinos, abr, 2018.

KREMER, N. S. *et al.* Gênero e sexualidades nos livros didáticos de Sociologia aprovados pelo PNLD 2015. **Revista Ártemis**, v. 26, n. 1, p. 315, 2018.

KUNZ, Elenor. **Transformação Didático-Pedagógica do Esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

LADISLAU FILHA, C de S.; RIBEIRO, G. Abordagem da sexualidade nos livros didático do PNLD: foco nas IST/AIDS e preservativos. **Ciência & Educação** (Bauru), v. 22, n. 3, p. 773-788, 2016.

LANO, M. B. **Usos da avaliação indiciária na educação física com a educação infantil**. 2019. 148f. 2019. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação Física)-Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

LAUNÉ, V. C. R. S. **Uma experiência desafiadora em relação à avaliação da aprendizagem**. 2006. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

LEAL, C. C. **Avaliação da aprendizagem por portfólio: representações sociais de professores dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2012. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2012.

LEIMING, E. S. F. **Avaliação da aprendizagem em inglês como língua estrangeira**. 2012. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

LIMA, A. M. O Perigo do Ecletismo Teórico na Psicologia. **Psicologado**, [S.l.]. (2009). Disponível em <https://psicologado.com.br/psicologia-geral/introducao/o-perigo-do-ecletismo-teorico-na-psicologia>. Acesso em 05 mar 2020.

LOPES, Y. M. S.; TAVARES, O.; SANTOS, W. O material de apoio curricular para a Educação Física do estado de São Paulo segundo as tipologias dos conteúdos. **Movimento** (ESEFID/UFRGS), v. 23, n. 3, p. 813-826, 2017.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Avaliação da aprendizagem Escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2012^a.

_____. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. **Eccos Revista Científica**, v. 4, n. 2, p. 79-88, 2002.

_____. Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática. In: **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. 2005. p. 115-115.

_____. Educação, Avaliação Qualitativa e Inovação-I. **Textos para discussão**, n. 37, p. 33-33, 2012b.

_____. **Verificação ou avaliação: o que pratica a escola**. Série Idéias, n. 8, p. 71-80, 1998.

LUIZ, I. C. **Narrativas (auto)biográficas de formação continuada dos professores de Educação Física**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Física) — Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

LUIZ, I. C., *et al.* Investigação, narrativa e formação continuada de professores de Educação Física: possibilidades para uma prática colaborativa. **J. Phys. Educ.** Maringá, v. 27, n. 1, e2721, 2016.

_____. Narrativas de formação continuada: sentidos produzidos por professores de Educação Física. **Motrivivência**, v. 27, n. 44, p. 93-108, maio/2015.

LUSARDO, R. C. C. **Avaliação na educação infantil**: concepção de professores sobre o papel do portfólio. 2007. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2007.

MACEDO, L. R. **Práticas avaliativas em educação física no ensino fundamental I**. 2011. Relatório. Vitória, 2011. (Iniciação Científica/Ufes).

MARÇAL, J. C. Progestão: como promover a construção coletiva do projeto pedagógico da escola? **Módulo III**. Brasília: CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.

MARIN, M. F. **O ensino em valores nos dispositivos curriculares para a Educação Física**: das intencionalidades às prescrições didáticas (1996 - 2016). Dissertação (Mestrado em Educação Física) Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

MARQUES, R. **Avaliação na educação Física no ensino médio**: pressupostos de uma prática a partir de sua inserção no exame nacional do ensino médio. 202?. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 202?

MARQUES, R.; STIEG, R.; DOS SANTOS, W. Exames standardizados: análise dos modelos e das teorias na produção acadêmica. **Revista Meta: Avaliação**, v. 12, n. 34, p. 1-27, 2020.

MARTINELI, T. A. P. *et al.* A Educação Física na BNCC: concepções e fundamentos políticos e pedagógicos. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 76-95, 2016.

MATOS, J. M. C. **Conteúdos de ensino da educação física escolar: da produção acadêmica às narrativas docentes**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

MATOS, J. M. C. *et al.* Conteúdos de ensino da educação física escolar: saberes compartilhados nas narrativas docentes. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, 26, p. 181-199, 2015.

_____. A produção acadêmica sobre conteúdos de ensino na educação física escolar. **Movimento**, v. 19, n. 2, p. 123-148, 2013.

MATSUMOTO, M. H. **Avaliação e educação física escolar: práticas cotidianas de professores da rede pública do estado de São Paulo**. 2014. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

MAXIMIANO, F. Práticas avaliativas de educação física no ensino fundamental II. 2011. **Relatório**. Vitória, 2011. (Iniciação Científica/Ufes).

MELLO, Gabriela. Kroton compra Somos por R\$4,6 bi, espera ter 30% da receita no ensino básico. **UOL Economia**, [on-line], 24 abr. 2018.

MELO, F. G. de. State and public policies for the didatic book in brazil. **Revista on line de política e gestão educacional**, v. 20, n. 3, p. 547-562, 2016.

MELO, F. G. **Política do livro didático para o ensino médio: fundamentos e prática**. Dissertação (Mestrado em Educação: Políticas Públicas e Gestão da Educação Básica) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2012.

MELO, L. F. **O portfólio como uma possibilidade de intervenção pedagógica em educação física**. 2008. 318 f. Dissertação (Mestrado em Educação) —Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2010.

_____. **Tecendo tramas sobre avaliação da aprendizagem em educação física escolar**. 2011. 332 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2011.

MELO, L. F. *et al.* Produção de conhecimento em prática avaliativa do professor de educação física escolar: análise das escolhas metodológicas. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 01-294, jan./mar. 2014.

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 (on-line)**, v. 21, p. 87-97, 2010.

MÉNDEZ, J. M. A. **Avaliar para Conhecer – Examinar para Excluir.**; trad. Magda Schwartzhaupt Chaves. Porto Alegre, RS: Artmed Editora, 2002.

MENEGÃO, R. C. S. G. *et al.* **Impactos da avaliação externa no currículo escolar: percepções de professores e gestores**. 2015.

MIRANDA, J. R. A. **A avaliação das aprendizagens na educação de jovens e adultos por meio do portfólio**. 2011. 251 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2011.

MIRANDA, S. R.; LUCA, T. R. de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**, v. 24, n. 48, p. 123-144, 2004.

MOEDA FORTE entrevista Rodrigo Galindo, CEO do Grupo Kroton - Bloco 1. [S. l.: s.n.], 25 jun. 2018. 1 vídeo (ca. 15 min). **Publicado pelo canal Istoé Dinheiro.**

MORAES, D.A.F. **Avaliação formativa**: resignificando a prova no cotidiano escolar. 2008. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

MORAES, R. S.; OLIVEIRA, G. F. S. Aspectos da evolução das reformas educacionais no Brasil. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 04, Ed. 04, Vol. 02, pp. 13-24. Abril de 2019.

MOREIRA, L. R. *et al.* Apreciação da base nacional comum curricular e a educação física em foco. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 61-75, 2016.

MOREIRA, S. A. **A prática da correção do exercício no ensino fundamental I**. 2013. 122p. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013.

MOTA, M. O. **Avaliação e cotidiano escolar**: usos e desusos da Provinha Brasil na alfabetização. 2013. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

MOURA, M. **Maior grupo de educação do país, Kroton vira Cogna e se divide em quatro**. Marcelo Moura 07 out 2019 - 14h 38 atualizado em 07 out 2019

MUNAKATA, K. **O livro didático como mercadoria**. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 3, p. 51-66, set./dez. 2012a.

_____. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 12, n. 3, p. 179-197, set./dez. 2012b.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Pedagogia da cultura corporal – Crítica e Alternativas**. São Paulo: Phorte Editora, 2006.

NEIRA, M. G. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, n. 3, p. 215-223, 2018.

NEIRA, M. G.; JÚNIOR, M. S. A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 188-206, 2016.

NISTA-PICCOLO, V.; MOREIRA, W. W. **Corpo em movimento na educação infantil**. São Paulo: Telos Editora, 2012

NOGUEIRA, A. L. H.; SILVA, M. A; COLOMBO, S. R. O Trabalho do Professor em Propostas do PNLD de Ensino de Língua Portuguesa. **Educação & Realidade**, v. 43, n. 1, p. 313-336, 2018.

NOGUEIRA, V. L. C. **Registros avaliativos do professor dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2006. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2006.

NOVAES, R. C.; FERREIRA, M. S.; MELO, 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.

OLIVEIRA, D. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.

PADILHA, D.S. —**Professora, quando a gente vai deixar de ser da senhora?** Reflexões sobre o papel da avaliação na prática docente de duas turmas do ciclo de alfabetização. 2013. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013.

PAES, R. R. A pedagogia do Esporte e os Jogos Coletivos. In: DE ROSE JÚNIOR, D. **Esporte e Atividade Física na Infância e na Adolescência: uma abordagem multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PAULA, S. C.; FERREIRA NETO, A.; STIEG, R.; SANTOS, W. Avaliação educacional: currículos de formação de professores em educação física na América Latina. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 41, p. 1-9, 2018

PEREZ-GALLARDO, J. S. **Prática de ensino em Educação Física: a criança em movimento**. São Paulo: Editora FTD, 2010.

PERRENOUD, P. **Construir competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PINHEIRO, D. C. F. **Educação sob controle do capital financeiro: o caso do Programa Nacional do Livro Didático**. 2014. 128 f. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro

PONTES, D. F. **A atuação e expansão da empresa Kroton Educacional na educação básica**. 2020.

PUBLISHNEWS, **Ibep e FTD fecham acordo para distribuição**, entrevista de Jorge Yunes cedida a Leonardo Neto em 28/05/2018. Publicada ao Publishnews. 2018. Disponível em reportagem. <https://www.publishnews.com.br/materias/2018/05/28/ibep-e-ftd-fecham-acordo-para-distribuicao> Acesso em 28 de jan de 2020

RABELO, E. H. Avaliação: novos tempos, novas práticas. **In: Avaliação: novos tempos, novas práticas**. 2000.

RAIZER, C.M. **Portfólio na educação infantil: desvelando possibilidades para a avaliação formativa**. 2007. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

RANGEL, I; CONCEIÇÃO, A.. **Educação Física na Infância**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2010.

RATINAUD, P.; MARCHAND, P. Aplicação do método ALCESTE a corpora “grande” e estabilidade de “mundos lexicais”: análise de “Cablegate” com Irauteq. **Anais da 11ª Jornada Internacional de Análise Estatística de Dados Textuais**, p. 835-844, 2012.

REIS, T. F. A. T. *et al.* **Financiamento estudantil nas instituições privado-mercantis de ensino superior no Brasil: o caso da Kroton Educacional**. 2019.

RETZ, R. P. C. *et al.* O ensino por imagens na imprensa periódica da educação física (1932-1960). **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 19, p. 1-31, 2019a.

_____. Imagens na imprensa periódica de ensino e de técnicas da educação física e esporte (1932-1960). **Movimento** (ESEFID/UFRGS), v. 25, p. 25001, 2019b.

RODRIGUES, A. T. Base Nacional Comum Curricular para a área de linguagens e o componente curricular Educação Física. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 32-41, 2016.

RODRIGUES, H. A.; DARIDO, S. C. O livro didático na educação física escolar: a visão dos professores. **Motriz**, Rio Claro, v. 17, n. 1, p. 48-62, jan./mar. 2011.

ROMÃO, J. E. Avaliação: exclusão ou inclusão? **Eccos Revista Científica**, v. 4, n. 1, p. 43-59, 2002.

RUFINO, L. G. B.; DE SOUZA NETO, S. Saberes docentes e formação de professores de educação física: análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na perspectiva da profissionalização do ensino. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 42-60, 2016.

RUMENOS, N. N.; SILVA, L. F.; CAVALARI, R. M. F. Significados atribuídos ao tema “mudanças climáticas” em livros didáticos de ciências naturais do ensino fundamental II aprovados pelo pnld de 2014. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências** (Belo Horizonte), v. 19, 2017.

RUSSELL, M. K.; AIRASIAN, P. W. **Avaliação em Sala de Aula-: Conceitos e Aplicações**. AMGH Editora, 2014.

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.

_____. **Currículo e avaliação na educação física**: do mergulho à intervenção, Vitória: Proteoria, 2005.

_____. **Currículo e avaliação na educação física: práticas e saberes.** In: SCHNEIDER, O. *et al.* (org.) Educação física, Esporte e Sociedade: temas emergentes. São Cristovão/SE: Editora da UFS, 2008.

_____. **Currículo e avaliação na educação física: do mergulho à intervenção.** 2005. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

_____. Pesquisa com os cotidianos da educação física: sinalizando outras possibilidades. In: **CONGRESSO INTERNACIONAL COTIDIANO DIÁLOGOS SOBRE DIÁLOGOS**, 3. 2010, Niterói. Anais. Niterói: Grupalfa, UFF, 2010. p. 2-12

SANTOS, W. dos; FERREIRA NETO, A.; LOCATELLI, A. B. O debate em periódico sobre avaliação na educação física escolar: percurso e perspectiva. In: **CONGRESSO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE**, 13, 2003, Caxambu, Anais. Caxambu: Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte, 2003.

SANTOS, W.; FERREIRA NETO, A. Avaliação na educação física escolar: o debate acadêmico em periódicos. In: **ENCONTRO FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**, 2003, Rio de Janeiro.

SANTOS, W. dos. MAXIMIANO, F de L. Memórias discentes em educação física na educação básica: práticas avaliativas. **Movimento**, Porto Alegre, v.19, n. 2, abr/maio, 2013a.

_____. 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.

SANTOS, W.; MAXIMIANO, F. L.; FROSSARD, M. L. Narrativas docentes sobre avaliação do ensino-aprendizagem: da formação inicial ao contexto de atuação profissional. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, p. 739-752, jul./set. 2016.

SANTOS, W. dos *et al.* Avaliação na educação física escolar: analisando as experiências das crianças em três anos de escolarização. **Movimento** (ESEFID/UFRGS), Porto Alegre, p. e25047, ago. 2019a.

_____. Avaliação na educação física escolar: reconhecendo a especificidade de um componente curricular. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 205-218, jan./mar. 2015.

_____. Significance of assessment experiences during initial teacher training in physical education. **Motriz: Revista de Educação Física** (Online), Rio Claro, v. 22, p. 62-71, jan./mar. 2016.

_____. Avaliação na educação física escolar: construindo possibilidades para a atuação profissional. **Educação em Revista**, v. 30, n. 4, p. 153-179, 2014.

_____. Práticas avaliativas de professores de educação física: inventariando possibilidades. **Journal of Physical Education**, v. 30, 2019b.

_____. Avaliação em educação física escolar: trajetória da produção acadêmica em periódicos (1932-2014). **Movimento**, v. 24, p. 09-22, 2018.

_____. A relação dos alunos com os saberes nas aulas de Educação Física. **Journal of Physical Education**, v. 27, n. 1, 2016

SANTOS, B. C. A; FUZII, F. T. A Educação Física na área da linguagem: o impacto da BNCC no currículo escolar. **Comunicações**, v. 26, n. 1, p. 327-347. 2019.

SCHNEIDER, O.; SANTOS, W.; FERREIRA NETO, A.; ASSUNÇÃO, W.R. A educação física, o esporte e o (pan-) americanismo em revista (1932-1950). **Revista Educação Física/UEM**, v. 25, n. 2, p. 245-256, 2. trim. 2014.

SCHNEIDER, O. *et al.* Influências americanas na educação física brasileira: pistas na imprensa periódica especializada (1932-1950). **Esporte, educação e sociedade**, v. 21, n. 7, p. 1053-1070, 2016.

SCHNEIDER, O.; FERREIRA NETO, A.; ALVARENGA, J. A. A escolarização e a sua obrigatoriedade: debates na província do Espírito Santo (1870-1880). **Educação em Revista**, v. 28, n. 2, p. 175-202, 2012.

SENA, D. C. S. de *et al.* A BNCC em discussão na formação continuada de professores de Educação Física: um relato de experiência–Natal/RN. **Motrivivência**, v. 28, n. 49, p. 227-241, 2016.

SGUISSARDI, V. Educação superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil? **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 133, p. 867-889, 2015.

SHIROMA, E. O. SCHNEIDER, M. C. Professores em exame: reflexões sobre práticas de avaliação docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.6, n.1, p. 31-44, jan.-jun. 2011.

SILVA MACIEL, L. da; DIAS, R. E. Implicações Produzidas pela Avaliação Externa no Trabalho Docente: uma análise em escolas do município de Duque de Caxias-RJ. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 895-914, 2018.

SILVA MELLO, A. da *et al.* A educação infantil na Base Nacional Comum Curricular: pressupostos e interfaces com a Educação Física. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 130-149, 2016.

SILVA, M. R. da. Currículo, ensino médio e BNCC-Um cenário de disputas. **Retratos da Escola**, v. 9, n. 17, 2016.

SILVA, A. H. **A organização do trabalho pedagógico e a avaliação da aprendizagem na educação física no colégio de aplicação da UFG**. 2010. 329 307 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

SILVA, M. A. A fetichização do livro didático no Brasil. **Educação & Realidade**, v. 37, n. 3, p. 803-821, 2012.

SOARES, E. R. M. **O dever de casa no contexto da avaliação das aprendizagens**. 2011. 232 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2011.

SOUSA, L. M. G.; VIÉGAS, R. F. Avaliação escolar no Brasil e políticas públicas. **Pesquisa em debate**, p. 1-18, 2009.

SOUSA, S. Z. de. OLIVEIRA, R. P. de. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 793-822, set./dez., 2010.

SOUZA JÚNIOR, M. B. M. de *et al.* Educação física e livro didático: entre o hiato e o despertar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 479-493, abr./jun. 2015.

STALLIVIERI, R. **Manual do professor para Educação Física**. Volume 3º ao 5º anos, 1 Ed. Curitiba, PR, Terra Sul Editora, 2017a

_____. **Manual do professor para Educação Física**. Volume 1º ao 2º anos, 1 Ed Curitiba, PR, Terra Sul Editora, 2017b

STEINFLE, M.C.B. **Avaliação formativa e o processo de ensino/aprendizagem na educação infantil**. 2006. 163 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2006.

STIEG, R. *et al.* Avaliação educacional nos cursos de licenciatura em educação física nas ies brasileiras: uma análise das disciplinas específicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 2, p. 639-667, maio/ago. 2018.

STIEG, R. **Formação inicial em Educação Física nas universidades federais brasileiras: fundamentos teóricos das disciplinas de avaliação e práticas de leitura**. 2016. 140 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

TENÓRIO, K. M. R. *et al.* Propostas curriculares Estaduais para Educação Física: uma análise do binômio intencionalidade-avaliação. **Motriz: Revista de Educação Física**, v. 18, n. 3, p. 542-556, 2012.

TIANA FERRER, A. O projeto Manes e a investigação histórica sobre os livros didáticos (séculos XIX e XX). In: HERNANDÉZ DÍAZ, José María (Org.). **História da educação e livros didáticos**. Campinas: Pontes, 2017. p. 23-48

TINOCO, E. F. V. **Avaliação em artes: saberes e práticas educativas de professores no ensino fundamental**. 2010. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.

TRÓPIA, G. A relação epistêmica com o saber de alunos no ensino de biologia por atividades investigativas. Alexandria: **Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 8, n. 3, p. 55-80, 2015.

VALE, A. A do; CHAVES, V. J.; CARVALHO, C. H de A. Estratégias de expansão do segmento privado-mercantil do ensino superior brasileiro e suas repercussões no trabalho docente. In: **Congresso de Brasileiro de Sociologia**, 16. Porto Alegre: Soc. Bras. Sociologia, 2013.

VARNIER, T. R. V. **O Ensino em valores a partir das maneiras e artes de fazer: possibilidades pedagógicas para as aulas de educação física**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

VASCONCELOS, C. S. Avaliação: concepção dialético-libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo. **ENSAIO–Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 4, n. 01, p. 25-31, 2002.

VASQUINHO, L. H. M. *et al.*; FTD Organizadora FTD EDUCAÇÃO. **Encontros Educação Física**. Manual do professor de Educação Física, 3º, 4º e 5º anos, Editora responsável Luciana do Nascimento Leopoldino. - 1. Ed. São Paulo, FTD, 2018a

_____. Organizadora FTD EDUCAÇÃO. **Encontros Educação Física**. Manual do professor de Educação Física, 1º e 2º anos, Editora responsável Luciana do Nascimento Leopoldino. - 1. Ed. São Paulo, FTD, 2018b

VAZ, W. F. Ensino de Química e Cidadania: Análise dos Livros Didáticos de Química do Programa Nacional do Livro Didático. **Revista Virtual de Química**, v. 12, n. 1, 2020.

VIANNA, H. M. Fundamentos de um programa de avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 28, p. 23-38, 2003.

VIEIRA, A.V. **Por uma teorização da avaliação: Práticas de leituras por narrativas imagéticas em Educação Física**. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

VILLAS BOAS, B. M. de F, **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. Campinas: Papirus, 2008.

_____. Avaliação formativa e formação de professores: ainda um desafio. **Linhas Críticas**, v. 12, n. 22, p. 159-179, 2006.

WERLE, F. O. C. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 1998.

ZACCHI, V. J. Neoliberalism, applied linguistics and the PNLD. **Ilha do Desterro**, v. 69, n. 1, p. 161-172, 2016.

ZAMBON, L. B.; TERRAZZAN, E. A. Políticas de material didático no Brasil: organização dos processos de escolha de livros didáticos em escolas públicas de educação básica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 94, n. 237, p. 585-602, 2013.

ZANOTTO M., SANDRI, S. Avaliação em larga escala e BNCC: estratégias para o gerencialismo na educação **Temas & Matizes**, Cascavel, v. 12, n. 23, p. 127 – 143, jul./dez. 2018.

ZATTI, A. M.; MINHOTO, M. A. P. Política de avaliação do desempenho docente nas redes estaduais de ensino do Brasil. **Educação e Pesquisa**, v. 45, 2019.